



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La calidad en la educación

Elena Cano García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



**Departament de Didàctica i Organització Educativa
Divisió Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona**

TESIS DOCTORAL
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona**

**Programa de Doctorado "Innovación Curricular y
Formación del Profesorado"
Bienio 1991-93**

**TESIS DOCTORAL para optar al título de Doctor en
Filosofía y Ciencias de la Educación
Sección: Ciencias de la Educación**

**Doctoranda:
Elena Cano García**

**Directora:
Dra. María Pla i Molins**

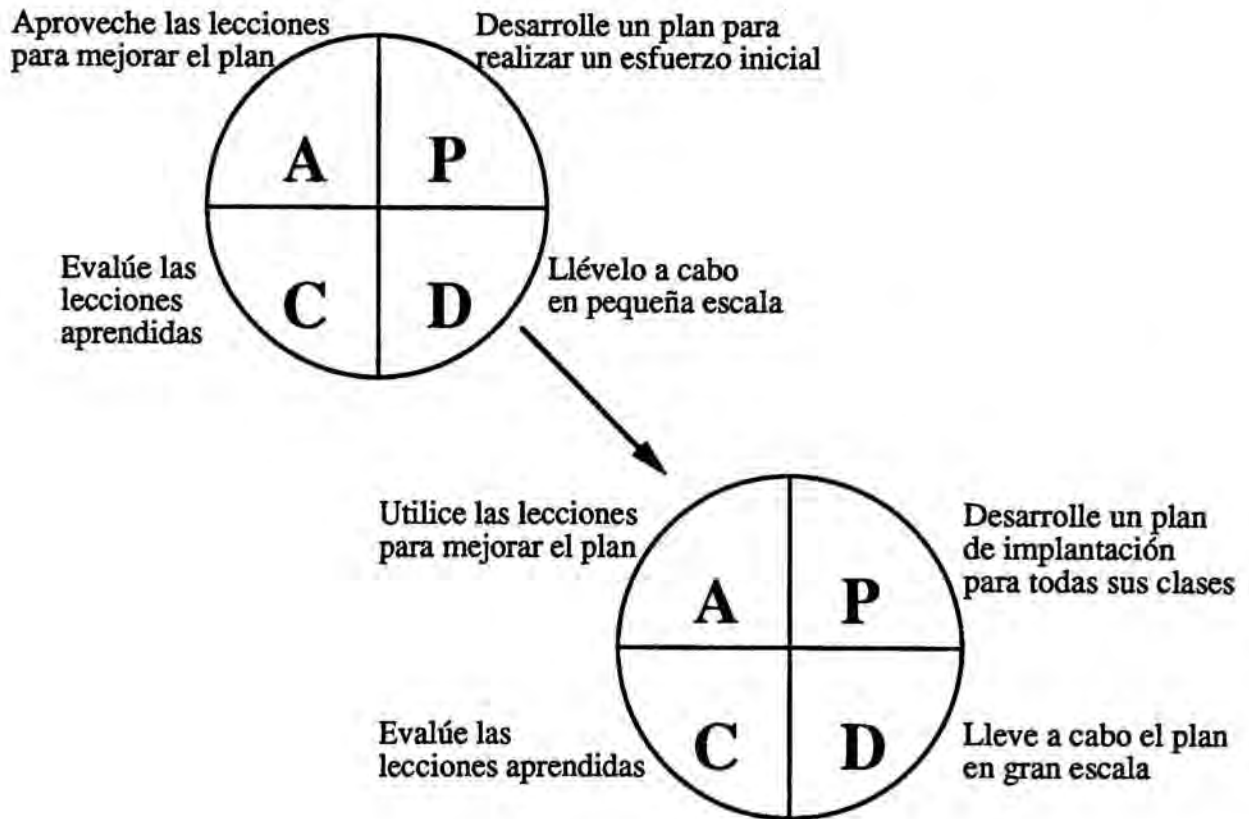
Rueda de Deming o rueda de la gestión



Adaptado de:

BONSTINGL, J.J. (1992), *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management Education*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development, p. 60.

La adaptación de la rueda de Deming que ha realizado Meade (1995), adaptándola a los procesos de enseñanza-aprendizaje y "rebautizando" el ciclo con el nombre de APCD es la siguiente:



El profesorado planifica su trabajo, lo desarrolla y hace una evaluación, pero raras veces reajusta el mismo. Es el último paso el que falta para completar el círculo de la calidad. De igual modo, los profesores introducen cambios pero muchas veces no saben porqué los hacen. Con el ciclo PDCA se intenta resolver el proceder más o menos intuitivo y basar las decisiones en datos precisos y en una reflexión sistemática.

4.5. La necesaria implicación de toda la comunidad: El papel de profesores, alumnos y padres.

4.5.1. El papel del director escolar.

El director se preocupa por eliminar las barreras que privan al trabajador (al docente) de su mayor derecho: el derecho a estar orgulloso de su trabajo.⁸

En educación los líderes escolares deben centrarse en establecer el contexto en el cual los estudiantes pueden desarrollar mejor su potencial a través del continuo perfeccionamiento del trabajo conjunto de estudiantes y profesores. Los líderes escolares que crean ambientes escolares de TQ saben que mejorar las puntuaciones y valorar los símbolos es menos importante que el progreso inherente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, profesores, administradores,...

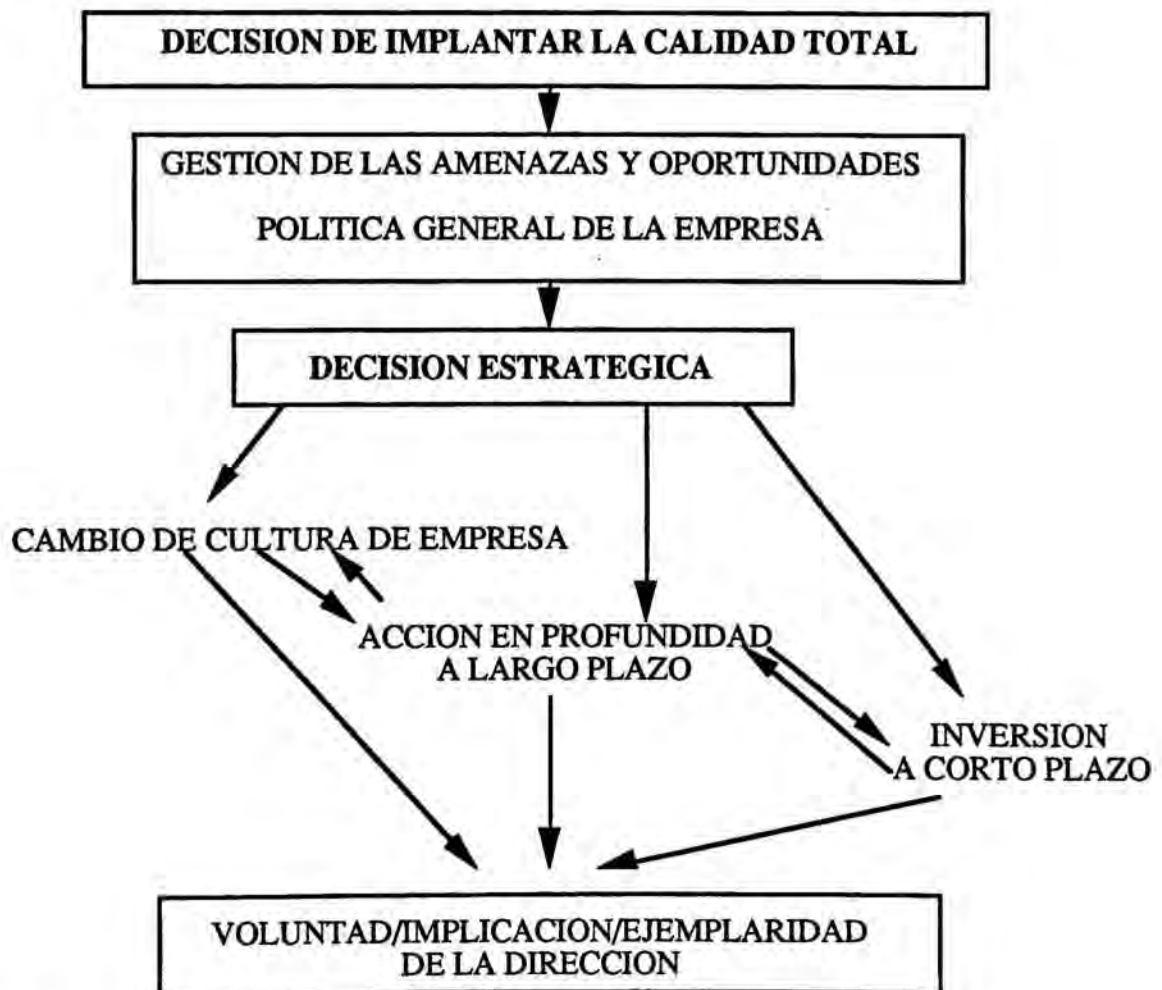
Es importante instaurar un liderazgo que asegure la formación necesaria, para proporcionar los esfuerzos para conseguir lo propuesto, para guiar,... Se trata de llevar la gestión de la escuela pero ayudando a la gente más que controlándola. Por ello el nuevo estilo de dirección pasa por:

- 1.- Entender cómo el desempeño de su trabajo apoya la meta de escuela.
- 2.- Tener constancia del objetivo y persistencia en relación a la meta.
- 3.- Centrarse en los clientes internos y externos.
- 4.- Preparar (enseñar) y aconsejar, no juzgar.
- 5.- Eliminar obstáculos para sentirse orgullosos y disfrutar con el trabajo y el aprendizaje.
- 6.- Entender las variaciones en las personas y los sistemas.
- 7.- Trabajar para mejorar el sistema.
- 8.- Crear una atmósfera de sinceridad y apoyo. Perdonar los errores.
- 9.- Tener una actitud de escucha atenta para continuar aprendiendo.
- 10.- Entender las necesidades del estudiante.

En definitiva, según Gento (1995), las funciones del líder son: organizar, entrenar, reconocer el esfuerzo, asegurar, medir, analizar,

⁸ DEMING, W.Ed., (1989), **Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis**. Madrid: Díaz de Santos, p. 76.

Quizá el papel del director escolar sea el más difícil de desempeñar desde la perspectiva de CT en el contexto español. La CT recalca la importancia de la implicación del director en el cambio, de su iniciativa para promover la implantación de la nueva filosofía. Esto resulta un tanto complicado en la escuela y, sobre todo, en la escuela española, puesto que el director escolar es un docente sin ningún tipo de formación para cargos directivos y de gestión y cuya autoridad es, a menudo, más que dudosa, sobre todo si se tiene en cuenta que está en la difícil posición de "intermediario" entre la Administración y sus compañeros y que, tras 3 años de mandato, volverá a ser un trabajador igual que los demás. Sin embargo, como propone el gráfico siguiente, el director, una vez tomada la decisión de implantar la CT, ha de actuar de forma "ejemplar", siguiendo el nuevo modelo y promoviendo el cambio de cultura y de clima en el centro para posibilitar su desarrollo.



Adaptado de: de Bernillón y Cerutti (1989: 17).

Un director ha de ser un compañero que trabaje con el resto de miembros del centro, aprendiendo conjuntamente e intentando mejorar constantemente.

Por otra parte, (Schmelkes, 1992: 78) un director ha de preocuparse por investigar. Para mejorar la calidad hemos de conocer el entorno y saber cómo estamos logrando nuestros objetivos hacia fuera: qué niveles de aprendizaje estamos logrando, así como los niveles de satisfacción de los usuarios... Para ello hay que investigar, pero esto no ha de ser algo complejo: Una prueba sencilla a los alumnos, una entrevista a fondo del director con cada docente, un conjunto de visitas a los padres de familia, una entrevista con el director de la secundaria a la que llegan nuestros egresados, un análisis más detallado de los datos que entregamos a las autoridades escolares pueden bastarnos.

Así, un director necesita administrar tanto los procesos como los resultados. Para poder hacerlo necesita contar con criterios tanto para los unos como los otros. Dada la predominancia del modelo tradicional de administración y supervisión escolares, existen criterios mucho más elaborados para administrar los resultados: es relativamente fácil medir cuando menos algunos de los resultados esperados de aprendizaje (no es el caso del aprendizaje de los valores, por ejemplo), mientras que los procesos siguen sin poder valorarse.

4.5.2. El papel de los profesores.

Los profesores no son completamente libres de seguir sus conciencias profesionales sino que se han de adherir a las políticas y procedimientos establecidos por los legisladores estatales y los directores de sus escuelas y se sienten obligados a compartir las expectativas de los padres y otros miembros de la comunidad. Pero, por otra parte, en educación somos particularmente propensos al aislamiento personal y departamental.

Los profesores son como directivos y pueden gestionar/funcionar según el rol tradicional de recompensar/sancionar, considerando que a través del castigo los alumnos trabajan y siguen unas reglas (con o contra su voluntad). O pueden adoptar el nuevo rol basado en la comprensión y en la colaboración. De todas formas, es importante reconocer que los profesores no tienen poder directo para hacer que los estudiantes aprendan en el sentido de que la enseñanza no causa el aprendizaje. Los alumnos sólo trabajan duro si ven que existe algún beneficio para ellos. Depende del currículum proporcionar oportunidades para aprender y del equipo de profesores

estimular a los alumnos par que las aprovechen pero, en última instancia, sólo depende de los alumnos materializar estas oportunidades en experiencias ricas.

De hecho, el equipo de profesores, bajo la CT, es responsable de:

- . enseñar las materias,
- . la educación personal y académica,
- . comer con los alumnos y aconsejarles en aspectos académicos y personales,
- . determinar los horarios de sus clases,
- . construir su pedagogía y currículum sobre bases individuales,
- . ensanchar sus intereses con actividades especiales durante y después de la escuela,
- . desarrollar una relación de lealtad y sinceridad con los padres,
- . implicar a los padres en el aula,
- . fortalecer las relaciones entre padres y niños a través de mesas redondas con los padres y sin ellos,
- . enseñar los valores de honestidad, integridad y compasión,
- . enseñar auto-estima y aceptación de las diferencias de otros,
- . trabajar en la mejora continua de todos los procesos de identificación de despilfarros.

4.5.3. El papel de los alumnos.

El estudiante es el trabajador cuyo producto es esencialmente su crecimiento y perfeccionamiento personal continuo. Por ello ha de actuar como protagonista de su aprendizaje, interviniendo en la toma de decisiones en la medida de sus posibilidades (que vendrán determinadas por su grado madurativo). Por ello sería interesante tener en cuenta la opinión de los alumnos acerca de las materias y actividades que consideran de calidad y por qué, como han hecho, entre otros Sigsgaard (1993) y Glasser (1990). Muchos alumnos ven la calidad en la gimnasia, la música y el teatro y pocos consideran que exista calidad en clases regulares. Por otra parte, casi todos admiten que mientras creen que son capaces de hacer trabajo de gran calidad en clase, no lo hacen ni piensan hacerlo. Por su parte, los alumnos de Educación Infantil señalan que lo que más les agrada es estar en el exterior del edificio y realizar actividades sin la presencia de adultos y lo que menos es que les ordenen qué deben hacer y dónde y que les regañen. El TQ permite que los alumnos hagan un trabajo de calidad y que participen incluso en la planificación, puesta en marcha y evaluación del proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, en Maryland los estudiantes trabajan en círculos de calidad o "Support Team" ("S-Team o Esteems", palabra que también indica confianza), donde discuten cómo su trabajo individual o colectivo puede ser mejorado. Así pues, los estudiantes pueden ser agrupados en equipos de aprendizaje

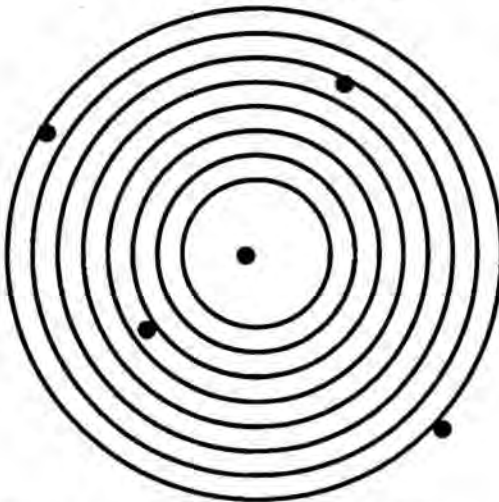
cooperativos, preferentemente heterogéneos, pues de la diversidad surgirá una mayor riqueza de la que todos aprenderán.

4.6. Valoración y crítica del TOE.

4.6.1. Los beneficios.

La base de la Calidad Total es la mejora de los procesos. La definición de calidad por la que se apuesta en este documento se sitúa también en esa perspectiva. Por ello consideramos que una de las grandes contribuciones o beneficios que puede comportar su aplicación a la educación es precisamente la de hacernos cuestionar la importancia de estos procesos más que del propio producto. A menudo nos obcecamos por los resultados y creemos que estamos en el buen camino, mientras que el proceso está totalmente equivocado. Esta situación se ejemplifica a través de las siguientes dianas:

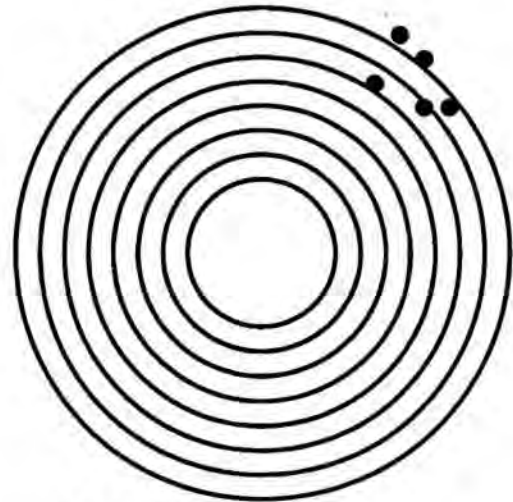
SITUACIÓN 1



Mayor variabilidad en la ejecución del proceso. No se puede predecir dónde se impactará el siguiente disparo.

Pese a que uno de los disparos casi impacte, el proceso es incorrecto.

SITUACIÓN 2



Variabilidad casi nula en la ejecución del proceso. Se puede predecir en dónde se impactará el siguiente disparo.

Todos los disparos están lejos del punto central, pero el tiro está ajustado (todos cercanos), con lo que revisando la inclinación de la trayectoria de los disparos,

podemos lograr un proceso
dirigido al centro.

Y es que según este equipo de profesores (Meade et al., 1995), la secuencia preparen-apunten-fuego a menudo se realiza en otro orden: preparen-fuego-apunten. Es decir, la revisión se realiza cuando ya se ha visto que la ejecución ha sido errónea y no se preveen las posibles contingencias y/o fallos de entrada.

Los beneficios de la implantación de la CT a nivel académico proceden, comparando el modelo curricular de la escuela tradicional con el del lugar de aprendizaje del modelo de TQE (Total Quality in Education) de Deming, de los siguientes aspectos:

ESCUELA TRADICIONAL	CENTRO DE APRENDIZAJE (TQE)
El currículum es estable	El currículum es fluido
El currículum se basa en datos	La "factualidad" es contestable
El currículum es objetivo	La objetividad es un mito
El currículum está libre de valores	El currículum se centra en los valores
El currículum es histórico	El currículum es ahistórico
La historia determina los significados	La historia es una invención, una imposición
El currículum es bueno para todos los niños. Esta parte común es el "núcleo" (core)	Parte del currículum es mala para algunos niños. El "núcleo" es opuesto al desarrollo natural
El currículum enseña lo esencial a los estudiantes	El currículum es aprendizaje. Lo que es esencial es negociable en el contexto
Los niños experimentan el currículum	La experiencia se constituye en currículum
El aprendizaje es ordenado y lógico	El aprendizaje es caótico y desordenado
Es posible decidir anticipadamente lo que es esencial y debe ser aprendido en el currículum	La importancia del currículum siempre se negocia con el alumno en el contexto
El currículum puede ser decidido independientemente del estudiante y priorizando la instrucción; es impersonal	El currículum es lo que el alumno decide aceptar; siempre es personal e inmediato
El rol del profesor es presentar el currículum	El papel del profesor consiste en ayudar al alumno a encontrar y a apropiarse del currículum

Fuente: Adaptado de English y Hill (1994: 66)

El currículum en un lugar de aprendizaje TQE incorporará los siguientes elementos para el aprendizaje (English & Hill, 1994: 74):

- Los estudiantes empezarán a entenderse (a verse) como humanos, como personas que viven en un tiempo, lugar y cultura específicos.
- Los estudiantes aprenderán a aplicar el conocimiento.
- Los estudiantes aprenderán a actuar moral y éticamente
- Los estudiantes tomarán responsabilidad respecto a sus relaciones sociales y su propio futuro
- Los estudiantes aprenderán cómo aprender con su propio estilo y talento, puesto que cada uno posee sus capacidades.

4.6.2. Los peligros de su aplicación en el campo educativo.

Del mismo modo que Gibbs (1995) considera que los modelos industriales que aseguran la calidad a través de un fuerte control dirigido y centralizado no resultan apropiados para las universidades, se puede constatar que realizar una traslación automática de la gestión de la calidad en la empresa a la escuela resultaría arriesgado y carente de significado pedagógico.

Una vez alertados de este riesgo, queremos, en este apartado, dividir los obstáculos que, desde nuestra perspectiva, se pueden atribuir a la CT aplicada a la escuela en dos bloques:

En primer lugar, existen dificultades para implantar la Calidad Total porque:

- No está claro quién es el cliente (padres, alumnos, comunidad,...).
- Puede que no exista un consenso entre los trabajadores y no tengan un objetivo común.
- Puede que la dirección no se comprometa con los procesos de CT.
- Cualquier rediseño exige con frecuencia cambios profundos en la estructura, la tecnología o la estrategia (Municio, 1995).
- Se requiere la adaptación de las personas a los nuevos procesos y tareas.

En relación a este primer bloque de inconvenientes, William y Watson (1995: 12) recuerdan que los centros educativos suelen tener problemas en pensar en alumnos y padres como "clientes". El lenguaje puede ser una barrera; por ello hay que adaptar los términos.

Algunas de las dificultades que se han puesto de manifiesto en la aplicación de programas de Calidad Total en educación son, de modo sintético, las siguientes:

Qué se requiere	Por qué no se cumple	Qué podemos hacer
Que los productos o servicios satisfagan una necesidad, un uso o un propósito bien definido.	A menudo no existen unos fines comunes, explícitos, conocidos y compartidos por todos sino que cada uno sigue un camino individualmente.	Elaborar el PEC consensuadamente y que las programaciones y actuaciones tengan como marco la delcaración de fines que en él figura.
Que los productos o servicios satisfagan las expectativas de los clientes.	No se sabe bien quién es el cliente (padres, alumnos, administración, sociedad) y, en cualesquiera de estos colectivos, cada persona puede tener una expectativa diferente.	Desarrollar al máximo las competencias del Consejo Escolar, órgano colegiado formado por representantes de todos los miembros que componen la Comunidad Educativa y que puede ayudar a perfilar las expectativas que desean que se cubran...
Que los productos o servicios cumplan con las normas y especificaciones aplicables.	Aún en muchas ocasiones no se da una verdadera igualdad de oportunidades, el alumno no está preparado para enfrentarse a la vida en sociedad al acabar la básica,...	
Que los productos o servicios cumplan con los requisitos legales u otros establecidos.	Algunos edificios escolares aún no cumplen con la normativa, las ratios legales no se respetan,...	Desplegar la legislación en decretos y normas concretas de aplicación inmediata. De este modo el marco legislativo no quedará en mera teoría...
Que los productos o servicios resulten disponibles a precios competitivos. En el caso de la escuela se trataría de		
Que los productos o servicios se obtengan a un coste que proporcione un beneficio. En el caso de la escuela ello puede traducirse en que el servicio que se ofrece sea gestionado con eficiencia.	Existen pocos recursos y mal gestionados.	Intentar rentabilizar los recursos de que disponemos. Ser conscientes de que lo que genera una educación de calidad no son estrictamente los materiales sino el uso de se hace de ellos,.... Reclamar más recursos.

Pero, en segundo lugar, más allá de las dificultades que puede conllevar su implantación, hay **críticas esenciales** que queremos poner de manifiesto, como las siguientes:

- Puede deberse simplemente a una "campaña de imagen". Bajo la difusión de que se asume un programa de calidad puede estarse **compitiendo** por una mayor matriculación. En este sentido hallamos la aportación de Laffitte:

"Debido a la perspectiva general de la que parte, centrada en las dinámicas creadas por la Economía de libre mercado, la gestión basada en la Calidad Total tiende a intentar integrar la competitividad, la supervivencia y el ahorro de recursos, aspectos que muchas veces, cuando se intentan aplicar dentro de las organizaciones educativas, pueden generar tensión por las contradicciones que pueden comportar dentro de las mismas".⁹

- Puede obedecer a los **intereses empresariales**. Quizá debiéramos preguntarnos porqué suele darse en educación secundaria y porqué las empresas colaboran financieramente en este tipo de proyectos. Parece que tras el intento (idílico) de mejorar la calidad de la educación se halla el objetivo (mercantilista) de obtener capital humano mejor y más acorde a las necesidades industriales de la zona.
- Implantarlo en el ámbito administrativo (en lugar de trasladarlo al académico) y que éste pase a "dominar" la propia actividad o esencia del centro educativo (los procesos de enseñanza-aprendizaje) guiándose por otro tipo de objetivos, como los económicos (**Gerencialismo**).
- Centrarse en conseguir "más logros" midiendo éstos a partir de los **resultados académicos** de los alumnos.
- Incapacidad para, tras el diagnóstico, resolver los problemas por no ser de su competencia. Muchas de las causas identificadas como debilidades por las organizaciones educativas están fuera del control de los propios centros: en la sociedad

⁹ LAFFITTE, R. (1992), **Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructuras de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental**. Tesis Doctoral (Universidad de Barcelona). Inédita, p. 163.

(localización de los centros, diferencias sociales de los alumnos, socialización a través de la televisión), en los recursos disponibles o en las propias funciones que se atribuyen al sistema educativo. Por ello la Calidad Total, que tan buenos resultados da en a la empresa, en ocasiones se muestra **impotente** para ayudar a los centros educativos.

Laffitte (1992: 171) señala los múltiples beneficios de la Calidad Total pero alerta, a nuestro juicio con gran acierto, acerca los peligros, que resume en tres principalmente: a) gerencialismo (que domine la vertiente economicista oponiéndose a la educativa); b) los logros educativos son a largo plazo y ello puede dificultar la implantación de procesos de CT y c) pueden surgir posibles tensiones entre diferentes "clientes" (alumnos, padres, ciudadanos).

4.7. Ejemplos de aplicación.

4.7.1. Aplicados a la relación escuela-empresa.

Como explican Antiq y Hemont (1991: 27), buscando una mayor sinergia entre enseñanza y empresas en Francia se está impartiendo formación sobre procesos de calidad a profesores y también se ha empezado a trabajar en la escuela secundaria. En el Languedoc-Rosellón se ha creado un "qualipôle", que reúne a todas las fuerzas vivas que puede ocuparse de la calidad (Ministerio, instituciones privadas, municipio, trabajadores,...). Es una idea que nos remite a la responsabilidad compartida de los resultados y a la necesidad de combinar y aunar los esfuerzos de todos para mejorar y enlaza con la consideración de la calidad como una cadena, donde todos los eslabones han de ser correctos y estar bien unidos con los demás... (si uno falla, se rompe todo).

Senge también muestra (1995: 516) un ejemplo de la relación entre aprendizaje y comunidad. Se trata de un proyecto de aprendizaje en Carolina del Sur que comenzó como un esfuerzo empresarial conjunto para abocarse al estudio y la práctica de la calidad, siguiendo las ideas de Deming. Los empresarios pronto reconocieron el papel decisivo del resto de la comunidad. Para conformar una fuerza laboral capaz de aplicar los principios de calidad, tendría que participar las escuelas públicas, los hospitales, las organizaciones religiosas, el gobierno local, ...

4.7.2. Aplicados a nivel de gestión del centro.

La Calidad Total aplicada a educación puede dedicarse a solucionarse una multitud de problemas que pueden afectar a cada escuela. Pese a que reconocer que cada escuela es un caso único, Schmelkes (1992: 32) identifica unos problemas comunes que afectan a muchas de ellas, y que, por tanto son susceptibles de ser tratados con programas de Calidad Total, como son:

1. El problema de la no inscripción (no atrae demanda potencial).
2. El problema de la deserción (sobre todo al alcanzar la edad laboral).
3. El problema de la reprobación/suspenso.
4. El problema del no aprendizaje (es el principal).
5. El problema de la equidad (siguen existiendo enormes diferencias).
6. El ambiente en el que ocurre el aprendizaje (condiciones del ambiente físico).
7. La falta de disciplina (cuando no existen reglamentos y cuando los niños no aprenden).
8. El tiempo real de enseñanza (la escasez de tiempo a menudo lleva a establecer rutinas de las que es difícil salir).
9. Los recursos para la enseñanza.
10. Las relaciones con la comunidad.
11. Las relaciones entre el personal de la escuela (conveniencia de equipos estables).

Al aplicarlo a la educación ha habido noticias:

- malas: No es "la panacea" y nunca tendrá éxito si se toma como "nuestro proyecto para este curso" (no es un programa aplicable durante un año sino que exige una transformación total, un cambio de mentalidad,.....).

- buenas: Cuando las ideas y las prácticas del TQM empiezan a penetrar en la cultura de la organización, en el trabajo día a día de su gente y de su sistema (y cambia cómo se hacen las cosas), empieza a haber recompensas reales. Es decir, proporciona beneficios tangibles:

- . la gente se siente mejor consigo misma y con sus esfuerzos en el trabajo, del que están orgullosos. Además, las relaciones mejoran: se hacen más honestas y abiertas;
- . los administradores (directores) se sienten menos aislados, menos incomprendidos y menos sobrecargados;
- . la productividad aumenta, los procesos de trabajo mejoran continuamente y

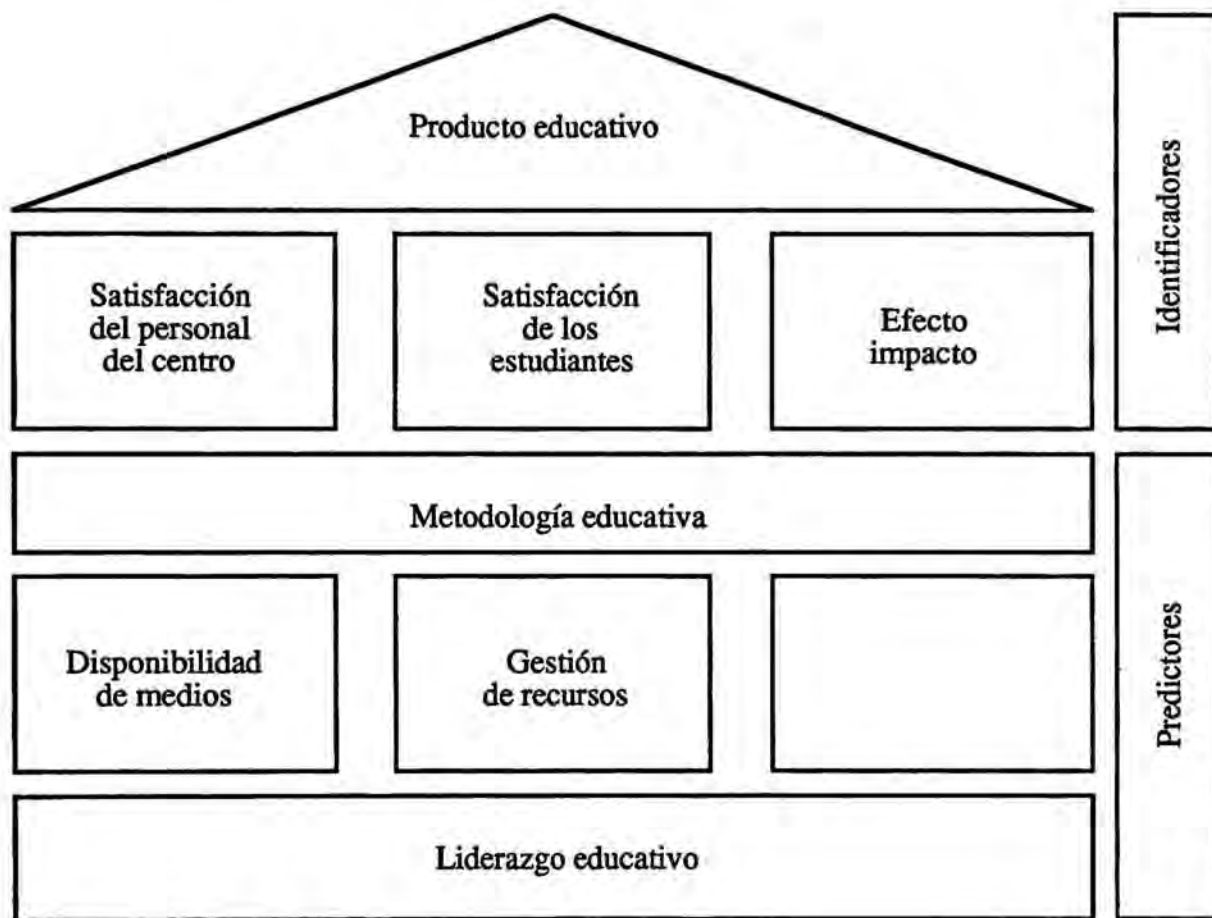
- . existen oportunidades para el crecimiento personal y profesional con el orgullo y la satisfacción de ser mejores cada día y de ayudar a otros a serlo

Sin embargo, existe poca literatura sobre la aplicación de la TQM en las escuelas. Destacan los trabajos de Sallis (1993), West-Burnham (1992), Murgatroyd y Morgan (1993) y Greenwood y Gaunt (1994), quienes narran diversas experiencias.

Williams y Watson (1995: 12) plantean hasta qué punto es posible planificar la totalidad de las operaciones de una escuela, especialmente en un contexto donde se valora en gran manera la autonomía profesional y el individualismo. Ello implica, si cabe, un mayor voluntarismo. Sin duda aparecerán dificultades, como en todo proceso de cambio. Se verá que la TQM no es la solución de todos los males y que se fundamenta en una visión y de un trabajo de equipo absolutamente compartidos.

Por su parte, Gento (1996) propone un Modelo Institucional de Calidad Integral en Educación que considera los recursos disponibles, los procesos llevados a cabo y los resultados logrados. Se trata de un modelo equivalente al del ámbito empresarial (acepta que para algunos el modelo será rechazado porque para algunos la educación es algo sublime que no debe mezclarse con lo empresarial). Según el modelo de Gento la calidad primero puede detectarse (con los identificadores) y luego buscarse y predecirse (con los predictores). A nuestro entender es la misma distinción entre output e input.

Su modelo queda instaurado en la "Casa de la Calidad", que ofrecemos a continuación:



Fuente: Gento (1996: 64).

Matiza que el producto educativo debe medirse en valores (y no en conceptos), los cuales son agrupados en 4 dimensiones: física, espiritual (intelectual, moral, estética), socio-relacional (social, práctica) y transcendental (religiosa). Por otra parte, la satisfacción del personal va desde el prestigio profesional hasta la seguridad o las condiciones mínimas en el trabajo. Al referirse a la satisfacción de los estudiantes sigue la propuesta de Maslow, desde la cobertura de necesidades básicas hasta las ansias de libertad. El efecto impacto significa que la educación ha de ser buena y percibirse como tal y ha de tener "efectos". Finalmente, dentro del liderazgo educativo distingue varios tipos de liderzgo: carismático, visionario, profesional, participativo, formativo y de gestión (que, según él, es el único estilo que considera la Administración).

Educación superior.

La educación superior quizá ha sido la etapa en que más se han aplicado programas de calidad total, centrándose casi exclusivamente en la parte de gestión, quizá porque ésta ocupa una parte muy importante del servicio que ofrecen. Se ha

empezado instaurándolo en los ámbitos puramente administrativos para luego ir difundiéndose y llegando al ámbito académico. La propia Universidad de Barcelona dispone de un plan en este sentido¹⁰.

No obstante, Jesús García del Valle, presidente de la sección de calidad en la educación de la AECC, constata el retraso en la introducción de sistemas de gestión de Calidad Total en la enseñanza universitaria, entre otras cosas por la dificultad para delimitar, en la práctica, los clientes de los servicios universitarios, para medir directamente los niveles de calidad alcanzados en la docencia e investigación. La masificación de la enseñanza superior y las especiales características del cuerpo docente no facilitan el proceso de transposición y adaptación de sistemas de gestión de calidad total.

Educación primaria y secundaria.

Según la experiencia de Abernethy y Serfass (1991), el TQM puede ayudar a algunos distritos escolares americanos a llevar a cabo el cambio, permitiendo una aproximación holística. Sus procedimientos proporcionan vehículos para el análisis de datos y la toma de decisiones y sus principios acentúan la importancia del sistema para esforzarse en la mejora continua. En concreto el *TQM New Jersey* fue fundado en 1988 para animar el uso de los métodos del TQM para la continua mejora de la industria, de los servicios sanitarios, educativos y, en general, de la calidad de vida. Concretamente en educación el programa se inició en 1992, cuando se seleccionaron diferentes distritos tanto urbanos como rurales para participar en un programa piloto. Cada equipo local de mejora de la calidad constaba del superintendente, un administrador, el supervisor curricular del distrito, el director y un profesor. Se comprometieron a participar durante 2 años. Había diferentes *sponsors* que financiaron toda la formación que versaba en torno a la mejora de management de TQ, de los procesos de TQ, de la resolución de problemas, de los instrumentos de calidad y de los team building. Cada mes los facilitadores de los *sponsors* les visitaban y les asesoraban en el uso de los instrumentos básicos del TQ (gráficas: cartas de Pareto, diagramas de Ishiwaka o de espina de pescado, histogramas, diagramas de dispersión, cartas de control, etc.). Se centraron en la escuela superior e hicieron un plan detallado basado en las razones para la mejora (disminuir la impuntualidad y aumentar la asistencia) utilizando un diagrama de flujo para analizar los datos y en el estudio de la situación existente (se preguntaron por qué de la no-asistencia e hicieron dos cartas de Pareto con la asistencia y la

¹⁰ UNIVERSITAT DE BARCELONA, "Què es el programa de millora de qualitat?". En *Comunicacions*, nº 39, febrero 1995, p. 1.

impuntualidad y la ausencia). Se vio que la asistencia era del 92% y se quisieron determinar las causas por las que se daban estas ausencias par analizar la conducta causa-efecto. Tras un brainstorming, se hicieron 4 categorías (o posibles causas): sin influencias, profesorado, estudiante y sistema. Fuese cual fuese la causa se preguntaba repetidamente porqué buscando las causas esenciales. Finalmente, mediante un diagrama de Ishikawa, se encuentran 4 posibles respuestas: los alumnos no están suficientemente interesados en el currículum; falta de una motivación y una educación apropiada por parte de los padres; falta de una comprensión de los alumnos y de sus necesidades por parte de los profesores y el hecho de que los sistemas de datos y los procedimientos o políticas no están relacionados. Se formularon, entonces, unas contramedidas para cambiar estas causas fundamentales. Se busca hacerlo con efectividad (reducir alguna causa) pero a la vez con viabilidad (con el dinero y tiempo de los que disponemos). Se analizan por separado y se añaden en la misma matriz (multiplicando ambos criterios). Se realiza un plan padre-a-padre gracias a la informatización del control de asistencia, se estudian responsabilidades, tiempo, coste,... y finalmente se comparan los datos iniciales con los datos tras las contramedidas y se ve si ha habido éxito (en cuyo caso puede procederse a la estandarización). Si no es así, se revisa el plan y se prueba con otras causas.

En otro orden de cosas, al hablar de los ejemplos de aplicación en el ámbito empresarial, nos hemos referido a las normas de calidad. Queremos alertar aquí acerca del riesgo de generalizar normas tipo AENOR aplicadas escuelas (y decimos generalizar porque, existir, ya existen normas de acreditación de escuelas internacionales...). Ello supondría precisamente apropiarnos de lo más negativo de esta filosofía y extrapolarlo al campo de la educación.

4.7.3. Aplicados a nivel académico.

Si bien la Calidad Total suele aplicarse a la gestión de las organizaciones (y por ello en organizaciones educativas también se suele centrar en los aspectos administrativos y organizativos), su mayor virtualidad creemos que radica en su posible adaptación al ámbito académico. Se trata de establecer círculos de calidad que debatan sobre la calidad del trabajo que realizan y cómo mejorarlo y de establecer mecanismos de autoevaluación que nos permitan cuestionarnos, individualmente, nuestra tarea en un esfuerzo de superación continua. No disponemos de muchos

ejemplos de este tipo de aplicaciones. Quizá la más significativa sea el Proyecto Nacional para la Calidad de la Enseñanza, nacido en Italia en 1991 de la mano del Ministerio de Educación italiano, la patronal italiana y el grupo de empresas públicas industriales, para aplicarlo en "Liceos" (secundaria). Se basa en la creación de círculos de calidad integrados por docentes, directores, padres, alumnos y personal no docente. Los círculos se han ido perfeccionando a la vez que se ha creado una red de intercambio de experiencias que permite revisar y actualizar de forma permanente el modelo para hacerlo más eficaz. Se utilizan técnicas empresariales para identificar y atender las necesidades de los clientes. Se han desarrollado una serie de instrumentos y procesos para que los centros descubran su propia identidad como organizaciones y se replanteen de forma coherente el conjunto de sus actividades, reconociendo y valorizando los recursos de que disponen con el fin de optimizarlos para mejorar los servicios que presta, reduciendo progresivamente las eficiencias y la insatisfacción de sus clientes. Su punto de partida es que en la escuela, como en la empresa, la clave del éxito está en la calidad, que debe conseguirse mediante la innovación y la mejora continua. El Proyecto gira en todo a las capacidades y la autonomía funcional de los trabajadores (docentes) otorgando la máxima importancia a su formación de alto nivel. Se trata de que el centro identifique sus fortalezas y debilidades desde un punto de vista sistemático (análisis de los diversos elementos, de las relaciones entre ellos y de las relaciones con su entorno). El proceso de identificación de estos puntos débiles y fuertes se da a partir de la elaboración de diagramas causales. A partir de este diagnóstico se identifican las carencias estructurales más graves del centro y las "áreas críticas" en las que debe intervenir (mediante los instrumentos de calidad desarrollados al efecto) para mitigar o eliminar los principales obstáculos a la calidad. Ha habido propuestas de intervenciones variadas como: el uso de laboratorios de idiomas, la elaboración de un vademécum sobre métodos didácticos, la potenciación y sistematización de las actividades extracurriculares, la elaboración de un plan de formación, la racionalización de los procesos administrativos, la mejora y normalización de la programación, la programación de actividades de acogida y orientación a los niños recién incorporados al centro o la articulación pedagógica entre unos cursos y otros y, sobre todo, entre ciclos educativos. Dicho proyecto no sólo surge por la moda de aplicar a la enseñanza técnicas de gestión sacadas de la empresa sino por la intención de acabar a la "nivelación por abajo" que desencadenó en la enseñanza pública la escolarización universal y por la necesidad de una reforma educativa que, al igual que se ha hecho en España, amplíe la escolarización obligatoria (sólo llega hasta los 14), potencie la autonomía administrativa de los centros, cree un sistema nacional de evaluación y revise la Formación Profesional.

Desde esta perspectiva, para Gibbs (1995,b: 7), debemos buscar la excelencia a nivel individual y departamental. El autor establece, refiriéndose al ámbito universitario, una correlación (no causal) entre calidad de la investigación y calidad de la docencia, basándose en Boyer, 1990. Algunas preguntas que se formula para revisar la calidad de un centro y detectar la conveniencia de la aplicación de un programa de TQM pueden ser extrapoladas a la educación secundaria y primaria:

- . ¿Cómo se establece la calidad de los nuevos cursos o planes de estudio cuando se aprueban?.
 - . ¿Cómo se determina la calidad de los cursos cuando son revisados periódicamente?.
 - . ¿Cómo opera la "revisión de la enseñanza" por parte de los colegas?.
 - . ¿Cómo valoran los estudiantes la enseñanza?.
 - . ¿Qué enseñanza, aprendizaje y problemas de evaluación has identificado al dirigirte a ello?.
 - . ¿Cómo asegurarte de que te consideren potencialmente un profesor excelente?.
 - . ¿Cómo se recompensa la buena enseñanza?
- Ej: En la Universidad lo que importa es publicar, participar en investigaciones financiadas públicamente,... y no cómo haces tus clases. En la Escuela Primaria (e infantil!) se está imponiendo esta tecnocracia, unido además a que no hay perspectivas.
- . ¿Cómo se comparte el desarrollo de la enseñanza y se disemina dentro del departamento?.
 - . ¿Cómo iniciar y desarrollar innovaciones en la enseñanza?.
 - . ¿Qué planes tienes para el desarrollo ulterior/adicional de la enseñanza?.
 - . ¿Qué problemas relacionados con el desarrollo de la calidad de la enseñanza podrían beneficiarse con una intervención o apoyo central?.

Bongstilngl (1994), por su parte, ilustra el TQM aplicada a varios ambientes (por ejemplo, en Budapest se aplica en un intento de democratizar a los ciudadanos en su novísima república y en Alaska se aplica a manipuladores de Salmón) y concretamente analiza su desarrollo en educación. Así encontramos que en Maryland los estudiantes trabajan en círculos de calidad o "Support Team" ("S-Team o Esteems"), donde discuten cómo su trabajo individual o colectivo puede ser mejorado. En varias de estas escuelas los alumnos progresan sin fracasos, mereciendo como mínimo una C ("aprobado"). Es una filosofía de continuidad de los progresos. No hay grados: los proyectos de los estudiantes, las demostraciones de los progresos de

aprendizaje y las evaluaciones descriptivas del trabajo de los estudiantes contribuyen a crear la cultura del TQM en un ambiente innovador. A menudo los profesores tienen tiempo para encontrarse en grupos y discutir cómo progresan los estudiantes. También pone ejemplos de otras escuelas que resuelven sus problemas de disciplina gracias al TQM.

La A.A.S.A.(1991) relata cómo se plantearon "crear un ambiente donde todos los niños pudieran aprender bien". Esta frase captura la esencia de la constancia de su propósito (que es un paso esencial de los 14 propuestos por Deming). Partieron de las siguientes consideraciones: que un alumno tenga diferentes necesidades o capacidades no significa que no pueda aprender; reconocen que cada alumno tiene múltiples habilidades, no tiene limitaciones y hay que desarrollar su potencial; aprender supone, según Glasser (1990), que todos estamos internamente motivados al aprendizaje y por ello no es suficiente hacer el mínimo esfuerzo sino que cada estudiante tiene que llegar a ser el propio director de su auto-aprendizaje, mejorar cognitivamente y dirigir su curriculum, adquirir habilidades procesuales (de toma de decisiones, de resolución de problemas, de pensamiento crítico) y mostrar interés por los demás y conocer la importancia de su auto-estima. Se definieron los atributos críticos de cada resultado, experimentaron el programa y analizaron sus conclusiones para rediseñar el proyecto.

A pesar de todo ello, los ejemplos de TQE en la vida académica son muy escasos, mientras que en el campo de la gestión son más numerosos. Así pues, posiblemente sea la aplicación académica de la Calidad Total lo que, siendo su contribución más importante, se ha trabajado menos y proponemos, desde estas líneas, seguir avanzando en este camino de creación de comunidades de discusión y autogestión en el aula que replanteen constantemente sus actividades y tomen un papel verdaderamente activo en el aprendizaje. Sin duda ello redundará en una mayor calidad de la educación.

Bibliografía del capítulo 8:

AA.VV. (1994), "Apuesta por la calidad". En **Calidad**, nº 10. Noviembre, 1994. Madrid: Asociación Española para la Calidad.

AA.VV. (1995), **Calidad por y para el hombre**. Madrid: Ediciones Gestión 2000/Asociación Española para la Calidad.

A.A.S.A. (American Association of School Administrators) (1991), **An Introduction to TOTAL QUALITY FOR SCHOOLS** (A Collection of Articles on the Concepts of Total Quality Management and W. Edwards Deming). Virginia: A.A.S.A.

ABERNETHY, P.E.; SERFASS, R.W. (1991), One District's Quality Improvement Story. En A.A.S.A. (American Association of School Administrators) (1991), **An Introduction to TOTAL QUALITY FOR SCHOOLS** (A Collection of Articles on the Concepts of Total Quality Management and W. Edwards Deming). Virginia: A.A.S.A.

A.E.C.C. (Asociación Española para la Calidad), "Editorial". En **Calidad**, noviembre, 1994, p. 1.

AENOR 1994, nº 3.

AMERICAN QUALITY FOUNDATION (1992), **The International Quality Study: Best Practices Report. An Analysis of Management Practices that Impact Performance**. New York: AQF, p. 7.

A.M.E.S. (1996), "Decálogo para la calidad". En **Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad en los Servicios Públicos y en la Empresa**. Madrid, 31 de enero a 3 de febrero de 1996. [Documento no publicado].

ANTIQU, G.; HEMONT, G. (1991) **La Qualitat total**. Barcelona: Institut Català de Noves Professions.

AVUI, sábado 13 de noviembre de 1993, pp. 22-24

BALL, S.J. (1989), La Micropolítica en la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/MEC.

BAYLESS, D.L.; MASSARO, G. et al. (1992), "SouthEastern Regional Vision for Education: Quality Improvement". [Documento no publicado].

BAYNE-JARDINE, C; HOLLY, P. (1994), Developing Quality Schools. London: The Falmer Press.

BERNILLÓN, A.; CERUTTI, O. (1989), Implantar y gestionar la Calidad Total. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.

BERRY, T. H. (1992), Cómo gerenciar la transformación hacia la Calidad Total. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.

BINVILLIAN, G., "The Application of a Total Quality Program to Higher Education: RIT's Experience". En Actas de las III Jornadas del Programa de Formación para la Función docente del profesorado universitario de la universitat Politècnica de Catalunya: La calidad en la enseñanza universitaria. Barcelona: mayo, 1995, pp. 93-123.

BLANCO, A.; SENLLE, A. (1988) Calidad Total. Desarrollo de directivos y calidad total en la organización. Madrid: ESIC

BOIX, M. (1992), Grups d'interès i política educativa a Catalunya. Barcelona: Edicions 62.

BONSTINGL, J.J. (1992), Assignment: Total Quality Management for Schools. Columbia (MD): The Center for Schools fo Quality. [Cassette].

BONSTINGL, J.J. (1994), Schools of Quality. An Introduction to Total Quality Management in Education. Pittsburg: ASCD.

BOYER, E.L. (1990) Scholarship reconsidered: priorities for the professorate. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princetown: New Jersey.

BRADLEY, L.H. (1993), Total Quality Management for Schools.Lancaster (Pennsylvania): Technomic Publishing Company, Inc.

BYRNES, M.A.; CORNESKY, R.A.; BYRNES, L.W. (1992), The Quality Teacher. Bunell, FL: Cornesky & Associates Press.

BYRNES, M.A.; CORNESKY, R. (1994), Turning Total Quality into Classroom Practice. Port Orange, FL: Cornesky & Associates Press.

CANO, E; LORENZO, N. (1994) "La Calidad Total como estrategia de cambio en los departamentos uniersitarios". En Actas del Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona: Univ. de Barcelona.

COMUNIDAD ESCOLAR 31/V/1995, nº 499, p. 6.

COMUNIDAD ESCOLAR, "Nuevas fórmulas para mejorr el rendimiento de los centros", nº 537, 17/IV/1996, p. 17.

CORDEIRO, P.A.; REAGAN, T.G.; MARTINEZ, L.P. (1994), Multiculturalism and TQE. Londres: Corwin Press (SAGE).

CORNESKY, R. (1991), The Quality Professor. Madison, WI: Magna Publications, Inc.

CORNESKY, R.; McCOOL, S.; BYRNES, L.; WEBER, R. (1992), Implementing Total Quality Managemenet in Higher Education. Madison, WI: Magna Publications, Inc.

CORTÉS, J. (1995), "El proceso de implantación de la TQM". En: Organización y Gestión Educativa, 3, pp. 37-40.

CROSBY, P.B. (1979), Quality is free: the Art of Making Quality Certain. New York: Mentor Books.

CROSBY, P.B. (1989), Hablemos de calidad. México: McGraw Hill.

CROSBY, P.B. (1994), Completeness (Plenitud). Calidad Total para el siglo XXI. Editorial McGraw&Hill.

CUTTANCE, P. (1995), Building High Performance School Systems. Keynote Addresses to the Eighth International Congress for School Effectiveness and Improvement. NSW Department of School Education. Leeuwarden (Holanda). [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

DE BONO, E. (1993), Más allá de la Competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa. Barcelona: Paidós Empresa.

DEMING, W.E. (1981), Management and Statistical Techniques for Quality and Productivity. New York: New York University.

DEMING, W. E. (1982), Out of the Crisis. Cambridge, Massachusetts: MIT Center for Advanced Engineering Study (MIT Press).

DEMING, W. E. (1993), The New Economics. Cambridge, Massachusetts: MIT Center for Advanced Study (MIT Press).

DEWEY, J. (1964:), John Dewey on education. New York: Random House.

Discurso de clausura del Ministro de Educación y Ciencia, Jerónimo Saavedra, en el VI Congreso Catalán de Empresas de Calidad (Barcelona, del 19 al 21 de septiembre de 1995):

DOWNEY, C.J.; FRASE, L.E.; PETERS, J.J. (1994), The Quality Education Challenge. Londres: Corwin Press (SAGE).

DROIN, R. (1993), La calidad con la sonrisa. Una ayuda hacia la calidad total. Bilbao: Ediciones Deusto.

DRUMMOND, H. (1995), Qué es hoy la Calidad Total. Madrid: Deusto.

EDUCATIONAL LEADERSHIP (Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development), Vol 50, nº 3, Nov. 1992.

EDUCATIONAL LEADERSHIP (Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development), Vol. 51, N° 1, Sept. 1993.

ENGLISH, F.W.; HILL, J. C. (1994), Total Quality Education. Transforming Schools into Learning Places. Thousand Oaks (California): Corwin Press, Inc.

ESTEBAN, M. C.; MONTIEL, J.U., "Calidad en el centro escolar". En Cuadernos de Pedagogía, n° 186, , p. 73-76.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (1994), The European Quality Award: Application Brochure. Tilburg (The Netherlands): Pabo Print.

FEIGENBAUM, A. (1961), Total Quality Control. New York: McGraw Hill.
FRASE, L.E.; CONLEY, S.C. (1994), Creating Learning Places for Teachers, Too. Londres: Corwin Press (SAGE).

GABOR, A. (1991), "Deming's Quality Manifesto". En Best of Bussiness Quarterly, 12 (4), pp. 6-10.

GALGANO (1993), Calidad Total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa. Madrid: Díaz de Santos.

GALLAGHER, J. et al. (1995), "Building Training on the Pillars: Applying Total Quality in the Classroom. Comunicación presentada en el American Educational Research Association Anual Meeting. San Francisco, California, abril, 1995. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

GENTO, S. (1995), "El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional". En: Organización y Gestión Educativa, 3, pp. 14-19.

GENTO, S. (1996), Instituciones Educativas para la Calidad Total. Madrid: La Muralla.

GIBBS, G. (1995, a), "How can promoting excellent teachers promote excellent teaching?". En **Innovation in Education and Training International**. 32, 1, pp. 74-84.

GIBBS, G. (1995, b), "Quality en Research and Quality en Teaching". En **Actas de las III Jornadas del Programa de Formación para la Función docente del profesorado universitario de la universitat Politècnica de Catalunya: La calidad en la enseñanza universitaria**. Barcelona: mayo, 1995, pp. 7-21.

GLASSER, W. (1990), "The Quality School". En A.A.S.A. (American Association of School Administrators) (1991), **An Introduction to TOTAL QUALITY FOR SCHOOLS** (A Collection of Articles on the Concepts of Total Quality Management and W. Edwards Deming). Virginia: A.A.S.A.

GLATTHORN, A.A. (1994), **Developing a Quality Curriculum**. Pittsburg: ASCD.

HARRIS, J.W.; BAGGETT, J.M. (1992), **Quality Quest in the Academic Process**. Samford University.

HELMS, S.; KEY, C.H. (1994), "Are Students more than Customers in the Classroom?". En **Quality Progress**, September, 1994, vol. 27, nº 9.

HERRADOR, J. (1995), "El sistema de relaciones proveedor-cliente (P/C), clave para la consecución de la calidad". En: **Organización y Gestión Educativa**, 3, pp. 33-36.

HERTZKE, E.R.; OLSON, W.E. (1994), **TQE, Technology, and Teaching**. Londres: Corwin Press (SAGE).

HILL, J.C. (1992), **The New American school**. Lancaster, P.A.: Technomic.

HUBBARD, D.L. (1993), **Continous Quality Improvement: Making the transition to Education**. Maryville, MO: Prescott Publishing, Co.

IMAI, M. (1986), **Kaizen**. New York: McGraw&Hill.

IMAI, M. (1989), **Kaizen: la clave de la ventaja competitiva japonesa**. México: Compañía Editorial Continental.

ISHIKAWA, K. (1985), **La Gestion de la qualité, outils et applications pratiques**. París: Dunod.

JURADO, E. (1994), "La Calidad Total, vista bajo la lupa europea". En el Suplemento de Gestión&Formación de *El País* de 24 de julio de 1994, p. 1.

JURAN, J.M. (1988), **Juran's Quality Control Handbook**. New York: McGraw Hill.

JURAN, J.M: (1989), **Juran on Leadership for Quality. An Executive Handbook**. New York: Free Press.

JURAN, J. M; GRYNA, T. (1993), **Manual de control de calidad**. Madrid: McGraw-Hill.

La Vanguardia, 30/IX, 1994, pp. 59-64.

La Vanguardia, 24/VI/1995, "Entrevista a Isabel M. Segura, Directora del Institut Català del Consumo", p. 53.

LAFFITTE, R. (1992), **Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructuras de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental**. Tesis Doctoral (Universidad de Barcelona). Inédita.

LAM, K.D.; WATSON, F.D.; SCHMIDT, S.R. (1991), **Total Quality: A text of strategic quality leadership and planning**. Air Academy Press, cap. 7.

LE BOTERF, G. et al. (1993), **Cómo gestionar la calidad de la formación**. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

LEWIS, R.G.; SMITH, D.H. (1994), **Total Quality in Higher Education**. Delray Beach. Florida: St. Lucie Press. Citado en Gallagher...

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), **La gestión de la calidad en educación**. Madrid: La Muralla.

LUCIEN GOLDSCHMID, M. (1995), "The Search for Excellence in Higher Education". En **Actas de las III Jornadas del Programa de Formación para la Función docente del profesorado universitario de la universitat Politècnica de Catalunya: La calidad en la enseñanza universitaria**. Barcelona: mayo, 1995, pp. 71- 91.

LYNCH, R.F.; WERNER, T.J. (1992), **Continuous Improvement Team & Tools**. QualTeam, cap. 5.

MARZARO, R.J.; PICKERING, D.; McTIGHE, J. (1993), **Assessing Student Outcomes. Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model**. Pittsburg: ASCD.

MEADE, D. (1995), **Dossier de trabajo para el curso "Calidad Total en Educación"**. Universidad de Verano del País Vasco. San Sebastián. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

MEC (1994), **Centros educativos y calidad de la enseñanza**. Madrid.

MILLER, L.M.; HOWARD, J. (1991), **Managing Quality Through Teams**. Miller Consulting Group, Inc., cap. 3.

MUNICIO, P. (1995), "Calidad Total y Reingeniería de Procesos". En: **Organización y Gestión Educativa**, 3, pp. 3-7.

MURGATROYD, S.; MORGAN, C. (1994), **Total Quality Management and the School**. Buckingham: Oxford University Press.

NADEAU, G.G. (1995), "Definition and Use of Quality Indicators. Presentation of a Project for the Institutional Validation of Quality Indicators". En **Actas de las III Jornadas del Programa de Formación para la Función docente del profesorado universitario de la universitat Politècnica de Catalunya: La calidad en la enseñanza universitaria**. Barcelona: mayo, 1995, pp. 23-70

Norma ISO-9000:

Norma ISO-9004 (para las empresas de servicios).

Norma Española UNE 66-900-89: Norma para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la calidad. Directrices para su selección y utilización. Contiene la Norma Europea EN 29 000 adoptada por el Comité Europeo de Normalización el 1987-12-10. Madrid: Aenor, 1991.

Norma Española UNE 66-901-89: Sistemas de la calidad. Modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño/desarrollo, la producción, la instalación y el servicio postventa. Contiene la Norma Europea EN 29 001 adoptada por el Comité Europeo de Normalización el 1987-12-10. Madrid: Aenor, 1991.

Norma Española UNE 66-902-89: Sistemas de la calidad. Modelo para el aseguramiento de la calidad en la producción y la instalación. Contiene la Norma Europea EN 29 002 adoptada por el Comité Europeo de Normalización el 1987-12-10. Madrid: Aenor, 1991.

Norma Española UNE 66-903-89: Sistemas de la calidad. Modelo para el aseguramiento de la calidad en la inspección y los ensayos finales. Contiene la Norma Europea EN 29 003 adoptada por el Comité Europeo de Normalización el 1987-12-10. Madrid: Aenor, 1991.

Norma Española UNE 66-904-90: Gestión de la calidad y elementos de un sistema de calidad. Reglas generales. Contiene la Norma Europea EN 29 004 adoptada por el Comité Europeo de Normalización el 1987-12-10. Madrid: Aenor, 1991.

ORGANIZACION Y DESARROLLO EMPRESARIAL (ODE) (1995), 11ª Jornadas Nacionales sobre Total Quality & Productivity Management. La calidad en la nueva reingeniería de la empresa. Barcelona. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

PALOM, F.J., "Calidad, reingeniería y productividad". En Organización y Desarrollo Empresarial (ODE) (1995), 11ª Jornadas Nacionales sobre Total Quality & Productivity Management. La calidad en la nueva reingeniería de la empresa. Barcelona. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

PETERS, T. y AUSTIN, N. (1986), **Pasión por la excelencia**. Barcelona: Ed. Folio.

PETERS, T. Y WATTERMAN, (1982), **In search of excellence**. New York: Harper-Row.

PETERS, T. (1995), **Nuevas organizaciones en tiempos de caos**. Bilbao: Ediciones Deusto.

POLA, A. (1995), "Hoshin Kanri Policy Deployment". En Organización y Desarrollo Empresarial (ODE) (1995), **11ª Jornadas Nacionales sobre Total Quality & Productivity Management. La calidad en la nueva reingeniería de la empresa**. Barcelona. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

POSTON, W.K. (1994), **Making governance Work**. Londres: Corwin Press (SAGE).

RILEY, K. A.; NUTTALL, D.L. (Eds.) (1994), **Measuring Quality. Education Indicators**. London: The Falmer Press.

ROSANDER, A.C. (1994), **Los catorce puntos de Deming aplicados a los servicios**. Ediciones Díaz de Santos.

ROURE, J. (1992), "El por qué y el cómo de la Gestión de la Calidad Total. En **Excelencia** (1), Enero 1992, pp. 8-9.

SAGOR, R.; BARNETT, B.G. (1994), **The TQE Principal. A transformed leader**. Thousand Oaks (California): Corwin Press, Inc.

SANDERS, J.R. (s/f), **Evaluating Schools Programs: An Educator's Guide**.S/r.

SARRAMONA, J. (1995), **Conferència pronunciada al Seminari del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya (Seminari de constitució dels grups de treball per a les IV Jornades sobre Direcció Escolar)**. Sitges, 28 d'octubre.

SCHENKAT, R. (1993), **Quality Connections: Transforming Schools Through Total Quality Management**. VA: ASCD.

SCHMELKES, S. (1992), **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México. Documento inédito.

SCRIVEN, M. (1993), "Hard Won Lessons in Program Evaluation". En **New Directions in Program Evaluation**, 58. Citado en CUTTANCE, P. (1995), **Building High Performance School Systems**. Keynote Addresses to the Eighth International Congress for School Effectiveness and Improvement. NSW Department of School Education. Leeuwarden (Holanda). [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

SENGE, P. M. (1990), "The Leader's New Work: Building Learning Organizations". En **Sloan Management Review**, 32 (1), pp. 7-23.

SENGE, P. (1995), **La quinta disciplina en la práctica**. Barcelona: Granica.

SENLE, A. (1993), **Calidad Total en los Servicios y en la Administración Pública**. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.

SENLE, A.; STOLL, G. (1994), **ISO 9000. Calidad total y normalización**. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 180 págs.

SEYMOUR, D. (1992), **On Q: Causing Quality in Higher Education**. New York: Macmillan Publishing Co.

SIGSGAARD, E. (1993), "Quality in Preschool: Children's Perspective". Comunicación presentada en la **Tercera Conferencia Europea sobre la Calidad de la Educación Infantil** celebrada del 1 al 4 de septiembre de 1993 en Kriopigi (Grecia).

STEFFY, B.; CLARK, J. (1994), **Building Coalitions**. Londres: Corwin Press (SAGE).

STRESHLY, W.A.; DeMITCHELL, T.A. (1994), **Teacher Unions and TQE**. Londres: Corwin Press (SAGE).

TORT, LI. (1990): "Dos facetas culturales a considerar en la estructura de los centros escolares". En **Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

TOVAR, M.; RAMOS, J.; DE LA GARZA, J.M. (1994), "La nueva gestión de los planteles escolares. Un sentido distinto de la Administración de la Educación pública". Comunicación presentada en el **Primer Congreso Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México**. "Educación Pública de Calidad y trabajo Docente Profesional". [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

TOWNSEND, P.L.; GEBHARDY, J.E. (1995), **Calidad en Acción. 93 lecciones sobre liderazgo, participación y medición**. Barcelona: Paidós.

UGALDE, M. (1995), "Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación". En: **Organización y Gestión Educativa**, 3, pp. 41-48.

UNIVERSITAT DE BARCELONA, "Reunió a Lisboa sobre gestió de qualitat". En **Comunicacions**, nº 38, enero 1995, p. 8.

UNIVERSITAT DE BARCELONA, "Objectiu crucial: la qualitat". En **Comunicacions**, nº 39, febrero 1995, p. 1.

UNIVERSITAT DE BARCELONA, "Què es el programa de millora de qualitat?". En **Comunicacions**, nº 39, febrero 1995, p. 1.

VEDDER, P. (1992), **Measuring the Quality Education**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

WILLIAMS, J.; WATSON, L. (1995), "Gestión de la Calidad Total (TQM) en Educación". En: **Organización y Gestión Educativa**, 3, pp. 8-13.

SEGUNDA PARTE

Introducción a la parte investigadora

"Tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación".¹

Al iniciar la parte investigadora de este trabajo, nos proponemos un doble objetivo. Pretendemos, por una parte, realizar un estudio de caso en un parvulario para intentar descubrir cuáles son, para sus protagonistas, los factores de la calidad de la educación, y, por la otra, dejar planteada una propuesta de encuesta para conocer la opinión de los diferentes sectores de la comunidad educativa e iniciar así el camino de construcción de la calidad.

Antes de justificar separadamente cada propuesta y de redactar los datos y su interpretación en cada caso, queremos dejar constancia en este primer apartado de nuestra asunción de que es posible combinar ambos trabajos con coherencia no sólo metodológica, sino también epistemológica.

"Al afirmar que no existe un programa de investigación único que pueda comprender todos y cada uno de los hechos educacionales, quiero decir que las insuficiencias de determinados programas pueden ser superadas por medio de una mezcla adecuada con las insuficiencias de otros programas. Esta imagen de una unión de dos insuficiencias para producir un híbrido más vigoroso que sus padres no es ajena a la práctica de la agricultura, pero no se ha observado lo suficiente en las ciencias sociales".²

Como señala Guba (1981: 147-157), una vez que se ha tomado la decisión de usar un paradigma determinado en los campos de problemas más accesibles a sus

¹ COOK, T.D.; REICHARDT, Ch.S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, p. 30.

² SHULMAN, L.S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós/M.E.C., p. 17.

supuestos, los compromisos entre las posiciones no son sólo posibles, sino incluso aconsejables, sin considerar qué paradigma se ha seleccionado. De este modo los métodos cuantitativos y cualitativos deberían ser usados cuando la situación lo permita. Parece razonable perseguir un equilibrio entre el rigor y la relevancia

Siguiendo a Cook y Reichardt (1986: 61), un paradigma 1) sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque indica cuáles son los problemas y las cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta; 2) se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que pueden situar a estas cuestiones y a estos problemas en un marco que permitirá a los profesionales tratar de resolverlos; 3) establece los criterios para el uso de "herramientas" apropiadas (es decir, metodologías, instrumentos y tipos y formas de recogida de datos) en la resolución de estos enigmas disciplinarios y 4) proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del trabajo normal de la disciplina. Pero consideran (1986: 37) que **los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos** y (1986: 8) que **lo más adecuado para comprender los fenómenos con toda su complejidad y amplitud es la flexibilidad y adaptabilidad de los métodos**. Es decir, como la información es variada, debe de ser recogida por diversas técnicas e instrumentos y un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de "cualitativo" y "cuantitativo", sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta.

La evaluación de centros ha permitido, como señalan también Cook y Reichardt (1986), un notable desarrollo y aplicación de los métodos cualitativos, favoreciendo el encuentro de los partidarios de ambas metodologías y la superación del enfrentamiento entre paradigmas alternativos.

De modo paralelo al desarrollo de la parte teórica, realizamos aquí una doble propuesta "macro" y "micro" con la intención del enriquecimiento mutuo.

MACRO	MICRO
Teorías	Evidencias, pruebas
Grande	Pequeño
Generalizable	Particular
Sistema educativo	Centro educativo

Ambas perspectivas deben de complementarse necesariamente. Hargreaves (1994) señala que, por ejemplo, Júpiter no se ve, sólo se conoce por los efectos de gravitación que ejerce sobre Urano. Así pues, hay "grandes magnitudes" que no se pueden conocer directamente, sino a través del estudio "micro".

Más que optar por un diseño completamente cuantitativo o cualitativo, podríamos situarnos en algún modelo susceptible de complementariedad, que combina las perspectivas empírico-analítica y humanístico-interpretativa (Arnal et al., 1992: 221), dentro de los cuales destacan los de crítica artística, los contrapuestos y los diseños de toma de decisiones, dentro del cual se inscribiría nuestra investigación. Dentro de este grupo merece especial mención el diseño CIPP (Contexto-Input-Proceso-Producto) de Stufflebeam (1987), que busca promover el desarrollo de programas y ayudar a directores y profesorado a obtener y utilizar una información continua y sistemática.

Precisamente es en esta línea en la que se inscribe la investigación desarrollada en la presente tesis doctoral. Se opta por una doble propuesta bajo la firme creencia de que ambas fases se pueden complementar y de que los datos que muestren un y otro procedimiento de investigación deben conjugarse con el fin de obtener un acercamiento a la realidad más preciso y rico de modo que nos permita saber hacia dónde caminar en busca de una educación de mayor calidad.

Bibliografía:

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992), Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.

COOK, T.D.; REICHARDT, Ch. S. (1986), Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

GUBA, E.G. (1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1983), La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

HARGREAVES, A (1994), Apuntes del Seminario de Investigación Cualitativa. Barcelona: Seminario inter-departamental de los programas de doctorado de la División V de la Universidad de Barcelona.

SHULMAN, L.S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M.C. Wittrock, La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós/M.E.C., pp. 9-91.

STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. (1987, 1993), Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid: Paidós/MEC.

Capítulo 9: El estudio de caso: su justificación metodológica.

Esquema

0. Introducción.

1. La investigación cualitativa.

1.1. Principales características.

1.1.1. El por qué del estudio: justificación.

1.1.2. El desarrollo o las fases del estudio.

1.2. Peligros.

2. El rigor en la investigación cualitativa.

2.1. Diferencias en los planteamientos naturalista y positivista y repercusión en el modo de entender la fiabilidad y la validez.

2.2. El rigor en la investigación naturalista.

2.2.1. Fiabilidad.

2.2.1.1. Fiabilidad externa.

2.2.1.2. Fiabilidad interna.

2.2.2. Validez.

2.2.2.1. Validez interna. Criterios de validez interna.

2.2.2.2. Validez externa. Criterios de validez externa.

2.3. Implicaciones para la práctica.

3. El estudio de caso.

3.1. Definición.

3.2. Virtual generalización.

3.3. Principales características.

3.4. Tipos.

3.5. Nuestro estudio de caso.

4. Las estrategias e instrumentos de recogida de información.

4.1. Observación.

4.1.1. Justificación de su uso.

4.1.2. El inicio.

4.1.3. Dificultades.

4.1.4. Características.

4.1.5. Recomendaciones "prácticas".

4.1.6. Aspectos éticos.

4.2. Entrevistas.

4.2.1. Cómo las concebimos.

4.2.2. Justificación de su uso.

4.2.3. Recomendaciones "prácticas".

4.2.4. Análisis de los datos de las entrevistas.

4.3. Análisis de documentos.

4.4. Cuestionarios.

5. El proceso de recogida y análisis de la información.

5.1. Diseño de la investigación.

5.2. Desarrollo del proceso de investigación.

5.2.1. La diferencia entre informaciones y datos.

5.2.2. Proceso de categorización.

6. El informe.

6.1. Redacción del informe.

6.2. Tipos de informe.

Bibliografía del capítulo.

0. Introducción.

Los estudios sobre escuelas eficaces indican que se pueden conseguir buenos resultados independientemente del nivel socio-económico. Dichas escuelas se caracterizan, entre otras cosas, por un liderazgo fuerte, una disciplina coherente y un aprovechamiento del tiempo lectivo.

Uno de los máximos representantes de este tipo de estudios es Hopkins (ver sus obras de 1987 y 1992), pero Hargreaves (1994, c) critica sus estudios en tanto que las experiencias de escuelas eficaces se realizan en zonas urbanas, con clases medias y, en definitiva, en escuelas con determinados privilegios que luego se presentan como ideales pero que no todo el mundo puede emular. Hargreaves y Reynolds (1989) señalan además que esto servía en los años 50, cuando el resultado escolar se medía por tests estandarizados y ratios de absentismo, pero actualmente hay que ir más lejos puesto que a la escuela se le pide que aumente las capacidades flexibles de cada uno. Estos dos autores aceptan que el liderazgo escolar es esencial (en el contexto inglés, puesto que aquí tendríamos que reconsiderarlo) y que otro elemento que caracteriza a las "Escuelas Eficaces" y que también es positivo es que poseen una ideología muy concreta que intenta que sea compartida por todos los miembros. Sin embargo, optan por estudiar los procesos que han de implantarse para mejorar la efectividad de las escuelas (puesto que la medición de *outputs* no es definitiva) y alertan contra los peligros de este tipo de escuelas en tanto que: a) imponen un modelo gerencial; b) son ejemplos que "deben seguirse religiosamente" y c) tienen consecuencias que pueden llevar a perpetuar y aumentar las desigualdades (en el sentido de que a mayores resultados, mayor presupuesto se les otorga, generándose así un círculo vicioso que lleva a dotar más a las ya mejor dotadas).

Por ello, al plantearnos estudiar los elementos que caracterizan la calidad de los centros educativos podíamos optar por diversos tipos de investigación. Podíamos plantear unas hipótesis y ver si se cumplían o no en determinados centros. O bien podíamos, asistiendo a un centro, observar qué actividades, comentarios, vivencias, actitudes, etc. iban emergiendo como indicios de lo que, a nuestro entender, es calidad educativa. Optamos por la segunda vía. En este sentido:

"Parece que los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar o de confirmar teorías y que, en gran medida, los métodos cualitativos fueron deliberadamente desarrollados

para la tarea de descubrir o de generar teorías...". (Cook y Reichardt, 1986: 38)

Posiblemente no teníamos, en el momento de empezar el estudio, una definición de calidad, sino que ésta se ha ido construyendo. Por lo tanto, no mirábamos si éste o aquél elemento aparecían en el centro sino que, tras una mirada atenta a las aulas de parvulario, íbamos encontrando aspectos que nos sorprendían, nos hacían reflexionar acerca de la educación infantil y, finalmente, catalogábamos como factores de calidad o no.

"Una exigencia de la investigación etnográfica en la escuela es una peculiar manera de entender la inducción sin marcar ni limitar previamente los problemas a investigar y dejando que los propios nativos o sujetos de investigación los formulen en sus propios términos. Ello no significa que no existan presupuestos teóricos previos ni que el investigador entre en el campo como una *tabula rasa*, sino que no es posible iniciar la entrada al campo con categorías predeterminadas de observación o con hipótesis formuladas con precisión para ser comprobadas. Esto viene a ratificar las palabras de los Spindler (1987) cuando afirmaban que en investigación etnográfica las hipótesis emergen *in situ*. Lo verdaderamente significativo no termina de definirse hasta que el estudio de campo no ha sido completado".¹

Este estudio corresponde, pues, al análisis de un parvulario integrado en un centro de primaria de Barcelona y al que asistimos semanalmente durante casi dos cursos académicos, en categoría de observadores no participantes. Como veremos en el capítulo décimo optamos por realizar un estudio de caso etnográfico.

Vamos a proceder a justificar primero esta opción metodológica para entrar después a describir el centro y el estudio de caso en sí.

¹ VELASCO, H.M.; GARCÍA, F.J.; DÍAZ, A. (Eds.) (1993), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, p. 197.

1. La investigación cualitativa.

1.1. Principales características.

1.1.1. El por qué del estudio: justificación.

No nos vamos a extender acerca de las características de la investigación cualitativa, sobradamente tratadas, entre otras, en obras como: Stenhouse (1984), Miles y Huberman (1984), Cook y Reichardt (1986), Taylor y Bogdan (1986), Haynes (1986), Carr y Kemmis (1988), Popkewitz (1988), Gimeno Sacristán (1988), Goetz y LeCompte (1988), Wittrock (1989 y 1990), Elliott (1989 y 1990), Santos Guerra (1990), Martínez (1990), Marcelo (1992) y Schön (1992) y recogidas por Colás y Buendía (1992), Latorre (1992) o Del Rincón (1993). Algunas de estas obras se refieren directamente a las bases y los rasgos del paradigma interpretativo y otras lo van moldeando indirectamente a partir de explicitar el papel del profesor como investigador y como práctico reflexivo. Unas y otras configuran una base bibliográfica ampliamente conocida y difundida y que no vamos a proceder a recrear.

Sin embargo, pretendemos en este punto destacar los rasgos de este paradigma de investigación que nos han llevado a optar por él. Así:

"Cuando se pretende que la evaluación del centro identifique los problemas que obstaculizan el logro de la deseada calidad de enseñanza-aprendizaje, no basta con incluir en el diseño de la evaluación aspectos de orden logístico y descuidar otros de índole cualitativo. Siempre que se persiga dicha finalidad, tendría más sentido una evaluación holística de carácter interno". (Torroba, 1993: 297).

Siguiendo la clasificación de paradigmas ofrecida por Koetting (1984: 296) y por Del Rincón (1993: 5), reflexionamos acerca de las bases del estudio de caso y lo enmarcamos en el paradigma interpretativo, caracterizado por los siguientes rasgos:

- Fundamentos: Fenomenología. Teoría interpretativa.
- Intereses: Comprender, interpretar.
- Ontología: Construida, holística, divergente, múltiple, dinámica.
- Relación sujeto-objeto: Interrelación influenciada por factores subjetivos. Dependencia, se afectan. Implicación del investigador.
- Propósito: Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias. Comprender

e interpretar la realidad, los significados, las personas, percepciones, intenciones, acciones.

- Explicación: Interacción de factores.
- Axiología: Valores-dados. Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis. Valores explícitos que influyen en la investigación.
- Relación teoría-práctica: Relacionadas. Retroalimentación mutua.
- Criterios de calidad: Credibilidad, confirmación, transferibilidad.
- Técnicas e instrumentos Cualitativos, descriptivos. Investigador principal como instrumento. Perspectiva de los participantes.
- Análisis de datos: Cualitativos, inducción analítica, triangulación.

De hecho, el tipo de estudio o el método de investigación utilizado depende del objeto de estudio (de lo que se quiera estudiar) y de la posición que adopte el investigador (de cómo se quiera estudiar):

"Para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza. Distingue tres tipos fundamentales de investigación sobre la enseñanza basada en el proceso cognitivo: estudios sobre opiniones críticas y actitudes; sobre resolución de problemas; y sobre toma de decisiones. Cada uno de estos tres géneros de investigación presupone una tarea diferente para los profesores y un tipo diferente de método de investigación para los investigadores" (Shulman, 1989: 60).

Por lo tanto, en un estudio que pretende identificar no tanto los elementos positivos y negativos de un centro como los procesos que conducen a ellos, será más apropiado un análisis cualitativo o interpretativo. Optamos, pues, por una etnografía.

Malinowski (1950) señala que el objetivo de la etnografía es el de describir el significado, los temas y la naturaleza de los mundos natural y social de un grupo de personas que, como miembros de grupo, interpretan y usan el conocimiento cultural. Hay que procurar la comprensión profunda del punto de vista del nativo en relación con *su* vida, con *su* visión de *su* mundo. Esto guarda relación con el interaccionismo

simbólico de Goffman (1970) y Blumer (1969) (que conciben la escuela como una institución total donde los actores intentan acoplarse y representar sus roles).

Pretendemos estudiar un caso, no presentar resultados aislados y escuetos, sino describir, con todos los detalles posibles, la vida del centro, dando cuenta de sus múltiples y complejas interrelaciones. A la vez, se busca la reflexión para la mejora. En este sentido, según Shannon (1990), señala que la práctica lidera o dirige la teoría y que los investigadores naturalistas en el fondo parecen dirigidos, a juicio del autor, por la actitud de que las cosas no tienen porqué ser como son y que pueden cambiar.

"Erickson (1986) llega a describir así la estrategia analítica básica que existe tras los métodos cualitativos: *"Lo que la investigación cualitativa hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social"*. (Cook y Reichardt, 1986: 64).

Estos mismos autores considera que en cierto aspecto, los problemas del educador son comparables a aquellos con que se enfrenta el antropólogo. También él ha de observar, registrar y analizar la conducta en el campo, no en el ambiente de laboratorio. A través del desarrollo de un modelo conceptual y de la correspondiente metodología, los antropólogos han logrado una considerable precisión en un entorno natural. A lo largo de los últimos años, esta semejanza en la estrategia de campo ha traído un incremento del interés por lo que ha llegado a denominarse el "método antropológico" o más frecuentemente "enfoques antropológicos" de la evaluación" (Cook y Reichardt, 1986: 136).

Así lo consideran también Velasco et al. (1993: 196) para quienes hacer etnografía en una escuela no tiene porqué ser muy diferente a lo que hizo Malinowski en las islas Trobriand, a lo que realizaron Evans-Pritchard entre los nuer o Mead en la tribu manu de samoa.

En este sentido Shulman (1989: 55) señala que son rasgos distintivos de este método (denominado interpretativo, cualitativo, etnográfico o sociolingüístico): la definición de la unidad de investigación, el énfasis en las perspectivas personales de los participantes, la concentración de la atención en lo concreto y lo particular, la identificación con los desfavorecidos, una determinada idea de la verificación y la generalización y una orientación comparativa".

1.1.2. El desarrollo o las fases del estudio.

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988: 172) la investigación etnográfica posee cuatro fases:

1. Cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares. Selección del grupo de estudio.
2. Acceso al escenario. Elección de los informantes clave, inicio de las entrevistas y técnicas de recogida de datos.
3. Recogida de datos.
4. Análisis e interpretación de los datos.

Dicho de otro modo, como recogen Cook y Reichardt (1986: 172-173), entre los elementos básicos de la investigación etnográfica figuran: a) un acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias al problema de la investigación; b) una intensa implicación del investigador en el entorno social que está siendo estudiado, como observador y en diferentes grados como participante; c) el empleo de múltiples técnicas de investigación intensiva, insistiendo en la observación participante y en las entrevistas con informantes clave; d) una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que les prestan quienes habitan en ese entorno social; e) un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y las interrelaciones *estructurales* o *ecológicas* entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional; f) un producto de investigación en forma escrita que interprete los acontecimientos conforme a las líneas anteriormente indicadas y describa el entorno con detalles suficientemente vivos como para que el lector *sepa lo que es estar allí*.

1.2. Peligros.

Pese a sus posibilidades, la perspectiva etnográfica presenta, como señala Sabirón (1995), problemas epistemológicos, teóricos, metodológicos, aplicativos e intencionales. Respecto a los problemas epistemológicos, hay que analizar si resulta posible una investigación etnográfica promovida desde la administración o si es ético realizar un proceso de evaluación etnográfica que se reduce a la descripción y no a la crítica. Por otra parte, los problemas teóricos radican básicamente en el hecho que la mayoría del material bibliográfico no se encuentra en lengua castellana y a menudo se traduce de sistemas anglosajones y estadounidenses, que tienen una cultura educativa diferente, corriendo además el riesgo de realizar una transposición lineal de las teorías a las prácticas. Y, finalmente, por lo que respecta a los problemas metodológicos

(como la no generalización, el exceso de datos, la dificultad en el tratamiento o la dificultad en la definición de roles) son, para Sabirón, relativamente fácilmente solucionables. Los problemas aplicativos son los que complican en sí la aplicación y los que se derivan de la insuficiente utilización de los resultados obtenidos. El mayor problema intencional es, a juicio del autor, que la evaluación etnográfica exige una alta intencionalidad autocrítica.

Pese a que Sabirón (1995) no otorga mucha importancia a la vertiente metodológica, Shulman (1989) no opina igual y señala que:

"Los programas de investigación etnográfica no están libres de defectos. Entre los más serios figura la tendencia a ignorar la sustancia de la vida del aula, el contenido específico del currículum y de las materias que se estudian. Es posible leer el cuidadoso y detallado relato de muchas etnografías de aula y no llegar nunca a descubrir los hechos simples, los conceptos o principios, las habilidades y conocimientos que se están enseñando". (Shulman, 1989: 56).

Por este motivo en el siguiente epígrafe (punto dos) nos proponemos analizar con mayor detenimiento la perspectiva metodológica y más concretamente los procesos de aseguramiento de la fiabilidad y la validez desde este enfoque.

2. El rigor en la investigación cualitativa.

Un aspecto que nos preocupaba sobremanera era el de mantener el rigor y la credibilidad de nuestro estudio. Por ello realizamos en primer lugar un análisis del modo en que se conciben la fiabilidad y la validez en la investigación cualitativa, que exponemos a continuación, tras anotar las diferencias entre los paradigmas evaluativos cuantitativo y cualitativo.

2.1. Diferencias en los planteamientos naturalista y positivista y repercusión en el modo de entender la fiabilidad y la validez.

La investigación cualitativa en educación es un tipo de investigación surgida a partir del movimiento del profesor como investigador, nacido en los 70 en Inglaterra. Parte de la reflexión sobre la práctica en el contexto en que ésta se lleva a cabo y, por sus características, se puede englobar dentro de toda la investigación llamada cualitativa, etnográfica, fenomenológica o antropológica.

A la investigación cualitativa no se le plantean los mismos problemas que a la cuantitativa. Como señalan varios autores, como Guba (1981) o Santos Guerra (1990), a los investigadores cuantitativos les preocupa la reproducibilidad de la investigación y a los cualitativos no, en tanto que consideran que no es posible repetir una investigación cualitativa puesto que los fenómenos están íntimamente vinculados a los momentos y a los contextos y además, las condiciones son cambiantes.

"Esto no quiere decir que a los investigadores cualitativos no les preocupe la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario de personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados". (Santos, 1990: 169).

Algunas de las diferencias fundamentales, y que hemos de tener en cuenta a la hora de intentar "probar" la fiabilidad o validez de la investigación, son las siguientes:

* La naturaleza de la realidad: El paradigma racionalista descansa sobre el supuesto de que hay una realidad única sobre la que puede incidir la investigación y que esa realidad es separable o fragmentable en partes manipulables independientemente. El paradigma naturalista, en cambio, descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades.

* La naturaleza de la relación investigador-objeto: Según el paradigma racionalista, el investigador puede mantener cierta distancia de los objetos de estudio. Por el contrario, según el naturalista, el investigador y las personas investigadas (rechaza la palabra "objeto") están interrelacionados.

* La naturaleza de los enunciados legales: Para los racionalistas son posibles las generalizaciones (puesto que pretenden desarrollar conocimiento nomotético, mientras

que para los naturalistas las generalizaciones no son posibles, sino que las hipótesis se refieren a un contexto particular.

* El método: Los racionalistas han preferido métodos cuantitativos, mientras que los naturalistas han optado por los cualitativos.

* El criterio de calidad: Para el planteamiento racionalista el más importante criterio es el rigor (validez interna). Para el naturalista, opuestamente, es la relevancia (validez externa).

* Las fuentes de la teoría: El paradigma racionalista prefiere "contar" con una teoría previa, del tipo hipotético-deductivo. Para el naturalista la teoría nace de los datos en sí mismos.

* Los tipos de conocimiento utilizados: El racionalismo prefiere un conocimiento más de tipo proposicional (aquel que se puede expresar en forma lingüística) y la investigación etnográfica, el conocimiento tácito (se refiere a aspectos conocidos de algún modo, pero no se puede expresar en forma lingüística).

* Los instrumentos: Los racionalistas intercalan un "hecho de instrumentación" entre ellos y los fenómenos estudiados y los naturalistas se utilizan "a sí mismos" como instrumentos, perdiendo algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) para ganar mayor flexibilidad y más conocimiento tácito.

* El diseño: Los cuantitativos insisten en un diseño pre-estructurado y los cualitativos en un diseño abierto, emergente, que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada.

* El escenario: Los racionalistas prefieren el laboratorio y los etnográficos, la naturaleza.

* La posibilidad de reconstrucción de los hechos: Mientras que en los diseños experimentales las situaciones pueden ser reconstruídas con precisión (puesto que en las mismas condiciones y usando el mismo método, se obtendrían idénticos resultados), en los diseños etnográficos no se puede duplicar exactamente un acontecimiento natural anterior, ya que se da en escenarios naturales (no de laboratorio, manipulados) y a menudo registran procesos de cambio. Ello queda bien

explicitado en la máxima de Heráclito que señala que "No te puedes bañar dos veces en el mismo río".

* **La presentación:** Los diseños experimentales utilizan técnicas analíticas y estadísticas y siguen un orden (tanto en la investigación como en la presentación de ésta) universalmente establecido. En los etnográficos, por el contrario, los resultados se suelen presentar de forma "artística y sugerente", asequible al lector profano, usando técnicas como las notas de campo y muchas otras, puesto que es un tipo de investigación multimodal.

* **Las técnicas:** En los diseños experimentales el experto domina unas técnicas cuantitativas universales, que son para todos iguales y en los etnográficos se trabaja de una forma muy personal (en función del rol que cada uno adopte dentro del aula y de las relaciones que establezca).

Una visión más clarificadora de la comparación entre ambos paradigmas se puede ver en la tabla que se adjunta a continuación:

	PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Naturaleza de la realidad	Existe una realidad única y fragmentable	Existen múltiples realidades
Relación investigador-objeto	Distanciamiento respecto al objeto	Interrelación investigador-investigados
Enunciados legales	Se puede generalizar	No se puede generalizar
Criterio de calidad	Rigor (validez interna)	Relevancia (validez externa)
Método	Cuantitativo	Cualitativo
Fuentes de la teoría	Teoría hipotético-deductiva previa	Teoría nacida de los datos
Tipo de conocimiento	Proposicional (expresable lingüísticamente)	Tácito (no expresable lingüísticamente)
Instrumentos	Se intercala un hecho de instrumentación	El investigador es el propio instrumento
Técnicas de presentación	Analíticas y estadísticas	Artísticas y sugerentes
Diseño	Pre-estructurado	Abierto, emergente
Escenario	Laboratorio	Naturaleza
Reconstrucción	Las situaciones pueden reconstruirse	Las situaciones no se pueden duplicar con exactitud porque se registran continuamente procesos de cambio

Fuente: Elaboración propia.

2.2. El rigor científico en la investigación naturalista.

Por todo lo expuesto en el epígrafe anterior, dentro de este tipo de investigaciones nos abordan numerosos problemas respecto a la fiabilidad y la validez de los estudios. Nos cuestionamos para qué sirve todo esto, si los resultados nos servirán para comprender lo que sucede en otros centros, si sirven estas conclusiones para otros momentos con circunstancias similares,... Y es que nos podemos preguntar:

"¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con la que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la interpretación...?" (Santos Guerra, 1990: 162).

Algunos investigadores, de un talante más positivista, consideran los resultados de la etnografía como no fiables y carentes de validez. Frente a ellos hay otro grupo de investigadores, más naturalistas, que les replican que, puesto que los fines de la etnografía son descriptivos y generativos, tales juicios son irrelevantes. Sin embargo, los etnógrafos deben considerar la falta de fiabilidad y validez un peligro grave para el valor de los resultados de su trabajo y deben de realizar un diseño de evaluación que legitime los resultados como fuente de conocimientos científicos. Por ello han sido ya varios los autores que han tratado de "demostrar" que la investigación etnográfica tiene igualmente parámetros de validez y fiabilidad y de mostrar el carácter diferencial de éstos respecto a los conceptos estadísticos de fiabilidad y validez.

En este sentido el siguiente esquema comparativo puede ayudar a introducirnos en los planteamientos de validación diferenciales desde dos paradigmas completamente distintos:

ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO NATURALISTA
Valor de verdad	Validez Interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez Externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Adaptación a partir de Guba en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983)

Podemos referirnos, aunque de forma breve, a cada uno de estos conceptos que parecen resultar sinónimos de científicidad y ver a qué se refieren exactamente y cómo garantizarlos. A continuación, pues, se procede a un intento de clarificación de estos términos.

2.2.1. Fiabilidad.

La fiabilidad depende de la solución de los problemas de diseño internos y externos. La fiabilidad se refiere a la medida en que se pueden replicar los estudios. Es lo que los racionalistas denominan "objetividad" Exige que un investigador que utilice los mismos métodos que otro, llegue a idénticos resultados. Desde un punto de vista psicométrico es el grado de acuerdo con la medida estándar, pero ello plantea un enorme problema en las investigaciones sobre el comportamiento natural o los fenómenos únicos por su carácter diferencial, por no existir un instrumento estandarizado y por no conocerse cuál es el valor de la medida exacta, precisa. Por ello en metodología observacional se utiliza el grado de acuerdo *intra e inter*. Pero, ¿cuál es el significado de estos grados de acuerdo?:

- "*Inter*": Concordancia existente entre los diferentes observadores que registran simultáneamente en la misma situación, los mismos niveles de respuesta, utilizan el mismo sistema de categorías y desde el mismo nivel de vida.
- "*Intra*": Equivale al grado de consistencia del observador. Grado de coincidencia existente entre el registro llevado a cabo por el mismo observador, a partir de un registro grabado o de determinadas observaciones y utilizando el mismo sistema de categorías.

El sistema tradicional de cuantificar este grado de acuerdo ha sido el de índices de coeficientes. Un sistema minoritario ha sido el acuerdo consensuado o fiabilidad consensuada, consistente en un debate entre varios observadores hasta llegar a un registro de consenso.

Una fiabilidad elevada (por ejemplo si los investigadores están de acuerdo en el error) no es igual a la precisión (porque, por formación, se pueden tener los mismos tipos de errores) pero mucha precisión sí implica una fiabilidad elevada (por ejemplo, si existen tres observadores que registran con gran precisión).

Dentro de la fiabilidad podemos referirnos a:

2.2.1.1. Fiabilidad externa.

Equivale a la llamada "consistencia" de Guba (1981). Desde esta perspectiva cabe cuestionarnos: ¿Un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar?.

El etnógrafo aumenta la fiabilidad externa de sus datos determinando e intentado dar solución a 5 problemas: el status del etnógrafo; la selección de los informantes; las situaciones y condiciones sociales; los constructos y premisas analíticas y los métodos de recogida y análisis de datos.

Ello no significa ya que los instrumentos deben ser estables para que los resultados sean significativos. El investigador naturalista, más bien, interpreta la consistencia como dependencia, un concepto que abarca elementos de la estabilidad implicada por el término racionalista fiabilidad y de la rastreabilidad que se requiere para explicar los cambios en la instrumentación.

2.2.1.2. Fiabilidad interna.

Guba (1981) se refiere a ella como "neutralidad". Se trata del grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación en la investigación original. Se plantea la coincidencia entre varios etnógrafos que actúen en un solo estudio, es decir, que resulta esencial la fiabilidad "inter-observador".

Para proteger sus estudios de las amenazas a su fiabilidad interna, los etnógrafos suelen utilizar una o más de estas 5 estrategias:

- . descriptores de bajo nivel inferencial: apuestan por la recogida de numerosos datos primarios unidos a algunas notas de campo de tipo valorativo.
- . varios investigadores: consideran que la presencia de más de un investigador les permitirá una comparabilidad posterior para establecer el grado de coincidencia inter-observadores (cabe remitirse en este punto a los estudios de Maria Teresa Anguera citados en la bibliografía en los que establece diversas estrategias y fórmulas para lograr dicho acuerdo).
- . participantes ayudantes: buscan la opinión puntual o continuada de informantes locales para confirmar que lo que ellos han visto y registrado es lo que perciben realmente los participantes.
- . revisión por otros investigadores: puede hacerse simultáneamente o una vez se han hallado unos resultados.
- . datos registrados automáticamente: usan habitualmente grabadoras de audio o vídeo, cámaras fotográficas,... que refuerzan la fiabilidad de los resultados.

2.2.2. Validez.

Su determinación exige la estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica y de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana.

2.2.2.1. Validez interna.

Es lo que Guba (1981) denomina "valor de verdad" y en general en el paradigma naturalista se conoce como credibilidad y se identifica con el rigor. Se puede definir como la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad. Supone cuestionarnos por la verosimilitud existente entre los datos de una investigación y los fenómenos que representan esos datos.

"La estimación de la validez interna de una relación es un proceso deductivo en el cual el investigador tiene que considerar sistemáticamente cómo cada factor puede haber influido en los datos... A lo largo de todo el proceso, el investigador deberá ser su crítico más exigente, analizando las objeciones más incisivas que pueda imaginar". (Goetz y LeCompte, 1988: 230).

Existe validez interna cuando el proceso de análisis refleja fielmente lo que sucede en el centro, cuando describe fidedignamente la realidad. Por ello los investigadores naturalistas se ocupan de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos.

¿Cómo podemos saber que la evaluación que se ha efectuado del aula reúne los requisitos necesarios que garanticen el rigor y la credibilidad?. Guba señala que los naturalistas evitan aislar variables y controlarlas mediante un diseño porque piensan que ejercen violencia sobre los fenómenos que persiguen comprender, en cambio adoptan otros determinados procedimientos, que si bien no son inobjetables teóricamente, preservan sin embargo la situación global en su integridad.

En este sentido, existen amenazas a la validez interna como:

- . La historia y la maduración: supone que el simple paso del tiempo puede afectar a la validez de la investigación. Los cambios acontecidos en la escena social general son comparables a lo que los experimentadores denominan historia, los cambios que supone el desarrollo progresivo de los individuos corresponden a la maduración.
- . La influencia del observador: ello se refiere tanto a los posibles efectos de la presencia del investigador en el comportamiento de las personas observadas (de ahí la necesidad de prolongar los estudios en el tiempo) como a la "subjetividad" de éste al captar los significados de cada situación, puesto que la realidad es opinable y cada uno la ve desde su óptica, desde una perspectiva determinada, cuando en verdad hay muchísimas perspectivas posibles.

- . La selección y la regresión: La selección de los datos (de la época, de las actitudes o comportamientos a observar, del grupo a investigar,...) puede suponer un sesgo y una deformación de la realidad.
- . La mortalidad: los grupos aumentan y disminuyen sus componentes; ello puede modificar los datos.
- . Las conclusiones espúreas: las relaciones postuladas entre los fenómenos pueden ser espúreas... Es por ello que se hace necesario un análisis en el transcurso del estudio, y no al final.

Pero, ¿cómo "comprobar" la existencia de tal validez?, ¿en qué variables debemos fijarnos?. Hemos de atender a unos determinados criterios de validez interna.

Criterios de validez interna:

Rastreando la credibilidad de la investigación, hallaremos ciertos indicadores que han sido citados principalmente por Guba. Cuantos más de estos indicadores se den, mayor será la garantía de validez interna, de eliminar la parcialidad:

1.-Trabajo prolongado en el mismo lugar:

Debemos hacerlo por 3 motivos: porque si nos limitamos a un momento determinado, captaré las características de ese momento especial, que no tiene por qué ser igual a otros posteriores; porque en los momentos iniciales el evaluador distorsiona y condiciona la actividad y porque las características perseverante sólo se perciben en un tiempo prolongado.

2.-Juicio crítico de expertos:

Expertos afines metodológica o filosóficamente o alejados pueden revisar los datos, las interpretaciones hechas,...eliminando la parcialidad y sugiriendo nuevas ideas. Esto puede equivaler a lo que González y Latorre (1987) han denominado validación respondiente o negociación y que consiste en contrastar los puntos o resultados obtenidos por el investigador con el de otras personas (colegas, informadores, ...) y que se realiza a través de seminarios, discusiones, ...(para Santos Guerra esto sería la triangulación de expertos).

3.-Separación periódica de la situación:

Para eliminar el peligro de su conversión en nativo y para ir profundizando en la teoría, elaborando informes,...

4.-Triangulación de métodos:

La contrastación de datos obtenidos por diferentes métodos permite corregir la parcialidad de cada uno de ellos y contemplar lagunas, contradicciones, ambigüedades,... La secuencia más indicada es observación, cuestionario, entrevista.

5.-Triangulación de personas:

Consiste en recoger observaciones o datos de una situación o de algún aspecto de ésta desde diversos ángulos o perspectivas para compararlos y contrastarlos, es decir, en conjugar la visión de cada estamento, las opiniones de padres, profesores y alumnos.

6.- Contrastación de teorías:

Ayuda a depurar el sesgo que encierra un solo enfoque en la descripción y el análisis.

7.-Establecimiento de pistas de reflexión:

Han de estar claramente planteadas para que se pueda seguir la secuencia de aplicación y los principios que la inspiran, así como el tratamiento que se ha hecho de los datos.

8.-Corroboración o coherencia estructural:

Aunque existan diferentes apreciaciones de los sujetos, el centro es un todo y sus partes son interdependientes, por lo que el análisis de la realidad no ha de tener contradicciones sino articular todas las interpretaciones en un todo coherente.

9.-Recogida de material de adecuación referente:

La recogida de material diferente facilita la contrastación de descubrimientos e interpretaciones y hacer afirmaciones más "contundentes".

10.-Justificación de los cambios metodológicos:

En investigación naturalista no existe un guión rígido de exploración sino que las exigencias metodológicas surgen de la realidad. El evaluador debe hacer constar a qué se debe el cambio de enfoque.

11.-Réplica paso a paso:

Deben realizarse sesiones periódicas de análisis que ayuden a contrastar los diferentes pasos que se van realizando y los datos (tanto los contenidos, como el método,...).

12.-Exigencias de rigor interno en la construcción y aplicación de cada método:

Cada instrumento de exploración tiene unos requisitos de construcción y aplicación que confieren rigor y credibilidad los datos obtenidos. No obstante, ello no garantiza el rigor de la ortodoxia en la evaluación etnográfica.

2.2.2.2. Validez externa

Es el grado en que las representaciones a las que se ha llegado son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos. Es lo que Guba, reacio a utilizar los términos propios del paradigma racionalista, denomina "aplicabilidad" y en el paradigma naturalista se conoce como transferibilidad. Se refiere a las posibilidades de

generalizar los resultados a otros contextos. Se preocupa por la transferibilidad, la claridad y la fuerza en que los datos pueden servir para explicar la realidad educativa de otros centros.

"Los naturalistas evitan las generalizaciones, ya que virtualmente todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto. Creen que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general. Por el contrario, uno debe conformarse con enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto". (Guba, 1981: 147).

La evaluación naturalista no formula generalizaciones articuladas sobre procesos estadísticos, no da unos resultados válidos para todos los centros porque cada contexto tiene un carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. Por ello nos cuestionamos ¿tiene alguna utilidad la evaluación cualitativa de un centro más allá de aquello en lo que afecta al centro en cuestión?, ¿existe ciencia de lo particular?, ¿qué relevancia tiene nuestro estudio para avanzar en la comprensión del fenómeno escolar, de otros contextos? ¿se limita al propio centro y se agota en él?. Nos planteamos, pues, el problema de la transferibilidad (entendida como aplicabilidad de los hallazgos a otra situación diferente y similar).

El primer requisito para alcanzar la validez externa es que exista un suficiente nivel de validez interna. Si el trabajo no tiene un mínimo de consistencia interna, no será posible aplicar sus hallazgos a otra realidad. Pero también cuanto más fuerte sea la validez interna, más difícil será alcanzar la externa ya que se trata de aplicar aquellos resultados a una realidad distinta. Existen también unos parámetros en los que incidir si queremos "asegurar" la validez externa.

Criterios de validez externa:

Son los siguientes:

1.-Similitud de contextos:

Cuanto más se asemejen los contextos, más fácil será que los procesos y los resultados tengan alguna relación. Como señala Woods:

"Cuanto más representativa sea la escuela, mayores eran las posibilidades de validez externa de los resultados..." (Woods, 1987)

2.-Recogida de abundantes datos descriptivos y realización de descripciones minuciosas:

Las descripciones permiten comparar un contexto con otro. Al segundo contexto se le aplicaría la transferencia de lo encontrado en el primero. La

transferibilidad depende de la equivalencia de características de los centros y también de la especificación de las descripciones, porque lo que se quiere contrastar no son los resultados terminales sino la similitud de los procesos. Guba también se ha referido a ello como "descripción copiosa", término que parece que acuñó Geertz (1987). En gran medida esto se relaciona con lo que otros autores han denominado las técnicas de saturación, consistentes en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación. Supone probar repetidamente las hipótesis o categorías generadas, confrontándolas con los datos, es decir, revisar el proceso reiteradamente, repetirlo para ver si los resultados se mantienen.

3.-Afinidades legales:

Si la autonomía legal de los centros fuese muy grande, sería menor la capacidad de transferencia de los estudios cualitativos. Pero unas disposiciones idénticas (mismo nivel educativo, misma edad alumnos, profesores formados en unos mismos centros,...) lo facilita.

4.-Paralelismo epistemológico:

La transferibilidad al contemplar la nueva realidad escolar, obviamente sólo funciona si utilizamos el mismo punto de vista, los mismos presupuestos de interpretación.

5.-Desarrollo y verificación de la teoría:

La evaluación cualitativa de centros no sólo pretende comprender y mejorar las actividades de esos centros sino que pretende además verificar teorías sobre organización, rendimiento,...

6.-Multiplicación de evaluaciones:

La proliferación de estudios rigurosos de carácter cualitativo aumentará la credibilidad de estos estudios.

7.-Análisis progresivo:

La evaluación de un centro escolar permite partir, en esta profundización de los conocimientos sobre la organización escolar, de presupuestos ya conocidos y contrastados. No se parte de cero cada vez que se realiza la exploración de un ecosistema escolar. La credibilidad de los resultados de la evaluación de un centro dependerá también de su conformidad con tesis fundamentadas respecto a las cuales supongan un avance o profundización, una explicación más convincente y clara.

2.3. Implicaciones para la práctica.

En definitiva, ha sido puesta de manifiesto la necesidad de contar con unas técnicas que "demuestren" la consistencia, la neutralidad e incluso la "generalización" de los datos en la investigación de corte naturalista.

Todas las estrategias mencionadas para garantizar un suficiente grado de validez y de fiabilidad en los estudios de tipo naturalista se ponen en práctica mediante tácticas diversas como son la triangulación (de métodos, de personas, de momentos), la réplica paso a paso, la saturación, la reflexión, el establecimiento de una pista de revisión, la validación respondiente o negociación, acuerdos de revisión por parte de expertos,... Por lo tanto, existe un conjunto de procedimientos concretos que garantizan la precisión y el rigor de los datos y que eliminan la tan temida subjetividad de los investigadores naturalistas.

Como señala Guba en Gimeno Sacristán(1983: 156):

"La investigación puede estar afectada por factores de muestreo, cuyos efectos distorsionan la interpretación, para responder a los mismos mientras dura el estudio: prolongamos el período de trabajo, nos servimos de la observación persistente, recurrimos al criterio de los especialistas, llevamos a cabo el proceso de triangulación, recogemos materiales de adecuación referencial y provocamos comprobaciones con los participantes. Y después de completar el estudio establecemos la corroboración estructural o coherencia, establecemos la adecuación referencial y provocamos comprobaciones de los participantes con la esperanza de que estas acciones alcancen la credibilidad y produzcan descubrimientos que sean plausibles".

No se trata, pues, de emular, ni de adaptar las técnicas cuantitativas que miden la fiabilidad y la validez, ni tan solo de enfocar las técnicas propias del paradigma cualitativo desde una óptica más holística sino que hay que cambiar de planteamiento. Desde una perspectiva completamente diferente, se deben de crear unas "técnicas" distintas, que respeten la filosofía y los planteamientos de base del paradigma cualitativo y que sirvan para probar una fiabilidad y validez diferentes a la fiabilidad y la validez positivistas, cuyas concepciones, comparativamente, son diametralmente opuestas.

En el capítulo siguiente explicamos como intentamos observar algunas de estas recomendaciones, aplicándolas en la investigación y cuáles fueron las dificultades surgidas a lo largo del proceso.

3. El estudio de caso.

3.1. Definición.

Según Arnal et al. (1992: 206) el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas y se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular. Se trata de un diseño de investigación particularmente apropiado para estudiar una situación con cierta intensidad.

Hamilton (1985) considera que la investigación sobre el estudio de casos se ha considerado a veces como una ciencia inmadura y como un método no técnico, falta de rigurosidad y demuestra que esto es totalmente falso. Los estudios de casos se basan en el análisis de conjunto, o de acontecimientos singulares como el estudio de un alumno, longitudinal o transversalmente, las complejidades de un aula, la metodología empleada en una materia concreta o la evaluación del rendimiento de una institución educativa.

Por su parte, para Walker (1983) el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. Supone la recogida de información de hechos, situaciones, intenciones y valores y permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le den significado. Por otra parte, implican el compromiso de proporcionar información a los participantes. Hay que definir quién es dueño de los datos, quién tiene acceso a ellos, las obligaciones del investigador con respecto a los demás, para quién es la investigación,...

El problema de la valoración del rendimiento de los centros educativos ha dependido históricamente de la Administración. Los inspectores de enseñanza primaria y posteriormente los inspectores técnicos de educación emitían unilateralmente informes sobre centros docentes con única referencia de unos datos estadísticos expresados por profesores y directores. A lo sumo apoyaban su informe en un par de horas de estancia en el propio centro. Así se elaboraban las estadísticas nacionales y así se clasificaban centros con criterios unilaterales.

Como señala Ball (1989: 21), en los últimos 20 años han predominado en la sociología de la educación los motivos continuamente repetidos de lo "macro" frente a lo "micro", la estructura frente a la acción. Es decir, existe una carencia de estudios "micro" en profundidad que investiguen los detalles, los procesos y las causas que producen unos hechos en lugar de limitarse a plasmar los hechos. De hecho, Ball trata

de demostrar a lo largo de toda la obra "La micropolítica en la escuela" que el futuro de la organización escolar está en lo que no sabemos de las escuelas, en la comprensión de la micropolítica de la vida escolar, en lo que él denomina el "lado oscuro de la vida organizativa". Concretamente señala que

"Muchos de los escritos sobre las escuelas como organizaciones se han basado en lo que todos sabemos acerca de las escuelas como, en mayor o menor grado, observadores externos informados. Raras veces han sido investigadas y tomadas en cuenta las ideas y experiencias de los actores involucrados. No se ha abordado todo lo que no sabemos sobre las escuelas. Esto lo reconoce Bell (1980: 87) cuando afirma que *las personas descubren a menudo que trabajan en escuelas que son, organizativamente, más complejas, menos estables y menos comprensibles de lo que habían supuesto y de lo que podría revelar la bibliografía sobre sociología de la educación*".²

Por su parte, Esteban y Montiel (1990), refiriéndose a los estudios sobre la calidad señalan que:

"La pluralidad de elementos que entran en juego, la diversidad de interacciones que se producen, el contexto socio-político y económico en el que se vive, las influencias de un entorno más o menos próximo y determinante, etc., llevan a invalidar, en cierto modo, los análisis formales, generales y en abstracto (lo que debiera ser) y a plantear la necesidad de recurrir a otros de carácter más descriptivo, interpretativo, particular y concreto (lo que es)".³

Como dicen magistralmente Cook y Reichardt (1986: 132), ya no basta con decir que un niño no sabe leer; lo que ahora se pregunta es por qué no sabe y qué es lo que le hará aprender. Ante esta creciente insatisfacción por los actuales métodos de evaluación han surgido dos nuevos intentos por reconsiderar los tipos más tradicionales de evaluación; ambos poseen importantes implicaciones en la estimación cualitativa. Dicen también:

"Hemos señalado cierto número de razones para este nuevo interés por los métodos cualitativos, siendo una de las principales el hecho de que los que invierten en educación ponen cada vez más en tela de juicio la

² BELL, L.A. (1980), "The school as an organization: a re-appraisal". En *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2), p. 180. Citado en BALL, S. (1989), *La Micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: M.E.C. y Paidós, p. 24.

³ ESTEBAN, M.C.; MONTIEL, J.U., "Calidad en el centro escolar". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 186, p. 73.

correspondencia entre los modelos analíticos formales tradicionalmente empleados por los evaluadores educativos y la realidad social de sus escuelas".⁴

El estudio de caso posee indudables ventajas: permite describir procesos, hacer una evaluación exhaustiva, profunda y contrastar diferentes perspectivas teóricas, permitiendo construir una teoría objetivada o hacer un objetivado progresivo de ella. Pero tiene también limitaciones: lo escrito puede ser diferente a la realidad, existe el peligro de hacer "fotos fijas", estáticas y no una película en movimiento y, finalmente, la falta de generalización es una limitación obligatoria a la que debemos aludir. Sin embargo, para Woods la posibilidad de generalización está en el lector (en si "le toca la fibra" y encuentra puntos de encuentro entre lo escrito y su propia realidad).

3.2. Virtual generalización.

¿Se puede generalizar sobre la base de un estudio de caso?. A juicio de Simons (1996) desde un punto de vista formal no pero desde un punto de vista informal sí, de 3 modos:

- Extrapolando la información a otras experiencias (leer los informes de otros casos y ver qué tienen en común con tu propia experiencia. Es la "generalización naturalista" en función de la armonía que genera el lector en relación a su propia experiencia. Esto es lo que defiende Woods (al decir que la posibilidad de generalización reside en los ojos del lector).
- Cuando surgen temas de interés comunes
- Cuando uno entiende un caso en toda su complejidad empieza a formular una teoría de ese caso concreto. Al descubrir lo singular de un caso también se descubre un entendimiento universal.

En este sentido, Bartolomé y Panchón (1995) parten de la aportación de Erickson (1977: 61), quien dice que "se trata de resaltar entre las notas de campo un incidente clave, unirlo a otros incidentes, fenómenos y constructos teóricos y redactarlo de manera tal que los demás puedan **ver lo genérico en lo particular**, lo universal en lo concreto, la relación entre la parte y el todo" para señalar (1995: 109) que los resultados deben ser integrados con el corpus teórico de modo armónico.

⁴COOK, T.D.; REICHARDT, Ch. S. (1986), **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata, p. 141.

Por otra parte, según Golby (1993), la potencialidad del estudio de caso, en relación a su posible generalización, es muy grande:

"La idea de un caso simple que sea un ejemplo de un fenómeno más general debe de estar constantemente en nuestra mente, Ello es particularmente cierto en la investigación educativa, pues faltan tradiciones ampliamente reconocidas, instituciones y técnicas dentro de las cuales pueda ser seguido un caso. En el campo del derecho, por contraste, un abogado tomaría un estudio de caso y lo analizaría, con vistas a asesorar a un cliente y defender sus intereses. Esta es la situación contraria. En este momento, aunque gran parte de la investigación educativa consista en promocionar visiones particulares de casos, tenemos poco que consultar en nuestro camino, pues no existe nada equivalente al juicio de un tribunal para validar la investigación". (Golby, 1993: 137).

3.3. Principales características.

Siguiendo a Merriam (1988: 11-13) y Ary et al. (1987: 308) señalan que las cuatro propiedades esenciales del estudio de casos son:

- ser particular (se centra en una situación particular);
- ser descriptivo (pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado);
- ser heurístico (en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso) y
- ser inductivo (parte de los datos para llegar a generalizaciones, conceptos o hipótesis).

Y que sus principales objetivos son, por tanto:

- . Describir y analizar situaciones únicas.
- . Generar hipótesis que contrastar posteriormente en otros estudios.
- . Adquirir conocimientos.
- . Diagnosticar una situación para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, ...
- . Completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.

Para Simons (1996) las ventajas y características del estudio de caso son las que se comentan a continuación:

- . Recoge toda la complejidad

- . Recoge toda la particularidad
- . Permite evaluar situaciones prácticamente complejas de forma democrática, construyendo la evaluación entre todos los participantes (quienes van "conquistando" conocimiento).
- . Tiene afinidades con muchas disciplinas (derecho, medicina, sociología, antropología) pero hace poco que se hace en educación.
- . Permite no simplificar
- . Permite apreciar y comprender los efectos anticipados de lo que se está estudiando.
- . Se puede negociar.
- . Da cabida a los juicios y opiniones de los participantes.
- . Puede trabajar con toda la riqueza de los datos de campo (observaciones, entrevistas conceptos, diálogos, incidentes críticos,...). Hay que describir minuciosamente el contexto que permite comprender los datos.
- . Permite retratos ("*portrays*"), una perspectiva múltiple sobre sucesos o aspectos.
- . Debe de ser interpretado dentro del contexto del caso.
- . Guarda relación con un sistema único y complejo. Es decir, hay que saber enmarcar todos los datos que se tienen y centrarse en cuál es el caso: el individuo, el aula, el centro o todo un sistema educativo.
- . Ha de estar escrito en un lenguaje accesible a una amplia gama de públicos (sobre todo para los participantes; es decir, ha de coincidir con el lenguaje que usan aquellos sobre los que quiero que influya el informe).
- . Ha de dar una visión sobre lo que tiene de particular o singular el caso (que permite estudiar otros análisis).
- . Da una comprensión profunda del suceso.
- . Permite capturar mejor la complejidad de la experiencia educativa.
- . Diseño flexible: puede responder a la dinámica del cambio.
- . Permite centrarse de forma progresiva en los temas.
- . Permite a los políticos tener una visión de lo que es una experiencia en las aulas.

Bartolomé y Panchón recogen (1995: 104) la aportación de Malinowski (1993) para quien hemos de tener cierta flexibilidad de mente y capacidad de escuchar y leer la vida que se desarrolla ante nuestros ojos y ahondan en ella apostando por la adopción de una postura de "marciano" en tanto que se debe mirar la realidad desde una cierta distancia psicológica, sin prejuiciarla apresuradamente, revisándola continuamente. Para ello se requiere:

- 1) Descripción densa de la vida en la escuela.

2) Reflexión crítica desde los datos, iluminados por la teoría. A menudo sólo describimos pero nos falta una fase interpretativa rigurosa.

Sin embargo, como veremos en el capítulo décimo, estas fases no son, a nuestro entender, consecutivas sino simultáneas.

3.4. Tipos.

Intentar clasificar los estudios de caso puede resultar incongruente por el hecho de que cada caso es único e irrepetible. Sin embargo, sí existen, por el objeto de estudio en el que se centran o por el tipo de informe que se redacta (como se verá en este mismo capítulo, al hablar de los informes), varios tipos de estudios de caso. Nosotros hemos optado por un estudio de caso institucional parcial (no se ha valorado toda la institución sino sólo el parvulario) mezclado con un estudio de caso observacional con la finalidad de completar la información aportada por estudios cuantitativos y triangulando los hallazgos con lo que señala la teoría.

3.5. Nuestro estudio de caso.

Como hemos señalado, optamos por la realización de un estudio de caso etnográfico.

Nuestro análisis es, a todas luces, siguiendo a Spradley (1980: 30) una micro-etnografía en tanto que analiza una situación social singular. El proceso o los pasos a seguir son, a su juicio (1980: 92):

1. Seleccionar una situación social.
2. Hacer una observación participante.
3. Hacer un registro etnográfico.
4. Hacer observaciones descriptivas.
5. Hacer un análisis de dominios.
6. Hacer observaciones centradas.
7. Hacer un análisis taxonómico.
8. Hacer observaciones selectivas (para conocer con mayor profundidad el paso de la observación descriptiva a la centrada y finalmente a la selectiva nos remitimos a la página 108 de la obra citada).
9. Hacer un análisis de componentes.
10. Hacer un análisis de temas.
11. Tomar un inventario cultural.
12. Escribir una etnografía.

Establece un ciclo que pasa por: a) definir el problema de investigación; b) formular hipótesis; c) hacer definiciones operativas; d) diseñar un instrumento de investigación; e) recoger los datos; f) analizar los datos; g) diseñar conclusiones y h) redactar los resultados.

Como señala Velasco (1993: 195) la etnografía debe buscar la descripción, explicación e interpretación de la cultura de la escuela. En esta misma línea, y recogiendo las aportaciones de Hammersley y Atkinson (1994: 42), hallamos las reflexiones de Bartolomé y Panchón (1995:99) señalan que el punto de partida de la investigación etnográfica puede ser: una teoría bien fundamentada de donde se extraer una serie de hipótesis, el desarrollo de nuevas cuestiones a partir de diferentes elementos de alguna teoría, la ausencia de conocimiento sobre un fenómeno o proceso que nos provoca la necesidad de investigar, la existencia de un hecho que nos sorprende o la introducción de innovaciones. Aunque pueda parecer incongruente algo de todo ello, o de casi todo, había al inicio de nuestro estudio.

4. Las estrategias e instrumentos de recogida de información.

En la fase de recogida de datos se procede a realizar observaciones, entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios,... Lo importante del estudio de caso es que se trate de un estudio concreto. Los procedimientos de recogida de datos han de ser, en este sentido, los que permitan conocer mejor la realidad.

Como técnicas o procedimientos de validación Simons (1996) prevé usar múltiples fuentes de evidencias, usar múltiples métodos de recogida de datos, usar múltiples perspectivas sobre un tema, pedir que revisen los textos los participantes (para ello hay que darles primero la transcripción de la entrevista y luego el informe ya redactado), pedir que revisen los textos los expertos externos, u otras estrategias.

4.1. Observación.

4.1.1. Justificación de su uso.

Frente a la observación sistemática encontramos la observación intuitiva (por la que optamos) aplicada por Barnes (1976), consistente, a su juicio, en observar y grabar las clases y comentar luego lo que a su modo de ver ocurre. Se trata de un enfoque poco sistemático pero no atórico. Tras esta estrategia se halla la filosofía o la creencia de que la mejor descripción del aprendizaje en clase es la de una interacción entre los significados del maestro y los de sus alumnos, de modo que lo que se llevan es en parte compartido y en parte único en cada uno de ellos. (Edwards y Mercer, 1988: 40 y 43).

4.1.2. El inicio.

Primero observar y situarse.

En opinión de Taylor y Bogdan (1986: 79), los investigadores deben abstenerse de grabar y tomar notas de campo por lo menos hasta que hayan desarrollado una idea del escenario y puedan entender los efectos del registro sobre los informantes.

Relacionarse con los actores.

"Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Durante el período inicial, la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas". (Taylor y Bogdan, 1986: 50).

4.1.3. Dificultades.

"La observación participante es un importante estilo de investigación en antropología (como lo es en cierto número de otras ciencias sociales), pero dentro de este estilo resulta necesario desarrollar unas destrezas en el empleo de la técnica. La mayoría de las evaluaciones conocidas que proponen el empleo de la observación participante destacan, por lo general, la observación hasta la exclusión del papel de participante y, en muchos, casos, no existe una definición clara de lo que está siendo observado, o más importante todavía, sobre cómo ha de ser observado,

cómo ha de ser registrado y con qué fin se hace todo aquello" (Cook y Reichardt, 1986: 137).

Posiblemente la principal dificultad es, como se ve y como señalan Del Rincón et al. (1995: 227), la complejidad de la realidad, que hace que la observación se pueda realizar acerca de múltiples facetas y que a menudo cueste delimitar qué se va a observar y cómo.

4.1.4. Características.

Sistematicidad.

Respecto a las notas de campo, señalan que como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar notas después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas (...) Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación, hay que esforzarse por redactar las más completas y amplias notas de campo que sea posible. Esto exige una enorme disciplina, si no compulsividad. No es poco común que los observadores pasen de cuatro a seis horas de redacción de notas por cada hora de observación. Aquellos que se deciden por los métodos cualitativos porque parecen más fáciles de aplicar que la estadística tendrán un despertar abrupto" (Taylor y Bogdan, 1986: 74).

Exhaustividad.

En relación a los métodos para la exploración, Santos Guerra (1991) señala que en un centro se puede observar: la dinámica del aula, la movilidad en el espacio, la configuración del espacio, la vida en los patios, las reuniones de diversa índole, el uso de los diferentes materiales y servicios, el comportamiento en la sala de profesorado,... Recomienda que, para lograr la menor distorsión posible por la presencia de observadores, es conveniente ampliar el foco de análisis, alargar el tiempo de estancia, intentar tener una presencia discreta, presentar los propósitos de forma transparente y ofrecer la posibilidad de participación en la recogida e interpretación.

"Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión

posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca" (Taylor y Bogdan, 1986: 75).

Por su parte Spradley (1980: 93 y 102) distingue los dominios culturales generales que se pueden generar y los clasifica del siguiente modo:

- Inclusión estricta X es una clase o un tipo de Y
- Espacial X es parte de Y
- Causa-efecto X es el resultado de Y
- Racional X es un motivo para hacer Y
- Localización para la acción X es el lugar para hacer Y
- Función X es usado por Y
- Tendencial X es el camino o el modo para hacer Y
- Secuencia X es un paso en Y
- Atribución X es un atributo o característica de Y

En nuestro estudio se mezclan y entremezclan unos con otros pero priman los dominios del tipo cuarto y séptimo. Por una parte se buscan razones para la acción, para la ejecución de determinadas actividades, para usar objetos, para arreglar el espacio de cierta manera,... Por otra parte se estudian los modos de organizar el espacio, los modos de actuar, los modos de sentir, de hacer actividades,... Sin embargo, para lograr la pretendida exhaustividad deberíamos optar por analizar dominios de todas las clases. A pesar de ello, no creemos que pudiésemos llegar a lograr un mayor conocimiento puesto que, como señalan Velasco et al. (1993: 198), es imposible conocerlo y comprenderlo todo.

Interpretación dialogada.

"El enfoque etnográfico requiere por parte de los investigadores hacer observaciones detalladas de lo que dice y hace, y -esto ya es más problemático- suspender sus interpretaciones basadas en el sentido común de lo que está ocurriendo al hacer un análisis. (...) Se buscan las interpretaciones que hacen los propios participantes de lo que están haciendo y porqué y pueden ser utilizadas como datos".⁵

⁵ EDWARDS, D.; MERCER, N. (1987 orig., 1988 trad.), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós/MEC, p. 28

Quién y cuándo.

Douglas (1976) propone investigar en equipo para evitar el enfoque tradicional de "Llanero Solitario" y durante períodos de unos meses a un año.

Por otra parte, Plaza (1986) recomienda que, para lograr la mejor distorsión posible por la presencia de observadores, es conveniente ampliar el foco de análisis, alargar el tiempo de estancia, intentar tener una presencia discreta, presentar los propósitos de forma transparente y ofrecer la posibilidad de participación en la recogida e interpretación.

Cómo.

Como señala Riba (1991: 49), el problema central del experimentador es no contaminar, no diluir, no impurificar el objeto de estudio. La cuestión ecológica coincide con la semántica: *la pregunta sobre si estudiamos lo que queremos estudiar se superpone a la de si lo estudiamos en las condiciones adecuadas.*

4.1.5. Recomendaciones "prácticas".

Para Taylor y Bogdan (1986: 76 y ss.) como la cantidad de cosas que se pueden recordar varían según las personas, proponen una serie de técnicas que permiten recordar detalles:

- . Prestar atención.
- . Cambiar la lente del objetivo: pasar de una visión amplia a otra de ángulo pequeño.
- . Buscar palabras claves en las observaciones de la gente.
- . Concentrarse en las observaciones primera y última de cada observación.
- . Reproducir mentalmente las observaciones y escenas.
- . Abandonar el escenario en cuanto se haya observado todo lo que se está en condiciones de recordar.
- . Tomar notas tan pronto como resulte posible, después de la observación.
- . Dibujar un diagrama del escenario y trazar sus movimientos.
- . Después de haber dibujado un diagrama y trazado nuestros movimientos, bosquejemos los acontecimientos y conversaciones específicos que tuvieron lugar en cada punto antes de que tomáramos nuestras notas de campo.
- . Si hay un retraso entre el momento de la observación y el registro de las notas de campo, grabar un resumen o bosquejo de la observación.
- . Después de haber tomado las notas de campo, recoger los fragmentos de datos perdidos.

En otro orden de cosas recomiendan que al tomar notas de campo, se debe tener el cuidado de emplear términos descriptivos y no evaluativos. Por ejemplo, no se describirá una habitación simplemente como *depresiva*, sino algo así: *La habitación era relativamente oscura, con polvo y telarañas en las esquinas y en los marcos de las ventanas y pintura descascarada en las paredes*".

También los observadores participantes deben registrar su propia conducta en el campo. Las palabras y acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas. Nosotros, como observadores participantes, formamos parte del contexto. Por ejemplo, se podrá descubrir que comentarios realizados en respuesta a una pregunta deben interpretarse de modo diferente que las observaciones espontáneas y que ciertas observaciones carecen de sentido cuando se las considera, independientemente de las preguntas que las suscitaron" (Taylor y Bogdan, 1986: 88).

Taylor y Bogdan (1986: 89) proponen registrar también lo que no se comprende. Señalan que "incluso los comentarios más incomprensibles pueden adquirir su sentido cuando se los considera a la luz de conversaciones o acontecimientos ulteriores".

4.1.6. Aspectos éticos.

"La bibliografía sobre la ética de la investigación generalmente sostiene una posición no intervencionista en el campo de trabajo. La mayor parte de los investigadores deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de la investigación. Hay que evitar cualquier compromiso que interfiera la investigación o viole el pacto con los informantes" (Taylor y Bogdan, 1986: 95).

La ética, a nuestro juicio, una condición imprescindible para el desarrollo de todo tipo de investigaciones, pero especialmente en la investigación cualitativa en la que se establecen acuerdos con los participantes unas condiciones que no deben de ser violadas. En este sentido, si se introducen cambios o innovaciones, es necesario volver a pactar el desarrollo de la investigación, puesto que se trata de investigar "con" las personas y no "sobre" las personas.

4.2. Entrevistas.

4.2.1. Cómo las concebimos.

Tal y como señala Santos Guerra (1990: 77) la entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación porque permite participar de forma democrática y abierta a los sujetos.

La entrevista permite una mayor comprensión de la cultura, una explicitación de las relaciones entre el grupo, una constatación de las motivaciones, de la visión del mundo, de las funciones de cada uno, así como la posibilidad de contraste y a partir de ella pueden además construirse nuevas realidades. Entre sus inconvenientes destacan la dificultad de analizar y procesar la información, los problemas técnicos, la falta de hábito y el necesario establecimiento de cierta empatía con el entrevistado.

"Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. (...) El segundo tipo de entrevistas en profundidad se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra". (Taylor y Bogdan, 1986: 101).

4.2.2. Justificación de su uso.

De entre el conjunto de motivos que Taylor y Bogdan (1986: 106) prevén para entrevistar a los informantes, quizá nuestra actuación responde al último de ellos: aquel en el que el investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva. Se trataría de entrevistas como las que Del Rincón et al. (1995) denominan "de campo formal" en tanto que son semi-estructuradas y con finalidad fenomenológica.

4.2.3. Recomendaciones "prácticas".

Algunas recomendaciones prácticas que tuvimos en cuenta son las siguientes:

- Iniciales:

- . Tener en cuenta la situación asimétrica entrevistador (dirigente)/ entrevistado.
- . Conocer (o tener en cuenta mínimamente) el contexto del entrevistado porque hace que interpretemos mejor lo que dice, comprendamos su lenguaje,...
- . Pedir permiso al entrevistado para grabar la entrevista en magnetófono.
- . Deben poder negarse sin sentirse coaccionados ni amenazados.
- . La actitud del entrevistador y la percepción que de ella tiene el entrevistado es esencial: si se ve como un intruso se le ofrecerá una información diferente que si se confía en él.
- . Decir desde un principio qué se pretende, en qué consiste el trabajo, cómo se van a analizar los datos, así como en qué medida resulta relevante su información y para qué se va a utilizar. También resulta importante aclarar que pueden no contestar si lo desean y que, en todo momento, se garantiza el anonimato y la confidencialidad de las situaciones.

- Durante el desarrollo de la entrevista:

- . Aprovechar las informaciones e ir ahondando. No llevar un listado rígido de cuestiones sino algo semi-estructurado que se acomode a la improvisación.
- . Tener en cuenta las posibles cuestiones citadas por Santos Guerra (1990: 84) que permiten profundizar y matizar las respuestas dadas por el entrevistado, como contrastar contradicciones aparentes, pidiéndole una explicación, buscar opiniones e iniciativas, preguntarle por el sentido exacto de alguna de sus afirmaciones, establecer posibles comparaciones y esperar su aseveración o negación, formular sus respuestas en otras palabras, intentar que corrobore algo que ya ha dicho,...
- . Ir anotando gestos, dudas,...
- . Tener en cuenta el tiempo de que se dispone.
- . Considerar si el entrevistado accede a la entrevista gustosamente o forzado y cuál es su "rol" durante ella: de enterado, esquivo,...
- . Saber escuchar
- . No hacer juicios de valor ni aconsejar.
- . Preguntas:

Taylor y Bogdan recomiendan (1986: 115) iniciar la entrevista con preguntas descriptivas, pidiendo a los informantes que describan, enumeren o bosquejen

acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas,... También aconsejan, aunque parezca de perogrullo, cuestiones como las siguientes:

- Permitir que la gente hable:

"La entrevista en profundidad a veces requiere una gran cantidad de paciencia. Los informantes pueden extenderse sobre cosas en las que no estamos interesados. En especial, durante las entrevistas iniciales, es necesario no interrumpir al informante, aunque no estamos interesados en el tema que toca" (Taylor y Bogdan, 1986: 121).

- Prestar atención:

Es fácil dejar vagar la mente, sobre todo si estás grabando, pero debemos comunicar un interés sincero...

- Ser sensible:

Hay que ser simpático pero no condescendiente...

"El entrevistador no puede dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten".

Respecto al diario del entrevistador Taylor y Bogdan (1986: 131) señalan que éste ha de contener un bosquejo de los temas examinados en cada entrevista. Esto ayuda a seguir la pista de lo que ya sido cubierto y a volver atrás, a conversaciones específicas, cuando quiera seguir desarrollando algo que dijo el informante.

En relación a las entrevistas grupales, los autores relatan cómo suelen ser no directivas y no logran la profundidad de las individuales (139)

4.2.4. Análisis de los datos de las entrevistas.

Respecto a las entrevistas, como señala Santos Guerra (1991: 19) no sólo interesa el contenido de la entrevista (lo que dicen) sino: el camino por el que llegan a realizar la entrevista (se ofrecen, se niegan, se "dejan",...); el papel que desempeña el entrevistado en la vida del centro; la actitud que mantiene durante la entrevista; la evolución de su posición a lo largo de la conversación; la postura física que adopta; la prisa que tiene; las condiciones que pone; la forma de expresarse,...

Taylor y Bogdan (1986: 160) consideran que hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todo los modos posibles. Para ello proponen:

- . Leer repetidamente los datos.
- . Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
- . Buscar los temas emergentes.
- . Elaborar tipologías.
- . Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
- . Leer el material bibliográfico.
- . Desarrollar una guía de la historia.

Para la codificación proponen desarrollar una serie de categorías a partir de redactar una lista de todos los temas o conceptos identificados; codificar los datos; separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación; ver qué datos han sobrado para refinar el análisis y seguir el proceso...

4.3. Análisis de documentos.

Respecto al análisis de documentos, Santos Guerra (1991: 21) separa los documentos oficiales (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Régimen Interno), de los documentos didácticos (programaciones, exámenes, ejercicios de los alumnos,...) y de los documentos informales (notas informativas, pintadas de los alumnos,...).

Para Woods (1987) los materiales escritos son instrumentos cuasiobservacionales. Puede tratarse de documentos oficiales (horarios, actas, programaciones, cartas oficiales,...), de documentos personales (diarios, cuadernos de alumnos, notas personales,...) o de cuestionarios.

4.4. Cuestionarios.

El cuestionario presenta como aspectos positivos que es rápido y barato y que da una mayor imagen del consenso de la organización, sirviendo para fijarse en la propia cultura. Sin embargo, las preguntas de que consta pueden no ser pertinentes con la experiencia de los cuestionados, puede resultar cansado y puede llevar a falsear la realidad. Acerca a la situación, pero luego se debe profundizar en ella y, como principal elemento negativo es que resulta poco dialéctico y no genera ningún cambio en las personas.

Pese a los inconvenientes que presenta, el cuestionario, sobre el que insistimos en el capítulo décimo, fue el modo de acercarnos a los padres y madres de los alumnos del parvulario estudiado y recoger su opinión.

5. El proceso de recogida y análisis de la información.

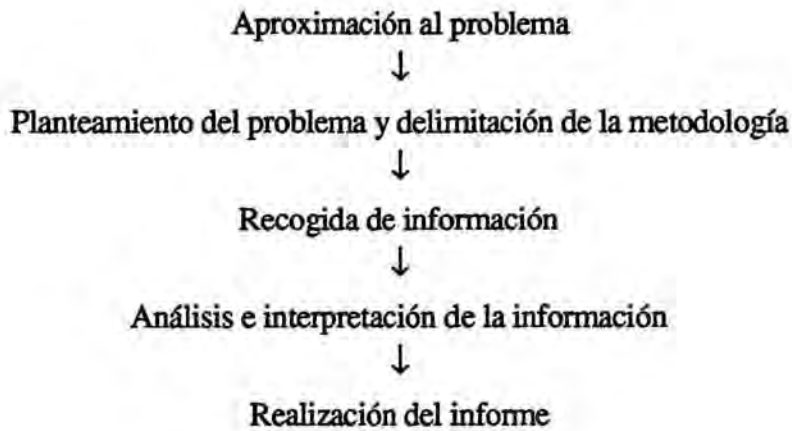
5.1. Diseño de la investigación.

La investigación que llevamos a cabo no puede inscribirse en uno de los dos diseños siguientes, puesto que no responde totalmente a ninguno o puede que responda en parte a ambos. Distinguimos:

PROCESO DE INVESTIGACION

HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO	INDUCTIVO
<p style="text-align: center;">Teoría ↓ Hipótesis ↓ Recogida de datos ↓ Análisis e interpretación de datos que la confirmen o refuten</p>	<p style="text-align: center;">Recogida de datos ↓ Análisis de datos ↓ Inducción de una teoría</p>

A nuestro entender, todo proceso en parte es, al menos en parte, deductivo en tanto que es imposible acudir sin ideas previas, sin preconcepciones, sin ninguna noción acerca del tema que se pretende estudiar. Cuando, tras la lectura de las informaciones recogidas, identificamos lo que nos parece significativo y lo interpretamos (quizá a nosotros nos ha faltado la fase de elaboración conjunta de las categorías con los participantes, puesto que nos hemos limitado a mostrárselas una vez realizadas) en definitiva estamos deduciendo, estamos viendo lo que queremos ver. De ahí la necesidad de triangulación (que en este caso, como comentaremos en el capítulo siguiente, debemos admitir que ha sido deficiente). Sin embargo, tampoco se trataba de corroborar una teoría previa, puesto que no nos limitábamos a comprobar si se cumplían una serie de elementos o requisitos. Así pues, el enfoque está a caballo entre ambas perspectivas. El diseño de investigación que nos propusimos fue el siguiente:



5.2. Desarrollo del proceso de investigación.

Aunque no hay reglas rígidas sobre el modo de lograr *rapport* con los informantes (Taylor y Bogdan, 1986: 56 y ss.), se puede ofrecer un cierto número de orientaciones generales, como: reverenciar sus rutinas, establecer lo que se tiene en común con la gente, ayudar a la gente, ser humilde e interesarse. Del mismo modo para establecer y mantener el *rapport* con los informantes, se requieren una serie de tácticas de campo entre las que los autores destacan: actuar como ingenuo, estar en el lugar adecuado en el momento oportuno, que los informantes "no sepan exactamente" qué es lo que estudiamos (lo que, a nuestro juicio presenta importantes dudas a nivel ético) y que se empleen tácticas de campo agresivas después de haberse llegado a comprender el escenario.

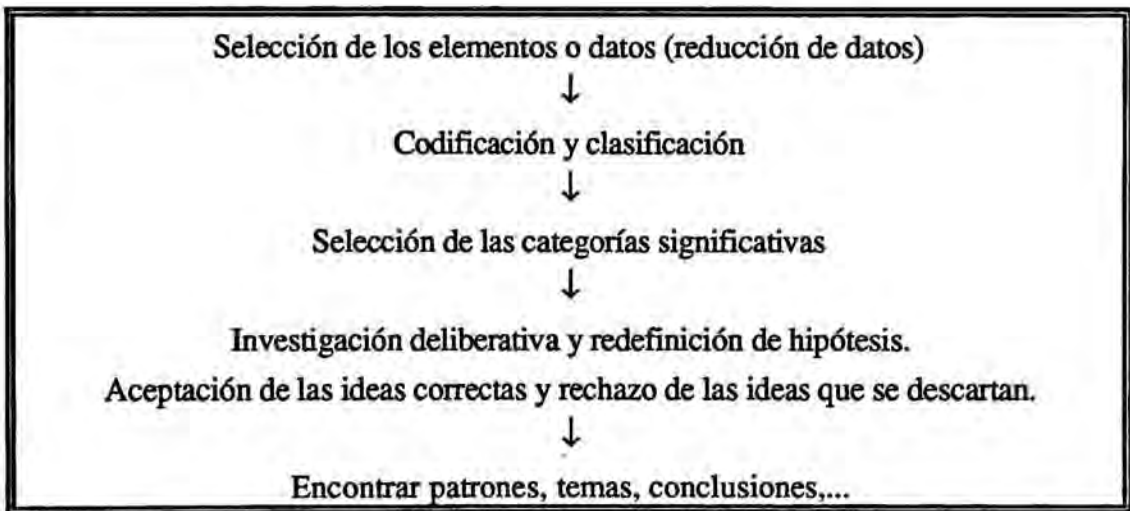
5.2.1. La diferencia entre informaciones y datos.

Simons separa la información de los datos:

- Información: Conocimientos que se adquieren con *técnicas* de recogida varias. Entre la información recogida encontraremos datos y no datos.
- Datos: La información sólo se convierte en datos al ponerse en relación con la finalidad que tenemos. Se usan *métodos* para analizarlos. El investigador realiza el análisis de datos y ofrece alternativas o posibles soluciones para que, finalmente, el político decida.

Simons (1996) diferencia diversos procesos para el estudio de casos y opta por el proceso interactivo centrado que permite progresivamente disminuir los datos a la vez que se va aumentando la comprensión. Implica preguntarse por los datos y hacer

categorías para, cíclicamente, revisarlas a la luz de los datos. Algunas propuestas consultadas con el fin de profundizar en el proceso de categorización han sido las de Anderson y Burns (1989: 207), la de Sommer y Sommer (1991: 177) y la de Miles y Huberman (1984), autores que optan, en este sentido, por un procedimiento muy racional de búsqueda y análisis de datos, al que nos acogemos:



Nosotros hemos optado, para estudiar los factores que influyen en la calidad, por seguir este tipo de proceso.

5.2.2. Proceso de categorización.

"Observar es un proceso que requiere atención voluntaria (aunque puede variar el grado de atención) y es un acto inteligente, dado que el observador selecciona parte de la información pertinente del total de información posible. Es un proceso en el que la función primera y más inmediata es recoger (registrar) información del objeto (o sujeto) en cuestión y en función de un objetivo planificado y organizado. Ello supone una actividad de codificación: la información bruta seleccionada es transformada gracias a un código para poder ser transmitida a los otros. Como veremos más adelante, los sistemas de codificación pueden ser sistemas de selección (donde la información es codificada en un sistema

preplanificado) o sistemas de producción (donde el observador debe producir su propio sistema de codificación)" (Carreras, 1991: 194).

Por su parte, para Anguera (1991: 116), el sistema de categorías puede considerarse como el instrumento de medida en la investigación observacional, dado que no existe ninguna situación que pueda considerarse prototípica, ni de conducta estándar, ni replicación de ocurrencia, sino que, por ser imprevisible el contenido de la observación -tanto en su conjunto, como contemplado desde cada instante del tiempo-, se requiere la construcción de una especie de andamiaje que proporcione soporte y cobertura a aquellas conductas que, mediante la correspondiente operación de filtrado, son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscriba. Se trata, pues, de una transcripción escrita de los eventos a observar y registrar, a lo que se le añaden ciertas reglas referidas a cómo debe llevarse a cabo dicha observación y registro. De acuerdo con ello, y siguiendo a la misma autora, la finalidad de las categorías radica en llevar al investigador desde un nivel inicial e impresionístico de observación a otro formal, sistemático, cuantitativo, y replicable en la medida que caracteriza a las ciencias desarrolladas.

Finalmente, Miles y Huberman (1984) también proceden a establecer un sistema de categorización a partir de las "pistas" que van emergiendo de las informaciones recogidas. Se trata de un proceso creativo y rico, por lo que lo hemos utilizado parcialmente en el análisis de datos del que se da cuenta en el capítulo décimo.

6. El informe.

6.1. Redacción del informe.

Respecto a la redacción del informe, tenemos en cuenta las orientaciones recogidas por Colás y Rebollo (1993: 177), que son:

- Evitar el uso de vocabulario científico muy específico del ámbito de la evaluación y la investigación.
- Utilizar lenguaje directo y sencillo, asequible al destinatario.

- Utilizar ejemplos, anécdotas e ilustraciones para explicar las ideas y concepciones del evaluador, los cambios producidos en el programa,...
- Comenzar el informe en general y cada apartado o sección del mismo, en particular, con la información más relevante que se quiere transmitir al lector.
- Utilizar palabras sencillas para describir el trabajo realizado.
- El uso de frases y párrafos cortos facilitará la comprensión y agilizará la lectura.

También tomamos en consideración el esquema que estas autoras (1993: 178) presentan a modo de guía para la redacción del informe:

- Datos de identificación o ficha técnica.
- Audiencia.
- Propósitos del informe.
- Descripción del contexto.
- Fundamentos teórico-filosóficos.
- Cuestiones de evaluación.
- Proceso evaluativo.
- Conclusiones y recomendaciones

6.2. Tipos de informe.

Simons (1996) distingue entre estudios de caso intrínsecos (aquello que se basan en su propia singularidad), instrumentales (para ilustrar una teoría que ya tienes previamente) o colectivos o de localizaciones múltiples. Señala la existencia de varios enfoques para la redacción del informe:

- Formal sistemático (de inicio a fin)
- Narrativo (cronológico)
- Histórico
- "Portrayal" (retratos) o informe de "flashes" en el sentido de ir dibujando cuadros con pequeños detalles y retratando la impresión que te produce cada uno de ellos.
- "Issue-focused" o centrado en un aspecto: A partir de centrarse en aspectos problemáticos (como puede ser la enseñanza tradicional) o en los núcleos de la etnografía se va desarrollando el estudio de caso.
- Documental: Entrevistas y observaciones, unas junto a otras.

Por otra parte, también existen diferentes estilos: crónico, comparativo (por ejemplo, en relación a otro estudio de caso), dirigido a los datos, dirigido a las conclusiones, episódico (sólo se explica lo más relevante) o detectivesco. Quizá en las tesis se utilizan estudios más académicos.

Como señalan Goetz y Lecompte (1988: 243) la presentación de los resultados puede realizarse en forma de narración cronológica, síntesis temática conceptual o estructura de solución de problemas articulada en torno a las cuestiones fundamentales. Optamos, como se verá a continuación, por este último.

Por todo lo dicho optamos por realizar un informe bastante estructurado y de fácil lectura, para que resulte accesible e inteligible. Resulta difícil "embutir" todos los datos, las vivencias, las relaciones, los procesos,... en un informe escrito que debe de tener un orden y en el que puede resultar costoso plasmar las interrelaciones mutuas entre elementos y personas, pero se hace necesario redactar las impresiones, no sólo por ser el objeto de este trabajo, sino por disponer de un documento sintético que resuma algunos de los hallazgos y que sirva de base para la reflexión de todos los implicados. En el próximo capítulo acometemos esta tarea.

Bibliografía del capítulo 9:

ANDERSON, L.W.; BURNS, R.B. (1989), **Research in Classrooms. The Study of Teachers, Teaching and Instruction**. Oxford: Pergamon Press.

ANGUERA, M.T. (1985): **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra.

ANGUERA, M.T. (1988): **Observación en la escuela**. Barcelona: Graó.

ANGUERA, M.T. (1991): "La observación como metodología básica de investigación en el aula". En O. Sáenz (Ed.): **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción**. Alicante: Marfil, pp. 45-74.

ANGUERA, M.T. (1991), "Proceso de categorización". En M. T. Anguera (Ed.), **Metodología Observacional en la Investigación Psicológica**. Barcelona: P.P.U., pp. 115-167.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992), **Investigación educativa. Fundamentos y metodología**. Barcelona: Labor.

ARY, D.; JACOBS, L.C.; RAZAVIEH, A. (1987), **Introducción a la investigación pedagógica**. México: Interamericana. Citado en ARNAL et al. (1992).

BARLEY, N. (1983), **El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro**. Barcelona: Anagrama.

BARNES, D. (1976), **From Communication to Curriculum**. Harmondsworth: Penguin.

BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J.V.; MARÍN, M.A.; DEL RINCÓN, D. Y RODRÍGUEZ, M. (1993), **Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial**. Ponencia presentada en el VI Seminario de investigación educativa. Madrid, 23 a 25 de septiembre. Texto policopiado.

BARTOLOMÉ, M.; PANCHÓN, C. (1995), "El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo". En **Revista de Investigación Educativa**, nº 26, 2º semestre 1995, pp. 95-157.

BISQUERRA, R. (1989), **Métodos de investigación educativa. Guía práctica**. Barcelona: P.P.U.

BLANCO, (1992), **Auto-evaluación modular de centros educativos**. Barcelona: P.P.U.

BLUMER, H. (1969), **Symbolic interactionism: Perspective and method**. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.(existe traducción al castellano).

CARRERAS, M^a V. (1991), "Métrica del registro observacional". En M. T. Anguera (Ed.), **Metodología Observacional en la Investigación Psicológica**. Barcelona: P.P.U., pp. 169-191.

COLÁS, M.P.; BUENDÍA, L. (1992), **Investigación educativa**. Sevilla: Alfar.

COLÁS, M.P.; REBOLLO, M.A. (1993), **Evaluación de programas. Una guía práctica**. Sevilla: Editorial Kronos.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986), **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.

DEL RINCÓN, D. (1993), **Apuntes de la asignatura Técnicas de Recogida de Datos. Curso de Doctorado "Investigación en educación de las Personas Adultas"**. Barcelona: Documento no publicado.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995), **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Dykinson.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Ed.) (1994), **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks (CA): Sage.

DOUGLAS, J.D. (1976), **Investigative Social Research: Individual and Team Field Research**. Beverly Hills (CA): Sage Publications.

ELLIOTT, J. (1989), **Pràctica, recerca i teoria en educació**. Vic: Eumo.

ELLIOTT, J. (1990), **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata.

ERICKSON, F. (1986), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En M.C. Wittrock (Ed.) (1989), **La investigación de la enseñanza** (Vol. II). Barcelona: Paidós/MEC.

ESTEBAN, M. C.; MONTIEL, J.U. (1990), "Calidad en el centro escolar". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 186, , p. 73-76.

FERRER, V. (1993), **Pensamiento crítico y formación del profesorado**. Tesis Doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.

FERRER, V.; PARRILLA, J.; RUBIO, M.J.; SANCHO, J. (1992), "Hacer una Tesis Doctoral en Pedagogía". En **Temps d'Educació**, 8, pp. 289-309.

FOX, (1981), **El proceso de investigación en educación**, Pamplona: EUNSA.

GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1994, 3ª ed.), **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

GOLBY, M. (1993), "Los profesores y su investigación". En W. Carr, **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Díada Editora, pp. 133-145.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

GOFFMAN, E. (1970), **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

GÓMEZ DACAL, G. (1992), **Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar**. Madrid: La Muralla.

GONZALEZ, R. y LATORRE, A. (1987): **El mestre investigador**. Barcelona: Graó Editorial.

GOODLAD, J.I. (1984), **A Place Called School. Prospects for the Future.** New York: McGraw&Hill.

GUBA, E. (1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" en GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983): **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal.

HAMILTON, D. (1983), "Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal, pp. 139-147.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994), **Etnografía.** Barcelona: Paidós.

HAYNES, L. (Comp.) (1986), **Investigación/Acción en el aula.** Valencia: Generalitat Valenciana. Maria.

HOPKINS, D. (1993), **A Teacher's Guide to Classroom Research.** Buckingham: Open University Press.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1988), **Cómo planificar la investigación-acción.** Barcelona: Laertes.

JORGESEN, D.L. (1989), **Participant Observation. A Methodology for Human Studies.** Newbury Park (CA): Sage.

KOETTING, J.R. (1984), **Foundations of naturalistic Inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality.** National Convention, Dallas, Texas, Association for Educational Communications and Technology.

LATORRE, A. (1992), **"Técnicas de recogida de datos"**. Barcelona: Documento poligrafiado.

MALINOWSKI, B. (1950), **Argonauts of the Western Pacific.** New York: E.P. Dutton.

- MALINOWSKI, B. (1993), "Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación". En M. Velasco et al. (Eds.), **Lecturas de Antropología para Educadores**. Madrid: Trotta, pp. 21-42.
- MARCELO, C. (coord.) (1992), **La investigación sobre la información del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos**. Argentina: Editorial Cincel.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G.B. (1989), **Designing Qualitative Research**. London: Sage.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990), **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum**. Granada: Universidad de Granada.
- McCUTCHEON, G. (1981), "On the interpretation of Classroom Observations". En **Educational Researcher**, 10 (5): 5-10. Citado en GOETZ y LeCOMPTE (1988).
- MERRIAM, S. (1988), **Case Study Research in Education. A Qualitative Approach**. San Francisco: Jossey-Bass. Citado en ARNAL et al. (1992).
- MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. (1984), **Qualitative Data Analysis**. Beverly Hills (California): Sage.
- PLAZA DEL RÍO, F. (1986). **Modelo de evaluación cualitativa de un centro docente. Memoria de licenciatura**. Universidad de Málaga.
- POPKEWITZ, Th. (1988), **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid: Mondadori.
- RIBA, C. (1991), "El método observacional. Decisiones básicas y objetivos". En M. T. Anguera (Ed.), **Metodología Observacional en la Investigación Psicológica**. Barcelona: P.P.U., pp. 29- 114.
- SABIRÓN, F. (1995), "¿Hasta qué punto es viable la evaluación etnográfica en los modelos participativos de dirección, gestión y supervisión?". En **Organización y Gestión Educativa**, número 2, pp. 17-31.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990): Hacer visible lo cotidiano (Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares). Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991), Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos: Curso de Formación para equipos directivos: Cuaderno nº 9. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SCHÖN, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós/M.E.C.

SHANNON, P. (1990), "Commentary: Teachers are researchers". En M.W. Olson (Ed.), Opening the Door to Classroom Research. Newark (DE): International Reading Association.

SHULMAN, L.S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En WITTROCK, M.C., La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós/M.E.C., pp. 9- 91

SIMONS, H. (1981), El proceso de autoevaluación en las escuelas. University of London. Insitute of Education. [Documento no publicado. Facilitado por la autora].

SIMONS, H. (1985), "Against the rules: procedural problems in school self-evaluation". En Curriculum Perspectives, 5 (2), octubre, pp. 1-6.

SIMONS, H. (1987), Getting to know schools in a democracy. The politics and process of Evaluation. London: The Falmer Press.

SIMONS, H. (1989), "Evaluation and the reform of schools". En The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits: A Report of the Educational Research Workshop. North Berwick (Scotland): The Scottish Council for Research in Education.

SIMONS, H. (1996), Apuntes del Seminario de Doctorado Interdepartamental sobre Autoevaluación Institucional. Barcelona: División V de la Universidad de Barcelona. Documento inédito.

SOMMER, B.; SOMMER, R. (1991), **A practical guide to behavioral Research. Tools and Techniqes**. New York: Oxford University Press.

SPINDLER, G.; SPINDLERE, L. (1987), "Teaching and Learning How to Do Ethnography of Education". En **Interpretative Ethnography of Education. At Home and Abroad**. New Jersey: Lawrende Erlbaum Ass., pp. 17-33.

SPRADLEY, J.P. (1980), **Participant Observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STENHOUSE, L. (1975), **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann. Citado por Simons (1985).

STENHOUSE, L. (1984), **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1993); **La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins**. Madrid: Morata.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1991), **Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques**. Newbury Park (CA): Sage.

STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. (1987, 1993), **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica**. Madrid: Paidós/MEC.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986), **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Buenos Aires: Paidós. Maria.

TORROBA, I. (1993), "Evaluación cualitativa de centros en el marco de la LOGSE". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 295- 305.

VELASCO, H.M.; GARCÍA, F.J.; DÍAZ, A. (Eds.) (1993), **Lecturas de antropología para educadores**. Madrid: Trotta.

VILLAR ANGULO (1988), Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Marfil: Alcoy.

VISAUTA, B. (1989), Técnicas de investigación social. Recogida de datos. Barcelona: P.P.U.

WALKER, R. (1983), "La realización de estudios de casos en educación: Ética, teoría y procedimiento". En W.B. Dockrel y D. Hamilton, **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa.** Madrid: Narcea.

WITTRICK, M.C. (1989), La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós/M.E.C.

WITTRICK, M.C. (1989), La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Madrid: Paidós/M.E.C.

WITTRICK, M.C. (1990), La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Madrid: Paidós/M.E.C.

WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Ed. Paidós/M.E.C.

Capítulo 10: El informe del estudio de caso.

Esquema

1. Introducción.

2. Informe sobre la metodología.

2.1. El proceso inicial.

2.1.1. El nacimiento de la investigación.

2.1.2. Los objetivos.

2.1.3. Temporalización.

2.2. La toma de opciones metodológicas.

2.2.1. Cuestiones iniciales.

2.2.2. Negociación.

2.2.2.1. Negociación del acceso.

2.2.2.2. Conjugación de intereses.

2.2.2.3. Libertad de movimientos.

2.2.3. Observaciones.

2.2.3.1. Observación "abierta".

2.2.3.2. La importancia de las descripciones.

2.2.3.3. Un solo observador.

2.2.3.4. Observador no participante.

2.2.3.5. Observación prolongada.

2.2.4. Entrevistas.

2.2.5. Análisis de documentos.

2.2.6. Cuestionarios.

2.3. Datos recogidos.

2.3.1. Los datos.

2.3.2. El análisis de datos.

2.3.2.1. Condiciones de fiabilidad y validez.

2.3.2.2. La posibilidad de utilizar procedimientos informáticos.

2.3.2.3. La necesidad de mayor agilidad.

3. Resultados del estudio de caso sobre calidad: el informe de investigación. Los factores de la calidad. El análisis de categorías.

3.1. Indicios.

3.2. Categorías.

3.3. Ámbitos de la calidad.

3.4. El análisis emergente en contrastación con las aportaciones teóricas.

4. Resultados del estudio de caso sobre calidad: el informe de investigación. Los factores de la calidad. La descripción elemento a elemento.

4.0 Consideraciones previas.

4.1. Aspectos de *input*.

4.1.1. Aspectos previos:

4.1.1.1. Historia.

4.1.1.2. Titularidad.

4.1.1.3. Ubicación.

4.1.1.4. Substrato socio-cultural.

4.1.1.5. Tamaño.

4.1.1.6. Espacio.

4.1.1.7. Infraestructuras.

4.1.1.8. Mobiliario.

4.1.1.9. Admisión.

4.1.1.10. Ratios.

4.1.2. Aspectos de profesorado:

4.1.2.1. Personal (recursos humanos).

4.1.2.2. Estabilidad del profesorado.

4.1.2.3. Experiencia del profesorado.

4.1.2.4. Formación del profesorado.

4.1.2.5. Roles del profesorado.

4.1.2.6. Horarios del profesorado.

4.1.2.7. Cualidades del profesorado.

4.1.2.8. Las auxiliares.

4.1.3. Aspectos de recursos.

4.1.4. Aspectos relativos a la organización y la dirección.

4.1.5. Cultura, clima y ambiente organizacional.

4.1.6. Relación familia-escuela. Implicación de los padres.

4.1.7. Organización y gestión del espacio.

4.1.8. Relación entre el parvulario y otros ciclos educativos.

4.1.9. Aspectos relativos a una actitud abierta.

4.1.9.1. Auto-evaluación.

4.1.9.2. Innovación.

4.1.10. Relaciones con el entorno o apertura al exterior.

4.2. Aspectos de proceso.

4.2.1. Objetivos educativos o línea pedagógica de la escuela.

4.2.2. Respeto por el alumnado.

- 4.2.2.1. Currículum integral (Desarrollo Cognitivo, Emocional y Social).
 - 4.2.2.2. Atención Individualizada a cada niño. ACIs.
 - 4.2.2.3. Los primeros días: la base para una escolarización exitosa.
 - 4.2.3. Aspectos curriculares y didácticos.
 - 4.2.3.1. Naturaleza de la enseñanza preescolar.
 - 4.2.3.2. Filosofía demasiado escolar.
 - 4.2.3.3. El currículum y las actividades curriculares.
 - 4.2.3.4. Los rincones y los talleres.
 - 4.2.3.5. Salidas y fiestas.
 - 4.2.3.6. Rutinas.
 - 4.2.3.7. Comunicación en el aula.
 - 4.2.3.7.1. La lengua.
 - 4.2.3.7.2. El discurso de las maestras.
 - 4.2.3.7.3. El habla del niño.
 - 4.2.3.7.4. La interacción vía preguntas.
 - 4.2.3.7.5. El diálogo.
 - 4.2.3.8. Los ejes transversales.
 - 4.2.3.9. Agrupaciones.
 - 4.2.3.10. Evaluación.
 - 4.2.4. Coordinación del profesorado.
- 4.3. Aspectos de *output*.
- 4.3.1. Índice de satisfacción de las familias.
 - 4.3.1.1. Interpretación de los cuestionarios. Preguntas cerradas (QF).
 - 4.3.1.2. Interpretación de los cuestionarios. Preguntas abiertas (QF).
 - 4.3.2. Nivel de satisfacción de los niños.
 - 4.3.2.1. Comentarios generales.
 - 4.3.2.2. Comentario de cada pregunta.
 - 4.3.3. Pruebas de nivel cognitivo de los niños.
 - 4.3.3.1. Justificación de su uso.
 - 4.3.3.2. Comentarios al cuestionario.
 - 4.3.3.3. Comentarios puntuales a los ítems.
 - 4.3.3.4. Resultados.
 - 4.3.4. Sociograma.

5. La definición de calidad.

6. La evaluación de la calidad. De la insuficiencia de los instrumentos evaluativos de tipo "micro".

Bibliografía del capítulo.

1. Introducción.

Presentación del informe.

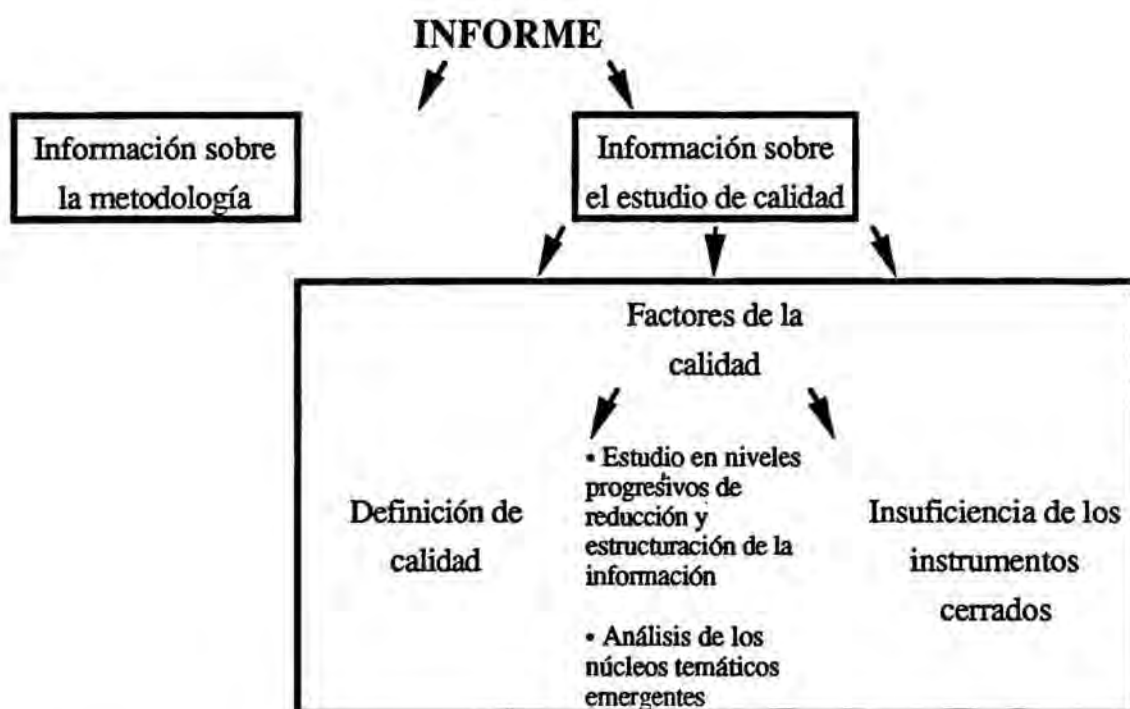
"La enseñanza, como la enfermería, el periodismo, la ingeniería, la política, el diseño, el tocar instrumentos musicales o la pintura, es una actividad que implica reflexión sobre lo que se debe hacer, para poder lograr su auténtico sentido. Este tipo de reflexión se ha denominado *razonamiento práctico*. Es una forma de razonamiento que examina los objetivos y los medios que pueden conjuntamente mejorar la práctica. Cualesquiera que sean los criterios para juzgar la efectividad, tal razonamiento práctico no puede expresarse en términos operativos, sino sólo en términos de comprensión reflexiva de sus propias prácticas con respecto a áreas específicas del currículum, a la evaluación y a la pedagogía."¹

Iniciamos nuestra andadura por el estudio de caso con el firme convencimiento de que únicamente a partir de la reflexión sobre la propia práctica que da pie al razonamiento práctico es posible conseguir una mayor calidad de la educación.

Para presentar nuestras ideas nos remitimos a la obra de Plaza (1986: 337), quien presenta en su estudio de caso todos los factores observables y mejorables dentro de la dinámica de un centro docente bajo la visión y las interpretaciones de varios estamentos internos y externos al propio establecimiento educativo. Divide su exposición en 3 partes: los aspectos metodológicos "prácticos", las cuestiones referidas a la base metodológica teórica y las cuestiones específicas sobre la evaluación del centro. En el redactado del presente estudio de caso intentaremos introducir, aunque de modo menos sistemático a como lo presenta Plaza, elementos propios de cada uno de estos apartados. En nuestro caso hemos optado por dividir el informe en 2 grandes bloques: el informe sobre la metodología o "meta-informe" (punto segundo del presente capítulo) y los resultados del estudio de caso sobre calidad, éste a su vez desglosado en la definición de calidad (punto quinto), los factores de la calidad (epígrafe número tres y desarrollo en el cuatro) y la evaluación de la calidad,

¹ ADELMAN, C. (1993), "La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología". En W. Carr (1993), *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada Editora, p. 147.

intentando constatar la insuficiencia de los instrumentos evaluativos de tipo "micro" (último apartado).



Lengua.

Elegir la lengua para realizar nuestro trabajo de tesis doctoral ha sido realmente un problema. En un primer momento decidimos hacerla en castellano, por disponer de mayor bibliografía sobre el tema en esta lengua y considerar que nos resultaría más sencillo. Sin embargo, esto chocó con la lengua del centro. Por ello las entrevistas están en el idioma original, catalán, porque son transcripciones fieles de grabaciones magnetofónicas en las que las maestras hablan, naturalmente, en catalán. Estas transcripciones, que a su vez fueron entregadas a las maestras y revisadas por ellas no podían ser de otro modo que en la lengua original. Al analizar estas fuentes de información y escoger diferentes párrafos para ilustrar el presente estudio, hemos creído conveniente mantenerlas en su idioma original, lo que ha dado lugar a un texto final en dos idiomas.

Nomenclatura.

A lo largo del estudio de calidad que vamos a relatar a continuación intercalamos, para ilustrar, fundamentar o generar opiniones, retazos de los documentos que figuran en el anexo y que son fruto de la recogida de datos. Para

facilitar la lectura hemos optado por señalar abreviadamente, con unas siglas, la fuente de la que procede el párrafo y a continuación el número de línea en la que se inicia dicho segmento de conversación o de descripción. Las nomenclaturas utilizadas son las siguientes:

Entrevista a la Directora	ED
Entrevista a la Jefa de Estudios (<i>Cap d'Estudis</i>)	ECE
Primera Entrevista a las Maestras	EM1
Segunda Entrevista a las Maestras	EM2
Notas de campo o Diario del primer curso	D1
Notas de campo o Diario del segundo curso	D2
Análisis de Documentos	AD
Cuestionarios de las Familias. Vaciado de las Preguntas Abiertas	QF
Cuestionarios de las Familias. Vaciado de las Preguntas Cerradas	QF'
Cuestionarios o Entrevistas de los niños	EN
Pruebas de Nivel Cognitivo de los Niños	PNCN
Aplicación de la Prueba Evaluativa al profesorado (ACEI)	APE

De este modo, a partir de este momento cuando nos refiramos, por ejemplo, a ED, 1377 nos referimos a un párrafo de la Entrevista a la Directora que se inicia en la línea número 1377.

La asunción de los errores: el camino hacia la calidad.

Deseamos poner de manifiesto finalmente que, tanto en el informe sobre la metodología (necesariamente breve por haber sido suficientemente considerado en el capítulo noveno) como en el propio estudio de caso sobre el centro al que asistimos, vamos a ir comentando aquellos aspectos que consideramos que, a nuestro juicio, no se han cubierto satisfactoriamente. Éstos no deben ser interpretados nada más (y nada menos) que como reflexiones nacidas de la autorrevisión del proceso de investigación que hemos realizado. Creemos que son útiles para ser tenidas en cuenta por la doctoranda en futuros estudios pero, por encima de todo, las consideramos imprescindibles en tanto que forman parte del proceso de investigación y de aprendizaje y porque suponen un esfuerzo tendente a la autoevaluación que, creemos, es el elemento esencial para poder, progresivamente, ir construyendo la calidad educativa en todas y cada una de nuestras acciones.

2. Informe sobre la metodología o "meta-informe".

2.1. El proceso inicial.

2.1.1. El nacimiento de la investigación.

Al plantearnos la parte investigadora de nuestro estudio acerca de la calidad en la enseñanza, para argumentar nuestra tesis acerca de la insuficiencia de los indicadores educativos tanto a nivel macro (porcentajes, ratios y estadísticos sobre diferentes aspectos del sistema educativo) como micro (instrumentos evaluativos), consideramos necesario asistir a un centro educativo, concretamente de educación infantil, para investigar esta etapa educativa en profundidad.

Nos decidimos por un parvulario por dos razones: la primera, y esencial, por un interés personal en esta etapa educativa y la segunda por considerarla, si cabe, de mayor dificultad valorativa en tanto que en la etapa infantil no se corre tanto el riesgo de asociar rápidamente la medida de la calidad con los indicadores habituales, como por ejemplo, con los resultados de rendimiento en pruebas estandarizadas, con el número de aprobados y suspensos o con el número de estudiantes que promocionan cada curso y menos aún con el porcentaje de aprobados en la selectividad o con el número de egresados que se incorporan al mundo del trabajo.

Nos decidimos también por una escuela municipal por su tradición en relación a la renovación pedagógica y por el plan de formación que conocíamos y nos parecía que funcionaba con gran acierto. Creímos o quisimos creer que encontraríamos a profesionales dispuestos a abordar el tema de la calidad. Y así fue, encontramos personas maravillosas y grandes profesionales dispuestos a abrir las puertas del aula y a debatir acerca de cómo mejorar la enseñanza.

Queremos poner de manifiesto que el criterio de elección del centro no fue la fácil accesibilidad. Hubiera resultado mucho más sencillo acudir al centro donde de pequeños nosotros estudiamos EGB y BUP. Pero, preferimos este centro por los motivos expresados y también, sinceramente, por cierto temor, a priori, a realizar un estudio de estas características en un centro al que uno ha asistido como alumno .

Nuestra intención al entrar en la escuela no era, ni ha sido, evaluar un centro educativo (aunque indirectamente es lo que se ha realizado y de ello se presentan

datos), sino conocer la vida del parvulario por dentro e ir viendo si lo que proponen los instrumentos de evaluación de centros es realmente relevante o bien si muestra tan solo "una fachada" del centro. Del mismo modo pretendíamos ver, y así ha ocurrido, si existen aspectos que no quedan contemplados en ningún indicador o ítem pero que quizá sí son importantes o si, por el contrario, los sistemas de indicadores micro son tan exhaustivos que ya comprenden toda la variabilidad de aspectos susceptibles de estudio de la práctica.

2.1.2. Objetivos.

Los objetivos que nos planteábamos al realizar el estudio de talante cualitativo eran, básicamente, estudiar si los indicadores educativos resultan realmente significativos, demostrar la pobreza de los resultados que ofrecen algunos instrumentos y evaluar, si es que ello era posible, la calidad de algunos **procesos** educativos. El intento de *demostrar* la pobreza de instrumentos evaluadores (principalmente cerrados) no debe entenderse en el sentido positivista de refutación experimental sino mostrando la variedad y riqueza de situaciones, la complejidad de las decisiones, etc.

Cabe señalar que al principio no teníamos unas hipótesis bien definidas. Es decir, no pretendíamos verificar nada previamente aseverado por ciertas teorías (aunque, obviamente, las lecturas realizadas influían en nuestro enfoque) sino que asistíamos "con los ojos abiertos" a descubrir los aspectos más relevantes de la educación infantil, y, más concretamente, de los parvularios. Con todo ello pretendíamos "vivir" la escuela y ver toda la riqueza que se produce en el aula, toda la complejidad y los matices del proceso de enseñanza-aprendizaje, comprobando si es cierto (o no) que no pueden reducirse a un cuestionario de ítems cerrados

Al analizar los estudios sobre calidad de la educación, encontramos una serie de indicadores o aspectos que supuestamente influyen en dicha calidad. Una opción era hacer una simple evaluación externa de la escuela aplicando el baremo de los instrumentos evaluativos ya existentes. Pero, ¿por qué no proceder inductivamente?, ¿sería posible ir al centro sin ideas previas (aunque no estamos convencidos de si ello es posible) y observar cosas que parecen esenciales ya sea porque se repiten mucho, porque son muy valoradas por todos los miembros de la comunidad educativa o por otros motivos a determinar, y a través de estas ideas ir tejiendo una definición de calidad de la educación? ¿Por qué remitirnos a las definiciones ya hechas? ¿Por qué no intentar una definición propia? Incluso se podrían contrastar los resultados que salen da ambas vías.

Todas estas preguntas se mezclaban y se planteaban conjuntamente, de manera desordenada y sin forma alguna (no tenían forma de hipótesis ni de problema de investigación). Se trataba de sintetizarlas... y presentarlas a la escuela. ¿Qué teníamos para ofrecerles?. Nada. ¿Por qué iban a querer colaborar?. No hallábamos ninguna razón para ello y quizá aún no la hemos encontrado pero el hecho fue que colaboraron.

2.1.3. Temporalización.

Una investigación cualitativa siempre ocupa un lapso de tiempo considerable que abarca un antes, un durante y un después de la mera recogida de datos (en este caso, estancia en el centro educativo). Concretamente en nuestro caso la evolución temporal ha sido la que sigue:

Octubre 1991-Junio 1993:	Cursos de doctorado. Realización del proyecto de tesis. Primeros contactos con la literatura sobre el tema de la tesis.
Junio 1993- Mayo 1994:	Recogida de información sobre la calidad de la educación y sobre cómo realizar una investigación cualitativa. Inicio de redacción de la parte teórica del presente trabajo. Documentación sobre el estudio de caso como opción de investigación.
Junio 1994- Septiembre 1994:	Negociación del acceso al centro.
Noviembre 1994- Mayo 1996:	Observación descriptiva, focalizada y selectiva. Realización de entrevistas. Análisis de documentos. Cuestionarios para los padres. Simultáneamente se procedió a la entrega de las transcripciones, a las charlas informales,...
Enero 1996- Mayo 1996:	Elaboración del informe. Presentación resumida de los resultados, primero ante el claustro y, en una sesión posterior, comentario final con el equipo de parvulario.

2.2. Opciones y reflexiones metodológicas.

2.2.1. Cuestiones iniciales.

Tuvimos en cuenta que el acceso no se produjese en septiembre por considerarlo inconveniente, dado que es el inicio de curso y los profesores van muy atareados... Del mismo modo, las entrevistas y/o charlas no se hacían en un día cualquiera (sino elegido por las profesoras) y las pruebas de rendimiento de los niños se intentaban hacer en días que no supusieran una interrupción ni en la dinámica general del aula ni en la de cada niño.

A lo largo del estudio de caso nos hemos percatado de la infinidad y de la complejidad de aspectos a considerar para desarrollar una etnografía con rigor y precisión. En este sentido, nos parecía muy difícil (y nos lo sigue pareciendo) seguir los consejos de Sommer y Sommer (1991: 199), para quienes los requisitos de un investigador de estudio de caso pasan por ser capaz de: **hacer buenas preguntas; escuchar; ser flexible, reconocer situaciones inesperadas como oportunidades de conseguir un mayor conocimiento; tener una firme comprensión de los aspectos estudiados y no dejarse guiar por las preconcepciones.**

También queremos señalar que al principio, en el acceso, existieron unos momentos iniciales de gran desorientación, comunes, según creemos, a todos los estudios de corte etnográfico.

"Me siento totalmente incómoda en este escenario. Creo que esto se debe sobre todo a mi propia timidez, aunque algo proviene definitivamente del hecho de que allí se destaca un escenario extraño y yo no estoy haciendo nada salvo mirar... no tomé notas de campo. Parte la incomodidad se debe al hecho de que en algunos momentos hay literalmente poco que observar: toda la acción continúa en los despachos y yo sólo puedo alcanzar a oír algunas cosas. La próxima vez que observe, trataré de observar escenarios más específicos y de descubrir quién es cada cual entre un mayor número de personas". (Taylor y Bogdan, 1986: 52, recogiendo las reflexiones de Smith-Cunnieen sobre el primer día de observación).

Encontramos reflejadas en esta cita muchas de las impresiones propias, de las vivencias iniciales que caracterizaron los comienzos de la vida en el centro. De hecho,

en el diario también hallamos apuntes o reflexiones dubitativas que refuerzan esta impresión:

"Pienso en si las observaciones que hago me conducirán a algún sitio. Desde luego, tomo notas. Veo la actitud de los niños, el trabajo de las maestras, me familiarizo con el ambiente, pero, ¿dónde está la calidad?" (D1, 506).

Fue precisamente esta pregunta (y quizá ahora vemos que nos la teníamos que haber realizado a diario) la que guió nuestra estancia en el centro y que a continuación desarrollamos.

2.2.2. Negociación.

2.2.2.1. Negociación del acceso.

A la hora de plantear el acceso a una escuela surgían múltiples dudas: ¿qué escuela? ¿cómo escogerla?, ¿cómo acceder a ella?, ¿qué hacer exactamente en ella?, ¿cómo seríamos recibidos?, ¿seríamos considerados intrusos?. Estas y otras preguntas hacían que el hecho de colaborar con una escuela para analizar en profundidad el tema de calidad, haciendo un estudio de caso, fuese vivido cada vez con mayor angustia.

Decidimos que nos gustaría ir a una escuela municipal, por su tradición pedagógica, por su esfuerzo continuado en pro de una escuela pública, democrática, coeducativa, activa y catalana, valores que "a priori" nos parecían importantes para una educación de calidad.

A la vez que realizábamos los trámites oficiales, contactando con los coordinadores del I.M.E.B. (*Institut Municipal d'Educació de Barcelona*), debemos admitir que seguíamos una doble línea oficiosa con el fin de conocer qué escuelas parecían más propicias, por el carácter de sus miembros, así como por el talante del asesor pedagógico que las orientaba. Gracias a la información obtenida al margen de la demanda formal realizada pudimos perfilar la escuela a la que nos gustaría asistir y realizar la petición "formal".

Hubo una entrevista inicial con la directora del centro. Luego tuvimos otra charla con las maestras. Hubo un compromiso inicial consistente en asegurar la confidencialidad y el anonimato de las informaciones recogidas (tal y como recomiendan Woods, 1987 y Santos Guerra, 1990). También pactamos que todo lo recogido sería previamente entregado para su revisión y mejora a los miembros participantes. Intentamos clarificar, finalmente, que el investigador no venía a juzgar

sino a recoger información para su trabajo y que quizá ello resultase de ayuda para el centro de forma directa o indirecta.

Taylor y Bogdan (1986) señalan que los observadores participantes por lo general obtienen el acceso a las organizaciones solicitando el permiso de los responsables. A estas personas les denominamos porteros. En este sentido para la negociación un aspecto importante fue seguir, por la vía oficial, toda la jerarquía de "porteros": tras informar a la persona que estaba en la cúspide de la organización, informar a los jefes de sector y a otras personas que, por su cargo, podían interferir en mi acción y ya en el centro primero conversamos con el equipo directivo y finalmente con las profesoras. Con ello intentábamos no herir susceptibilidades, que nadie pensara que nos saltábamos su autorización o que no había sido debidamente informado de nuestra presencia. Si todos eran conscientes de que habían dado su aprobación, quizá nuestra tarea fuese más fácil.

Por otra parte, como hemos dicho, se garantizó el anonimato de los participantes. Por este motivo, pese a poseer mucha información sobre el centro, no ofrecemos en este redactado todos los datos acerca de su historia, su situación geográfica, etc. Asimismo, y con el fin de preservar su intimidad, hemos cambiado el nombre de las profesoras tutoras de parvulario, que aparecían muchas veces, así como el de las profesoras especialistas de música y educación física que imparten docencia en el parvulario, el de la auxiliar y los del equipo directivo. El resto de nombres, menos frecuentes en las entrevistas y observaciones, simplemente se han abreviado con la inicial. Tampoco aparece en ningún momento el nombre de la escuela. Lo que no ha sido variado es el nombre de los niños del aula. Consideramos que con las anteriores medidas ya queda suficientemente reservada su identidad.

Los nombres y siglas de las participantes, que pueden encontrarse en algunos de los párrafos que ilustran este capítulo, son los que siguen:

- T Trini (Directora).
- I Irene (Jefe de estudios).
- M Mercè (Secretaria y durante el curso 94-95 coordinadora de parvulario).
- E Eulàlia (Tutora p-5 en el curso 94-95 y de primero de primaria en el 95-96).
- N Natàlia (Tutora de p-3 en el curso 94-95 y de p-4 en el 95-96).
- A Alba (Tutora de p-4 en el curso 94-95 y de p-3 en el 95-96).
- P Pepa ("Mainadera" del parvulario).
- Ag. Agnès (Especialista educación musical).
- An. Antònia (Especialista educación física)

Como señalan Taylor y Bogdan (1986: 42) nuestro propio enfoque debe ser veraz, pero vago e impreciso. Esta actitud no sólo tiene bases éticas sino también prácticas. Esta recomendación guió nuestro trabajo e intentamos no "prometer" nada que no pudiésemos cumplir ni acudir con un diseño predeterminado que nos limitase y comprometiese.

En los contactos iniciales presentamos el cuadro siguiente a las profesoras participantes y que sintetizaba, al menos en aquel momento, el propósito de la tesis:

La calidad radica más en los procesos que en las entradas y salidas tomadas descontextualizadamente. Sin embargo, una mínima cantidad de entradas o inputs es imprescindible.

TESIS	ESCUELA	RECURSOS
1. Revisión bibliográfica		
2. Definición de calidad	Explorar las definiciones de calidad de: maestras, padres, alumnos y triangularlas.	Diversos instrumentos
3. Análisis instrumentos estudio de aspectos generales	Aplicar diferentes instrumentos para detectar posibles contradicciones entre ellos. Analizar cuestiones input y output	QUAFE, VAQ, Casanovas, SAPOREIly Planes formación; coordinación; PEC, PCC y programación; biblioteca, comedor; rendimiento académico,....
4. Estudiar procesos	Estudiar el desarrollo de la actividad educativa	Asistencia a las aulas y entrevistas en profundidad con las profesoras.
5. Recursos	Analizar más detalladamente la parte de recursos	Cuantía y uso de los recursos económicos.

Del anterior cuadro, hay que señalar que la primera y la segunda parte han sido cubiertas satisfactoriamente, mientras que la tercera y la quinta se han visto reducidas y no se han llevado a cabo con la profundidad que hubiera sido deseable.

2.2.2.2. Conjugar intereses.

Tal y como nos recuerdan Taylor y Bogdan (1986: 36), el investigador debe negociar el acceso. Así, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que sólo a veces se adecúan a sus intereses. No es poco frecuente que los investigadores *pedaleen en el aire* durante semanas, incluso meses, tratando de abrirse paso hacia un escenario. Así nos sentimos en varias ocasiones, pero no tanto por tener que escuchar cosas que no nos interesaban o observar cosas insignificantes sino por la propia indefinición del problema de investigación atribuible únicamente a nuestra dispersión. Por ello al principio nos tomamos unas sesiones con el doble objetivo de que niños y profesoras se habituaran a nuestra presencia y de acostumbrarnos nosotros al centro, familiarizándonos con sus lugares y costumbres a la vez de explorando progresivamente nuestro campo de estudio.

2.2.2.3. Libertad de movimientos.

Debemos reseñar que en todo momento hemos tenido entera facilidad de acceso a la documentación existente y plena libertad de movimiento por el centro y por las clases. Nunca encontramos una puerta cerrada, un no por respuesta, una mala cara. Ello tiene un valor incalculable, y especialmente dada la reticencia de los centros a estos estudios. Ello puede sugerir, por una parte que las profesoras no se sienten amenazadas por la presencia de extraños porque están convencidas de lo que hacen, y por otra que tienen interés en tener contacto con estudiantes, alumnos en prácticas, ... y establecer así canales de colaboración con el exterior. Sea como fuere, es de agradecer este talante. No es fácil encontrar centros que quieran colaborar en este tipo de investigaciones y, en nuestro caso, el acceso fue inmediato.

2.2.3. Observación.

Según Walker y Adelman (1975: 6-12) hay una serie de elementos que condicionan la observación. Estos autores señalan que lo que ves en la escuela depende de cómo ella te vea a ti (tú observas pero también te observan), de cómo te

situas en el aula, de cómo vistas, en definitiva, del estilo personal... Ello nos obliga a reflexionar acerca de la cantidad de elementos que pueden influir en la observación y que quizá no controlamos del todo. Aunque con alumnos de educación infantil creemos que no cobra tanta importancia, y en nuestro caso concreto los niños nos aceptaron bien desde el principio.

2.2.3.1. Observación "abierta".

Partiendo de que nuestra intención era "captar" los factores que fuesen surgiendo como elementos de calidad. Al renunciar a disponer un armazón teórico previo, los aspectos indicadores de calidad podían ser de lo más variado. Se trataba, pues, de ir "cazando al vuelo" cuestiones que nos pareciesen que poseían calidad (a nivel personal o manifestadas como tales por profesores, alumnos y/o padres) Por ello, pensamos, lo más indicado sería la observación de tipo abierto.

Walker y Adelman (1975) sugieren que los esquemas de observación deberían de ir acompañados de una descripción por minutos. Se trata de coger una actividad y secuenciar sus pasos (explicación por parte de la profesora, adscripción de los alumnos, inicio, desarrollo, final y recogida) y ver diferentes aspectos que los condicionan, como por ejemplo: ruido, número de niños implicados, espacio utilizado, recursos usados, movimiento de los niños, movimientos del profesor,... Y ver cuáles de estas cosas incrementan la calidad y cómo lo hacen. Tuvimos en cuenta esta idea y durante una sesión de observación recogimos los datos de este modo desmenuzado pero operativizando tanto los comportamientos perdíamos de vista el sentido global de las acciones, nuestro objetivo se desenfocaba. Quizá sea una sugerencia válida para otro tipo de estudios pero no en nuestro caso.

Desestimamos la observación sistemática que propone Anguera (1985, 1991) o la que proponen Walker y Adelman (1975: 19) por ser, a nuestro juicio y para lo que queríamos estudiar, demasiado rígida, encorsetada y reduccionista para el objeto de estudio que teníamos y, en consecuencia, por irreconciliable con el marco teórico y la intención de valorar los procesos. También renunciamos a la observación con tablas, cuadros o "parrillas". En este sentido, suscribimos completamente lo que Santos Guerra señala tan magistralmente:

"No soy partidario de realizar la observación mediante plantillas que recojan los hechos a través de cruces o rayas que se sitúan en los respectivos casilleros porque:

- Cierran al observador a lo imprevisible. No es fácil estar atento a lo que no se espera que suceda.

- Descontextualizan la actividad. Decir que alguien se ríe varias veces no dice gran cosa respecto a la naturaleza de ese gesto, ya que no se conoce el contexto ni las causas y modo en que se produce.
- Simplifica excesivamente unos fenómenos de gran complejidad, ya que contienen aspectos relativos a valores, emociones, expectativas, sentimientos,...
- Resulta difícil recoger en una escala todos los aspectos que componen la actividad educativa."²

Llegamos incluso a diseñar una plantilla o cuadro con el que facilitar la observación pero finalmente lo desechamos.

2.2.3.2. La importancia de las descripciones.

Por su parte, Cronbach (1975: 127) citado por Cook y Reichardt (1986: 71) ofrece un sorprendente comentario sobre la manera en que los medios del método científico se han tornado equivocadamente en fines en sí mismos y sobre la conveniencia de las descripciones:

"Ha llegado el momento de exorcizar la hipótesis nula. No podemos permitirnos tirar por la borda los datos costosos cada vez que los efectos presentes en una muestra "carezcan de significado"... que el autor guarde una información descriptiva, al menos para un archivo, en vez de dar sólo cuenta de aquellas diferencias y correlaciones seleccionadas que normalmente son superiores al azar. Las descripciones nos animan a pensar de un modo constructivo respecto a resultados de cuasi-réplicas mientras que la dicotomía significativo/no significativo implica sólo una irremediable inconsistencia. La regla de la parsimonia, mal interpretada, ha conducido a la costumbre de aceptar en cada ocasión los errores del Tipo II con el objeto de mantener controlados los errores del Tipo I. Hay más cosas en el cielo y en la tierra de las que soñamos en nuestras hipótesis, y nuestras observaciones deben quedar abiertas a todas ellas".

En esta misma línea, apostando por las descripciones hallamos las aportaciones de Ball (1989: 22), autor que critica la teoría de sistemas señalando que sólo proporciona una descripción limitada e ingenua de las posibilidades de cambio y no

² SANTOS GUERRA, M.A. (1991), *Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos: Curso de Formación para equipos directivos: Cuaderno nº 9*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 17

tiene verdadera capacidad para explicar o describir los conflictos o contradicciones intraorganizativos, por lo que también aboga por descripciones abiertas.

2.2.3.3. Un solo observador.

El hecho de haber realizado el estudio únicamente la doctoranda ha sido una opción meditada puesto que conseguir algunos estudiantes de prácticas probablemente no hubiera sido difícil pero, a nuestro entender, hubiese roto la intimidad de las aulas y quizá habría dificultado el acceso. Pero esto a la vez limita la recogida de datos, ya que una sola persona no puede estar tanto tiempo en el centro y la restricción horaria puede traducirse en una limitación de datos. Sólo acudíamos una vez por semana durante casi dos cursos académicos. Ello dificultó el seguimiento de muchas de las actividades del centro. Es desde esta perspectiva, tomando en consideración esta limitación, que deben interpretarse las informaciones que se ofrecen.

Como nos recuerda Plaza (1986), no basta con ir al centro un mes o dos, hay que estar en el centro, pues a lo mejor en un día se recoge más material significativo que en toda una semana. No todo el mundo puede "introducirse" en un centro todo el tiempo necesario. Quizá esto nos conduce a una necesaria autocrítica en el sentido de que un día a la semana es insuficiente para conocer en profundidad lo que sucede con todos sus matices.

2.2.3.4. Observador no participante.

Nuestro papel en la escuela ha sido la que Santos (1991: 15) denomina "observador no participante y conocido", en tanto que no éramos miembros de la comunidad escolar, aunque las profesoras conocían que estábamos realizando unas observaciones abiertas que luego les serían ofrecidas. Al no ser miembro de la comunidad no disponíamos de claves que nos permitieran entender el comportamiento cotidiano, pero a la vez gozábamos de mayor independencia, al no tener ningún "compromiso" ni interés directo en la actividad.

Sin embargo, como señalan Bartolomé y Panchón (1995: 102), también podemos ser considerados como observadores participantes en la medida en que, en ocasiones, intervenimos si los alumnos lo solicitan o directamente si la profesora lo requiere. Si analizamos nuestra propia actuación, ésta ha ido evolucionando de la observación no participante hacia la participante.

Jorgesen (1989: 13) señala 7 rasgos para la observación participante:

- 1) Un interés especial en la interacción y el significado humano como visión de la perspectiva de la gente que son miembros de establecimientos o situaciones particulares.

- 2) Localización en el aquí y ahora de las situaciones de la vida diaria.
- 3) Una forma de teoría y teorización basada en la interpretación y comprensión de la existencia humana.
- 4) Un proceso de investigación abierto, flexible, oportunístico, que requiere de una constante redefinición de lo que es problemático, basado en los hechos, recogiendo conductas concretas de la existencia humana.
- 5) Un diseño y aproximación de estudio de caso, cualitativo, profundo.
- 6) La ejecución de un rol participante que implique el establecimiento y mantenimiento de relaciones con los nativos en el campo.
- 7) El uso de observación directa junto con otros métodos de recolección de información.

Creemos que cumplimos estos requisitos, con lo que nos reafirmamos en nuestra convicción de que nos hallamos a caballo entre la observación no participante y participante.

Por otra parte, el hecho de no pertenecer al centro no ha supuesto, a nuestro juicio, un cambio en la actuación de las maestras ni de los niños. Creemos que nadie se ha sentido cohibido o ha cambiado su forma de hacer por nuestra presencia.

"Hoy ha sido un día interesante. Cada vez me siento más integrada. Creo que los niños me aceptan plenamente. Aunque sólo sea una vez por semana, están acostumbrados a verme. Además, entra y sale tanta gente de prácticas, de visita,... que no rechazan a los "extraños". Algunos me dan besos y abrazos y a veces me pregunto qué hago yo en la Universidad en vez de disfrutar de estas pequeñas satisfacciones".

(D1, 500).

2.2.3.5. Observación prolongada.

Uno de los requisitos para asegurar la validez interna es, como hemos señalado en el capítulo noveno, realizar un trabajo prolongado en el mismo lugar. En este sentido nuestra asistencia durante casi dos cursos académicos ha intentado asegurar que lo observado no fuese fruto de una circunstancia temporal. Durante el primer curso nos dedicamos a analizar las aulas de parvulario, las actividades desarrolladas en ellas y sus peculiaridades. En el segundo curso, en cambio, nos centramos en el aula de p-3 y estudiamos el inicio de la escolarización en profundidad.

2.2.4. Entrevistas.

Decidimos realizar entrevistas grupales en las que analizar en primer lugar la biografía de las maestras, brevemente y, en segundo lugar, algunos aspectos de su práctica en relación a la calidad de la educación y que pueden ser reconsiderados.

La modalidad empleada fue una entrevista formal grupal e individual, pero, honestamente consideramos que no se han logrado "entrevistas cualitativas en profundidad" en el sentido que señalan Taylor y Bogdan (1986), entendiéndolas como "reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras", puesto que con las profesoras se realizaron dos entrevistas formales y no podemos pretender que con ello se consiga una gran comprensión de los procesos (aunque sí un acercamiento que, combinado con las observaciones, el análisis de documentos, etc., redundan en un conocimiento bastante profundo). Las entrevistas a las maestras se realizaron colectivamente para captar así mejor las relaciones entre ellas, el posible debate que se generase entre los puntos de coincidencia y de discrepancia, mientras que las del equipo directivo fueron individuales.

Se intentó realizar entrevistas dinámicas, no directivas, abiertas, semi-estructuradas a partir de un guión previo. Se optó por utilizar el magnetófono porque, pese a resultar intimidatorio, presenta una ventaja esencial, que es que permite una posterior transcripción exacta y fiel del contenido de la entrevista, a la vez que otorga al entrevistador mayor libertad para observar al entrevistado y mantener un diálogo más espontáneo y continuado. Así pues, todas las entrevistas fueron registradas en cinta magnetofónica y transcritas para facilitar su análisis. Se devolvió a las implicadas una copia de las transcripciones y posteriormente se solicitó su opinión acerca de si veían reflejada su opinión o si querían realizar alguna corrección. Sin embargo, todas ellas se reiteraron en todo lo dicho y la devolución (y ello quizá debería hacernos reflexionar acerca de si hubiera hecho falta alguna estrategia de diálogo más profundo sobre el tema) no generó comentarios más allá de los nacidos espontáneamente de la sorpresa que supone ver escrito todo lo que uno ha verbalizado en determinado momento, con las reiteraciones y características que implica el lenguaje oral.

La transcripción llevó mucho tiempo y esfuerzo pero lo consideramos imprescindible tanto para respetar fielmente las ideas expuestas, como para captar hasta los más mínimos detalles de la conversación, puesto que a veces, y quizá mayormente en el tema de la calidad, se puede correr el riesgo de extendernos en temas

reiterativos y pasar por algo una cuestión esencial que surge en un determinado momento pero a la que el entrevistador, en ese instante, no presta atención. La revisión de toda la transcripción nos permitiría, en este sentido, no sólo obtener ciertas informaciones de las que ya somos conscientes (puesto que recordamos que hablamos de ellas), sino prestar atención y retomar en entrevistas sucesivas -si se requiere- los aspectos que han sido pasados por alto o sobre los que necesitamos más aclaraciones. Optamos también por transcribir personalmente las entrevistas por considerar que ello redundaría en un mayor conocimiento de los datos y en una mayor comprensión de los procesos.

Queremos comentar también que gran cantidad de información, mucha más de la imaginable a priori, ha venido de conversaciones informales, de encuentros fortuitos en el patio o de charlas sobre asuntos extra-escolares que, finalmente, han acabado por hacer referencia a algún aspecto de la escuela. Estas conversaciones, si bien podría haber llevado un registro, no han quedado sistematizadas en ningún lugar, sino a veces en los márgenes de los diarios, o en apuntes breves en sitios muy dispares. Esta es una crítica que debemos realizarnos en tanto que han generado un conocimiento que actualmente tenemos y que es de una gran riqueza pero no podemos "justificar".

Respecto a las entrevistas, como señala Santos Guerra (1991: 19) no sólo interesa el contenido de la entrevista (lo que dicen) sino: el camino por el que llegan a realizar la entrevista (se ofrecen, se niegan, se "dejan",...); el papel que desempeña el entrevistado en la vida del centro; la actitud que mantiene durante la entrevista; la evolución de su posición a lo largo de la conversación; la postura física que adopta; la prisa que tiene; las condiciones que pone; la forma de expresarse,... En este sentido, debemos reconocer que la entrevista no fue "solicitada" por los participantes, no se ofrecieron a hacerla y que al demandarla nosotros no accedieron inmediatamente por no disponer de tiempo en ese momento. Pero, se esforzaron por fijar una fecha que les fuese bien y se "dejaron" entrevistar de forma relajada y amable. Ello puede aplicarse tanto a las entrevistas individuales (equipo directivo) como a las grupales. En todas entrevistas el ambiente fue distendido, sentadas todas alrededor de una mesa y jugueteando a veces con papeles o bolígrafos entre los dedos. En las entrevistas grupales, en alguna ocasión, si no estaban de acuerdo entre ellas el volumen de la voz se elevaba y gesticulaban con más brío pero sin mostrar agresividad ni percibir nosotros indicios de conflictividad soterrada (que podría haberse manifestado al no coincidir en sus puntos de vista). Como se ve en las transcripciones, a menudo se recordaban situaciones vividas y ello generaba sonrisas e incluso grandes risas.

En la primera entrevista realizada a las maestras (febrero 1995) charlamos acerca de temas que habíamos podido observar en el aula y queríamos comentar con

ellas. Se trataba de cuestiones prácticas (como las referentes a la higiene de los niños), didácticas (uso de los rincones, motivo para el uso del método global de lecto-escritura, tipo de grafías utilizadas, elección del material didáctico, lengua vehicular de la enseñanza,...) y organizativas (relación profesorado-auxiliar y profesorado-especialistas, plan de trabajo del profesorado de refuerzo, ...). Con ello pretendíamos constatar que tras el hecho de usar un método y no otro, por ejemplo, no se esconde una elección arbitraria sino que se hace por considerarse conveniente, con lo que, tras ello, se halla una noción de calidad. Tanto la guía para la entrevista como todas las respuestas se hallan transcritas en los anexos. En la segunda entrevista (julio 1995) hablamos de la biografía de las profesoras y de los elementos que consideraban positivos de su propia práctica y por qué y de los negativos y de cómo mejorarlos.

2.2.5. Análisis de documentos.

Respecto al análisis de documentos, Santos Guerra (1991: 21) diferencia, como hemos señalado en el capítulo noveno, los documentos oficiales de los documentos didácticos y de los documentos informales. En este sentido, debemos señalar que únicamente hemos estudiado algunos documentos oficiales: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Centro (PCC), Reglamento de Régimen Interno (RRI), Memoria de centro,... y que hemos intentado constatar los puntos de acuerdo y de divergencia entre las informaciones que arrojan estos documentos y la información ofrecida por otras fuentes de datos. Nos han servido también para ilustrar el informe en tanto que nos han ofrecido pistas sobre la organización y los planteamientos pedagógicos del centro en general y del parvulario en particular.

Algunos de los documentos analizados presentan una clara obsolescencia, puesto que la estructura y niveles del centro están variando tanto (de año en año) que no se corresponden con lo escrito.

"Los espacios (en el PEC) no coinciden con los descritos en el proyecto. Esto es lógico porque ha habido un cambio de edificio. Pero los rincones descritos no coinciden con los existentes, ni los talleres son tantos como se nombran".

(AD, 214)

"Se trata, en conjunto, de un documento muy valioso (se refiere al RRI) en tanto que se adapta al modo de funcionar en el centro y muy estructurado y con gran previsión de reglamentación de espacios y tiempos. Sin embargo,

hay aspectos ya obsoletos (por los cambios acontecidos en los dos últimos cursos) y otros que quedan por determinar con más concreción". (AD, 320).

2.2.6. Cuestionarios.

Plaza (1986) considera que, si se pretende que el profesorado responda a un cuestionario, en ocasiones el tener que contestarlo para muchos es un compromiso hacia el investigador que no saben eludir y por ello lo hacen. Respecto al cuestionario del profesorado quizá haya algo de eso y a las profesoras les mueva una "obligación" (o al menos una motivación) personal más que profesional.

Pasamos cuestionarios a profesores (ACEI y preguntas de elaboración propia y a familias (otra parte del ACEI y las mismas preguntas sobre la calidad). Todo ello puede encontrarse en los anexos. Los cuestionarios de los profesores dieron, comparativamente con las entrevistas, poca información. En cambio, los cuestionarios que pasamos a los padres nos facilitaron mucha información de las opiniones de las familias. El cuestionario para familias constó de dos partes: la primera, fue una simple copia de un cuestionario para las familias ya existente (ACEI) y la segunda consistió en 3 preguntas abiertas, idénticas a las contestadas por el profesorado, de elaboración propia. Estos cuestionarios fueron introducidos en un sobre y metidos en las bolsas que los niños traen cada día al colegio y que los padres revisan en casa para recoger la bata, ver si se ha dejado algo del desayuno y comprobar si hay alguna nota de la tutora. Pensamos que sería la vía más fácil para contactar con las familias. Realmente, fue fácil y rápido. Como indicaba en la carta que precedía al cuestionario, tras responderlo sólo tenían que volverlo a meter en la mochila o maleta de sus hijos y yo los recogería en el colegio. El mecanismo de transmisión fue, creemos, muy fácil para ellos y para nosotros y el nivel de respuesta, como veremos, medianamente satisfactorio (el porcentaje de padres que respondieron fueron del 32, 36 y 64% respectivamente para p-3, p-4 y p-5)..

"Hoy he traído el cuestionario para los padres, previamente revisado por ellas y los pongo en sobres del departamento y los introduzco en las mochilas de los niños. Hemos convenido con las maestras que ese es el modo más rápido y eficaz de contactar con los padres. Para devolvérmelos seguirán el mismo procedimiento pero a la inversa (...) Mientras hacen las actividades corrientes, me dedico a acabar de preparar los sobres con el

cuestionario de los padres, que introduciré en las bolsas de los niños tras el patio, porque si lo hago antes, como cogen sus bolsas para sacar el desayuno, encontrarían el sobre y se podría perder y empezarían a preguntar si es una invitación a alguna fiesta".

(D1, 698).

2.3. Datos recogidos.

2.3.1. Los datos.

Todo lo que nos ha proporcionado información ha sido, a modo de listado, lo siguiente:

- como *Input*:

- documentación sobre el barrio, el nivel socio-económico y cultural de las familias,... ;
- historia del centro;

- como proceso (aunque algunos de estas fuentes también ofrecen elementos tipo *input*):

- observaciones en las aulas p-3, p-4 y p-5;
- entrevistas al equipo de maestras de parvulario (2 entrevistas);
- entrevista al equipo directivo (directora, jefa de estudios);
- cuestionarios a las maestras sobre definición, factores y evaluación de la calidad;
- definición, factores y evaluación de la calidad por parte de los padres,
- preguntas realizadas oralmente a los niños acerca de lo que les gusta y no les gusta de la escuela y
- análisis de documentos (PEC, PCCs,...)
- encuentro informal con el claustro y posteriormente con el equipo de parvulario para presentar y comentar los resultados del estudio de caso

- como *Output*:

- pruebas de rendimiento a los alumnos de p-4 y p-5 (adaptación de la prueba de nivel cognitivo Boehm, 1981)

- nivel de satisfacción de las familias y opinión general sobre el centro (aplicación del instrumento ACEI).
- valoración criterial (cómo han avanzado en relación a su situación inicial), a través de las anotaciones de las notas de campo.

En otro orden de cosas, se administró también el ACEI (Darder y Mestres, 1990) a las profesoras de parvulario pero más que para obtener información sobre la escuela, para obtener información sobre lo que opinaban del propio instrumento y contrastar la información que arroja el ACEI con la información extraída del estudio de caso.

Puestos en forma de tabla, de modo que se vea no sólo el instrumento sino el colectivo implicado, los datos serían:

	Profesoras parvulario	Padres	Equipo directivo	Alumnado	General
Observación aula	X			X	
Entrevistas	X		X		
Cuestionarios	X	X		X	
Análisis documentos					X
Pruebas rendimiento				X	
Definición calidad	X	X	X		
Documentos sobre el barrio, la historia del centro,...					X
Prueba evaluativa centro (ACEI)	X				
Grabación en vídeo de las aulas*					X

* No se trata de grabaciones de situaciones de enseñanza-aprendizaje sino simplemente del aula "vacía", para ver la estructuración del espacio y los principales materiales.

De estas informaciones extraemos los datos. Pero, ¿qué entendemos por datos?. Según Ball (1989: 42), lo que consideramos datos en esta exploración de la escuela como organización son las **ideas, experiencias, significados e interpretaciones de los actores sociales involucrados**. En este sentido, por ejemplo, la observación consiste en buscar significados pero no sólo hay que registrar sino que hay que interpretar. Del mismo modo, los diarios suelen contener una descripción de los acontecimientos de la tarea escolar, pero debieran ir más allá y no olvidar el contexto, las relaciones en clase, las formas de comunicación o las actitudes. Debemos aceptar que algunas fuentes de datos son meramente descriptivas (las entrevistas, por ejemplo), mientras que otras (como el diario) contienen ya un primer nivel de interpretación personal.

En cuanto a la ingente cantidad de información recibida, es, como señala Plaza (1986), difícil dar pautas para su selección. Hay que ir condensando y agrupando por variables, capítulos o temáticas. La verdadera dificultad surge cuando tienes que confrontar las opiniones de las unidades mínimas de análisis sobre un determinado rango, tema o subconjunto. ¿Hasta qué punto es significativa la opinión de un alumno acerca de la organización del centro o la de un observador sobre la función directiva?. No es fácil desentrañar estos secretos y ahí viene el privilegio del evaluador que acude a la interpretación personal de los sucesos. Sin embargo, a nuestro juicio, la riqueza de la interpretación ha de ir unida al rigor de los procedimientos de aseguramiento de la fiabilidad y la validez, aspecto que comentaremos a continuación.

2.3.2. El análisis de datos.

2.3.2.1. Condiciones de fiabilidad y validez.

En el capítulo noveno hemos dado cuenta de las principales estrategias y técnicas existentes para asegurar la fiabilidad y la validez en los estudios de corte cualitativo, intentando realizar una descripción sistematizada de cada una de ellas. Nos proponemos a continuación explicar muy someramente cuáles han sido las empleadas por nosotros en el presente estudio de caso.

Para asegurar la **fiabilidad** de los datos (referida a la posibilidad de replicar estudios y a la demostración de que los datos no son meras apreciaciones subjetivas y

unilaterales) se exige que un investigador que utilice los mismos métodos que otro, llegue a idénticos resultados. Para ello se puede proceder, como hemos visto en el punto segundo del capítulo noveno, a aplicar diferentes procedimientos de triangulación.

Para solucionar el problema de la **fiabilidad externa** (consistencia o hallazgo de los mismos resultados en caso de repetir el estudio) intentamos:

- Estudiar matizadamente la selección de los informantes.
- Clarificar en este punto los métodos de recogida y análisis de datos.
- Clarificar nuestro status como investigadores.

La **fiabilidad interna** ("neutralidad" o coincidencia interobservador o grado en que otro investigador se ajustaría a los datos hallados originariamente), por su parte, queda asegurada a través de:

- La recogida de numerosos datos primarios provenientes de entrevistas (registradas con grabadoras de audio) y en forma de descripciones densas ("datos copiosos ") de la vida de la escuela, tal y como sugieren Guba (1981), Geertz (1987) (y que retomamos del capítulo noveno) y Bartolomé y Panchón (1995).
- La revisión de los resultados (a modo de juicio de expertos) por parte de la directora de tesis.

La **validez** (que las conclusiones representen efectivamente la realidad y que los constructos diseñados por los investigadores representen o categorías reales de la experiencia humana) nos ha llevado a considerar si cada dato representa de forma verosímil un fenómeno.

Para ello, para gozar de cierta **validez interna** (rigor, descripción fidedigna de la realidad o verosimilitud de las observaciones en el sentido de si representan la realidad), hemos procedido a realizar lo siguiente:

- Hemos realizado un trabajo prolongado.
- Hemos solicitado el juicio crítico de expertos (contrastación de los resultados obtenidos por el investigador con otra persona, en este caso la directora de la tesis).
- Hemos realizado una triangulación de métodos, comparando los datos obtenidos por diferentes métodos (observación-entrevista-análisis de documentos).

- Hemos realizado una triangulación de personas, contrastando la opinión de padres y profesores con la nuestra propia, hemos buscado la corroboración o coherencia estructural en el sentido de articular todas las interpretaciones en un todo coherente.
- Hemos intentado justificar todas las opciones metodológicas y a la vez nuestras propias observaciones se han conjugado con las aportaciones teóricas.
- Hemos intentado comprender la realidad de forma holística, integrando las diferentes informaciones (corroboración o coherencia estructural).

Para asegurar la **validez externa** o transferibilidad a otros contextos (en definitiva, la posibilidad de generalizar), en primer lugar buscamos un mínimo nivel de consistencia interna y, además, intentamos recoger abundantes datos, con descripciones minuciosas. En este sentido:

"Toda afirmación de que los mundos de la enseñanza, las escuelas y las aulas, los pedagogos y los alumnos, son tan complejos que ninguna perspectiva individual puede aprehenderlos debe tratarse con escepticismo (...) Dado que mi racionalidad es tan limitada como la de cualquiera, he intentado reunir una descripción más amplia del campo, incorporando informes provenientes de muchos puntos de vista" (Shulman, 1989: 19).

Queremos dejar constancia de que no se persigue la transferibilidad pero que, a la vez, estamos seguros de que se puede producir a través de "los ojos del lector", reconociendo éstas situaciones, vivencias y comentarios propios de su propio contexto.

Para una susceptible transferencia del estudio que presentamos a otro contexto hay que procurar:

- Recoger abundantes datos y descripciones minuciosas (antes ya nos hemos referido a la conveniencia de las descripciones).
- Buscar, con los datos emergentes, de cierta contrastación respecto a la teoría sobre evaluación de la calidad de los centros educativos.
- Situarse bajo una perspectiva epistemológica semejante y buscar una similitud de contextos, con afinidades legales y organizativas.

2.3.2.2. La posibilidad de utilizar procedimientos informáticos.

Para el análisis de las entrevistas nos planteamos el uso de algún programa informático de tratamiento de datos cualitativos (como el AQUAD, el ETNOGRAPH o el NUD.IST³) pero lo desestimamos por tres motivos básicamente. En primer lugar,

³ Algunos de estos programas de análisis de datos cualitativos son:

porque el análisis que pretendíamos hacer de las entrevistas se basaba en el recuento de las frecuencias de aparición de cada unidad de significado. Para hacer esta tarea, costosa por el esfuerzo de lectura e interpretación, no consideramos necesario usar ninguno de los programas mencionados. En segundo lugar, porque, dado que las fuentes de datos eran de muy diferente magnitud y volumen (por ejemplo disponemos sólo de dos entrevistas pero muy extensas y, en cambio, disponemos de cerca de 70 cuestionarios de los padres, pero muy breves), este análisis, metodológicamente hubiese sido muy complicado, por no decir imposible. Y en tercer y último lugar porque a base de leer, releer y trabajar "manualmente" las informaciones, vamos interpretando cada vez con más riqueza los datos y "revivimos" las situaciones que los diarios o entrevistas evocan.

2.3.2.3. La necesidad de una mayor agilidad.

A la hora de analizar los datos referentes al curso 94-95 y ofrecer nuestra visión de la situación y sus posibles tratamientos, ya ha pasado tanto tiempo que es un análisis un tanto obsoleto en el sentido de que no puede incidir en la práctica y que señala situaciones que quizá ya han sido corregidas o variadas o incluso suprimidas. Por ello consideramos que se necesita mayor agilidad en el análisis y transmisión de la información. Pese a que se han ido entregando documentos para la revisión a las participantes, el informe final no ha sido elaborado hasta el fin del proceso. Algunas de las cosas a las que nos referimos eran ciertas en el 94-95 pero en el 95-96 han variado y contemplarlo resulta difícil. Por ello creemos que una devolución más ágil y continuada facilitaría no sólo el intercambio de opiniones y la reflexión de los profesionales que colaboran en el estudio sobre su propia práctica sino, incluso, la elaboración del informe, al menos mediante sub-informes parciales que podrían irse "coleccionando" cronológicamente. Es una sugerencia para el futuro.

Sin embargo, por otra parte, valoramos muy positivamente la realización de una reunión final de recopilación y síntesis de las informaciones. En nuestro caso procedimos a la presentación de los resultados del estudio de caso ante el claustro de la escuela (hacia finales del curso 1995-96) y, una semana después, ante el equipo de parvulario, de forma más íntima y reflexiva. Creemos que es un requisito **científica y éticamente imprescindible** antes de proceder a dar publicidad a los datos y a las

-
- **AQUAD 3.0.** (G.L. Huber) Manual en español: MARCELO, C. (1991), **AQUAD. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0.** Sevilla: Editorial Carlos Marcelo.
 - **THE ETHNOGRAPH 3.0.** Manual: SEIDEL, J. et al. (1988), **The ethnograph: a user's guide.** Colorado: Qualis Research Associates.
 - **QRS NUD.IST** (Qualitative Solutions and Reseach). London: Sage.
 - **HyperRESEARCH** (S. Hesse-Biber). Boston College.

interpretaciones que éstos han generado y que no sólo han sido facilitados por los participantes sino que hacen referencia a ellos y a sus comportamientos.

3. Resultados del estudio de caso sobre calidad: el informe de investigación. Los factores de la calidad. El análisis de categorías.

Como hemos señalado en el cuadro inicial, nos proponemos empezar por el estudio de los factores de calidad para intentar, posteriormente, aproximarnos a una definición de calidad y al análisis de un instrumento evaluativo. Vamos a empezar, pues, por estudiar lo que desde diferentes perspectivas han señalado que son factores (o condicionantes o elementos que facilitan) la calidad educativa en el centro estudiado.

En el presente trabajo nos proponíamos explorar la definición de calidad implícita o explícita en las creencias de los profesionales de la educación y de los padres de alumnos. En segundo lugar, queríamos analizar los factores que, a juicio de todos ellos y también a nuestro entender, influían en la calidad de la educación o decían algo acerca de los procesos educativos de calidad. Y, finalmente, con todo ello queríamos justificar nuestra creencia acerca de la insuficiencia de los instrumentos de evaluación.

Vamos a empezar por la segunda parte, los factores que inciden en la calidad. Para ello, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1984), retomada por Ferrer (1993), hacemos una triple clasificación de progresiva amplitud basada en unidades de significado, categorías y ámbitos cualitativos, de modo que:

ÁMBITOS ⊃ CATEGORIAS ⊃ INDICADORES

Es decir, se compone de indicadores que están contenidos o agrupados en categorías y éstas a su vez de ámbitos.

El estudio no podemos afirmar que sea exclusivamente inductivo en tanto que, si bien asistimos a la escuela a "buscar" qué nos parecía que constituía un indicio de

calidad, quizá inconscientemente ya buscábamos determinados aspectos, puesto que la revisión bibliográfica sobre la literatura referente a la calidad educativa se fue haciendo paralelamente al estudio de caso. Creemos, pese a no buscarlo, que ello condicionó fuertemente nuestra observación en el aula, guió nuestras entrevistas y enmarcó (quizá limitó) nuestra búsqueda de información.

Nuestro análisis, se centra, pues en tres niveles de análisis progresivo:

NIVEL 1: Segmentación e identificación de unidades de significado.

↓

↓

NIVEL 2: Agrupación en categorías descriptivas.

↓

↓

NIVEL 3: Construcción de núcleos temáticos emergentes.

Así pues, las unidades de análisis de amplitud progresiva que hallamos respectivamente en los tres niveles en los que operamos son:

a) Unidades de significado

Son los enunciados significativos para la doctoranda. Para nosotros son lo que denominamos *Indicios de la Calidad* (según cómo se formularan podrían también ser denominados *Factores, Indicadores de Calidad* e incluso *Variables*).

b) Categorías

Son las agrupaciones de unidades de significado a un mayor nivel conceptual que el anterior. Las unidades pertenecen a este ámbito más amplio. A partir de los 146 indicios se construyen 27 categorías. Son las *Subdimensiones o Subcomponentes de la Calidad*. Algunos (Cardona, 1995) las denomina *Macrovariables*.

c) Dimensiones

Son los aspectos prioritarios o el conjunto de componentes sobre el que focalizar la calidad. Son, en nuestro estudio, los *Ámbitos o Dimensiones o Componentes de la Calidad*. También pueden denominarse (aunque personalmente no lo encontramos acertado) *Criterios*.

A continuación vamos a proceder a tratar desglosadamente estos niveles de análisis:

a) INDICIOS

b) CATEGORÍAS

c) ÁMBITOS DE LA CALIDAD

3.1. Indicios.

Se han descubierto, como figura en los anexos (en los que también se observa la frecuencia de la presencia de cada categoría y de qué fuente de información proviene), **156 indicios de calidad**.

El hecho de que unos instrumentos de recogida de datos presenten mayor número de indicios que otros se debe a dos motivos: en primer lugar a la extensión de cada uno de ellos (por ejemplo, la segunda Entrevista a las Maestras, EM2 es más extensa que la primera, EM1) y, en segundo lugar, por la diferente naturaleza de cada fuente de información. Así, por ejemplo hay fuentes que hemos desestimado para realizar el vaciado de los factores que influyen en la calidad de la educación. Éste es el caso de las Pruebas de Nivel Cognitivo realizadas a los niños (PNCN), que no nos proporcionan ningún tipo de información de este tipo y que utilizaremos sólo al tratar los "resultados" o "Outputs" escolares. Respecto del cuestionario a las familias sólo procedemos al vaciado de las preguntas abiertas (QF), referida a los factores que creen que influyen en la calidad de la educación infantil y desestimando para este primer análisis los cuestionarios cerrados (QF'). En este mismo sentido, la Entrevista a la Jefa de Estudios ("Cap d'Estudis"), ECE o la Entrevista a los Niños (EN) sobre lo que les gusta más y menos de la escuela han sido también descartadas.

Dentro de las fuentes utilizadas, por ejemplo, los diarios, también hay que señalar que, pese a su extensión generan quizá menos indicios de los previsibles en tanto que se orientan el primero a las actividades de aula y el segundo casi exclusivamente a la integración de los niños en el ámbito escolar.

Hay que señalar también que a veces no se explicitan los indicios que se considera que influyen positivamente en la calidad, sino que se explica una vivencia o se habla acerca de aspectos que funcionan deficientemente y/o que afectan negativamente a la enseñanza que se imparte. Su "transformación" desde constatación de una creencia hasta consideración de que es un "indicador" de calidad (cuyo estado es o no satisfactorio en el centro) se debe a la interpretación de la doctoranda.

Se puede realizar un análisis no sólo de los indicios que se han encontrado con mayor frecuencia sino una observación atenta de aquellos que han sido encontrados sólo en una de las fuentes de información o de aquellos otros que parecen surgir en diferentes fuentes excepto en una e intentar inducir a partir de ahí posibles explicaciones, a la luz de nuestra vivencia prolongada en el centro.

Así, por ejemplo, el tema de las agrupaciones de los alumnos, que es nombrado por los padres y en alguna ocasión por el profesorado, no aparece en el diario, en el sentido de que no se presta atención a esto. De ahí derivamos una implicación para la práctica: en el futuro quizá debiéramos disponer de criterios para agrupar los alumnos de forma coherente y no arbitraria.

En otro orden de cosas, los aspectos que han sido señalados por nosotros (por considerarlos importantes) pero que no han sido mencionados por maestros ni padres intuyo que probablemente se trata de aspectos que son esenciales pero que ya se dan supuestas. Es decir, no se comentan porque se sobreentiende que ya se producen. Éste sería el caso de las condiciones de seguridad o de higiene mínimas. El hecho de que un niño no pueda ser "entregado" a ningún adulto diferente de sus padres si no es con una autorización previa es un aspecto importante (y más, como sucede en la escuela, en el caso de padres separados y en litigio por la custodia) pero, como se da por supuesto, ni se comenta.

3.2. Categorías.

El segundo nivel del análisis realizado nos lleva a agrupar temáticamente todos los indicios o factores surgidos en unidades de mayor amplitud que tengan elementos en común, que giren (según nuestra interpretación) en torno a significados similares. A continuación presentamos las **22 categorías** halladas:

MOP. MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

- 2. Dedicación del profesorado
- 3. Motivación del profesorado
- 4. Vocación del profesorado
- 56. Ilusión del profesorado, "no ser funcionarios"
- 58. Capacidad de los maestros
- 92. Ganas de trabajar y tirar hacia delante

FOP. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- 5. Cualificación del profesorado
- 6. Que el profesorado sea profesional, que ejercite su trabajo con profesionalidad
- 52. Disponer de buenos profesores en general: profesorado de calidad
- 59. Tener buen personal (no sólo profesorado)
- 71. Formación permanente del profesorado
- 81. Asesoramiento en el centro
- 118. Formación inicial dirigida a la práctica
- 119. Formación inicial especializada

CUP. CUALIDADES DEL PROFESORADO

- 7. Que el profesorado sea cariñoso
- 16. Que el profesorado apoye al alumno (altas expectativas)
- 47. Que el profesorado sea capaz de conseguir que los niños hagan las cosas a gusto, para aprender fácilmente
- 74. La actitud positiva del educador
- 132. Vitalidad y animosidad del profesorado
- 133. Que el profesorado sea metódico y estructurado
- 134. Que el profesorado sea tranquilo y paciente
- 135. Que el profesorado se esfuerce por "conectar" con cada niño
- 141. Que las maestras siempre respondan a las preguntas de los niños

REP. RECONOCIMIENTO DE LA LABOR DEL PROFESORADO

- 42. Confiar en los profesionales
- 51. Que el profesorado esté bien valorado, que se sienta acogido y apoyado
- 73. Buenos medios (económicos, prestigio social, disminución horas lectivas,...)
para los maestros

OTP. OTROS EN RELACIÓN AL PROFESORADO

- 68. Estabilidad del personal, de la plantilla
- 122. Autonomía del profesorado
- 124. Experiencia del profesorado

REH. RECURSOS HUMANOS

- 1. Tener cantidad de profesorado
- 28. Recursos humanos suficientes
- 29. Ratio alumnos/clase o alumnos/ profesor adecuada
- 30. Disponer de profesorado especialista (música, plástica, idiomas, educación física)
- 31. Disponer de asesores psicológicos, psicopedagogos
- 48. Tener profesores de refuerzo
- 137. Que los niños dispongan de atención psicológica temprana

REC. RECURSOS MATERIALES Y ECONÓMICOS

- 19. Recursos materiales adecuados (calidad de los recursos)
- 20. Recursos materiales bien aprovechados
- 21. Los recursos materiales son importantes pero no prioritarios
- 22. Material didáctico apropiado para cada edad
- 27. Medios materiales suficientes (cantidad de los recursos)
- 66. Ayudas económicas que permitan ampliar y experimentar con nuevos materiales
- 136. Comprar el material según criterios racionales
- 148. Que los materiales educativos sean realistas (no artificiales o estereotipados)

REL. RECURSOS INFRAESTRUCTURALES

- 46. Disponer de infraestructuras.
- 49. Tener laboratorios, bibliotecas,...

AAD. APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN

- 18. Aumentar la cantidad de medios proporcionados por la Administración
- 39. Poner todos los medios necesarios que los profesores reclamen
- 54. Buena política por parte de la Administración
- 55. Incrementar el presupuesto desde la Administración
- 93. Dar más tiempo a los docentes

RAD. RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN

- 61. Buena relación maestros- Administración educativa
- 62. Buena coordinación Administración-profesores-padres.
- 76. Actitud de la Administración

RFE. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

- 9. Buen clima padres-profesores
- 11. Ambiente familiar favorable
- 12. Que el profesorado sienta el apoyo de los padres
- 57. Participación de los padres en órganos de gestión
- 75. Actitud positiva de la familia hacia la escuela
- 87. Buena relación entre los padres y el equipo directivo
- 90. Que los padres colaboren, participen de la vida de la escuela
- 100. Necesidad del contacto informal, diariamente, con los padres
- 110. Vencer la resistencia de los padres a "entrar" en la escuela
- 111. Importancia de los contactos lúdicos extraescolares entre padres y profesores
- 112. Explotar el aprovechamiento didáctico de la participación de los padres
- 8. Intercambio constante escuela-familia
- 63. Que padres y educadores participen de una misma línea educativa
- 99. Periodicidad de las reuniones con los padres (mayor frecuencia)
- 152. Necesidad de dar a las familias informes evaluativos más comentados

CAE. CLIMA Y/O AMBIENTE ESCOLAR

- 13. Apoyo de las personas "cercanas" al centro
- 10. Buen clima profesorado-alumno
- 17. El ambiente de grupo
- 26. Relación niño-niño
- 65. El entorno
- 97. Que la escuela sea acogedora
- 14. Buen ambiente escolar
- 64. Ambiente de la escuela
- 77. Ambiente del claustro (cohesión)
- 98. Cohesión del equipo (claustro)

ADI. ASPECTOS DIRECTIVOS

- 78. Traspaso de información entre el antiguo y el nuevo director
- 79. Formación específica del director para el cargo
- 86. Que el equipo directivo se encargue de la gestión pedagógica y no de la administrativa
- 89. Que el equipo directivo vele por el cumplimiento de las decisiones tomadas por el claustro

AGE. ASPECTOS DE GESTIÓN

- 85. Disponer de un administrador escolar
- 88. Autonomía económica del centro

ESP. DISPONIBILIDAD DE ESPACIO. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL ESPACIO Y SUS CONDICIONES

- 23. Recursos espaciales adecuados (espacio suficiente)
- 24. Aulas adecuadas a las necesidades de los niños
- 25. Espacios libres
- 60. Buenas instalaciones
- 138. Que existan ciertas condiciones de seguridad
- 146. Condiciones de higiene
- 40. Hacer escuelas pensadas para niños pequeños y grandes
- 72. Mejorar el edificio escolar
- 95. Tener espacios menos "escolares"
- 102. Tener en cuenta (y eliminar si es posible) los condicionantes físicos que impiden la comunicación
- 106. Hacer un espacio más flexible y menos escolar
- 107. Rentabilizar o explotar al máximo los recursos espaciales de que disponemos
- 108. Hacer más actividades en el exterior (aprovechar más el patio)
- 109. Considerar que los recursos espaciales condicionan pero no impiden un buen desarrollo curricular
- 114. Espacio estéticamente agradable, cuidado
- 115. Ambiente ordenado y pulido

TIE. GESTIÓN DEL TIEMPO

- 101. Meditar las ventajas e inconvenientes de los diferentes horarios
- 154. Controlar el tiempo que los niños dedican a cada tarea o rincón y sus diferentes ritmos de trabajo

ACD. ACTITUD ABIERTA AL DIÁLOGO

- 32. Eliminar los intereses parciales o particulares
- 33. Discutir objetivos y metodología, dialogar constantemente
- 70. Estar dispuesto a discutir y cuestionar el trabajo profesionalmente
- 84. Actitud del personal (en general)
- 96. Cuestionarse las cosas, no estar convencido de nada
- 103. Reflexionar sobre las posibilidades de mejora de las situaciones actuales
- 113. Actitud de aprendizaje constante, estar "abierto"
- 125. Innovar

POE. RELACIÓN PARVULARIO-OTRAS ETAPAS EDUCATIVAS

- 82. Relación parvulario-primaria
- 104. Necesidad de incorporar en el parvulario más ideas de los jardines de infancia
- 105. Suavizar el paso de la guardería al parvulario
- 116. Necesidad de extender algunos aspectos del parvulario a otras etapas educativas (primaria)
- 139. Suavizar el traspaso hogar-escuela

COO. COORDINACIÓN

- 67. PCC consensuado por el claustro
- 69. Trabajar en equipo
- 80. Romper el aislamiento de los ciclos como grupos
- 83. Intercambio entre el profesorado de parvulario y de primaria
- 91. Acabar con el individualismo de los docentes
- 94. Mayor coherencia entre los ciclos
- 121. Que exista "sintonía" entre el profesorado
- 126. Seguir una filosofía de base compartida de forma continua
- 128. Tener información de lo que hacen en las otras clases, de lo que pasa a nivel de escuela
- 129. Que exista una línea de escuela
- 144. Relación o coordinación entre profesores especialistas y profesores tutores

DID. ASPECTOS DIDÁCTICOS

- 15. Evaluación rigurosa/seguimiento estricto de los niños
- 35. Enseñanza "clara" del modo que el niño entienda las cosas fácilmente
- 50. Hacer pequeños grupos de trabajo con un nivel similar para aprender todos al mismo ritmo
- 117. Ir variando los Rincones
- 123. Trabajar por rincones/talleres
- 127. Que los niños aprendan de forma lúdica
- 131. Evaluar a los alumnos según sus posibilidades, valorar sus progresos individualmente
- 140. Desarrollar rutinas y hábitos escolares
- 143. Reforzar las explicaciones a los niños castellano-hablantes en castellano
- 147. Mezclar ideas de métodos educativos diferentes
- 149. Trabajar por centros de interés
- 150. Aprovechar la iniciativa de los niños
- 151. Introducir la espontaneidad y la improvisación en el aula
- 153. Controlar el desarrollo de los rincones

RAL. RESPETO POR EL ALUMNADO

- 38. Tener en cuenta la individualidad de cada niño
- 41. Cuidar las necesidades de cada período de desarrollo
- 44. Ajustar la escuela a los niños y no al revés
- 45. No estandarizar

OEE. OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA (que tiene o debiera tener)

- 34. Relación de la enseñanza con la vida real
- 36. Enseñanza de valores (respeto por los demás, por el medio ambiente,...) y actitudes. Priorizar el desarrollo emocional y social, para la convivencia
- 37. Objetivos de centro claros
- 43. Aprender para vivir "en la calle"
- 120. Que sea una escuela pública
- 130. No generar competitividad entre los niños
- 142. Educación no sexista. No reproducir roles estereotipados
- 145. Educación para el consumo
- 155. Educación para la salud
- 156. Política lingüística flexible

Definición de las categorías:

Se hace difícil definir las categorías en las que hemos agrupado los indicios de calidad puesto que el título de cada una de ellas ya resulta, creemos, suficientemente explícito de su contenido. Sin embargo, a continuación hacemos un rápido repaso al contenido y peculiaridades de dichas categorías:

MOP. MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Hace referencia a aquel conjunto de aspectos relativos a la motivación y dedicación del profesorado. A menudo está relacionado con la ilusión en el desempeño del trabajo, con el deseo de hacer las cosas bien y, en definitiva, con la "vocación".

FOP. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es una categoría referida a la formación y cualificación del profesorado en toda su extensión, tanto inicial como permanente. Dentro de la primera se suele destacar que debe ir dirigida a la práctica y a la especialización que se va a impartir y dentro de la segunda se suele primar (por parte de maestras y directora, puesto que los padres no inciden en eso) la modalidad de asesoramiento en el centro. Por parte de los padres es bastante frecuente encontrar demandas de personal profesional, profesorado "de calidad". Por ello dentro de esta categoría no sólo se incluyen los requisitos de la formación sino también los resultados de tal proceso formativo.

CUP. CUALIDADES DEL PROFESORADO

Dentro de este apartado hallamos los aspectos referentes a las cualidades didácticas e incluso de tipo personal del profesorado. Normalmente los profesores no mencionan este tipo de aspectos, pero, curiosamente, los padres lo hacen con notable frecuencia. Se trata de las cualidades de personalidad (ser cariñoso, constante, paciente, tranquilo, vital, metódico, tener una actitud positiva, conseguir motivar a los niños, tener altas expectativas respecto a los alumnos, esforzarse por conectar con el niño, responder a las preguntas).

REP. RECONOCIMIENTO DE LA LABOR DEL PROFESORADO

Algunos de los aspectos esenciales en cualquier trabajo es la satisfacción que éste produce, el reconocimiento social y las recompensas asociadas a él (vía prestigio, vía satisfacción pecuniaria, vía posibilidades de desarrollo profesional,...). Por ello este aspecto contiene la conveniencia de confiar en los profesionales, de retribuirles adecuadamente, de valorarles y prestigiarles como merecen y de mejorar sus condiciones laborales.

OTP. OTROS EN RELACIÓN AL PROFESORADO

Dentro de esta categoría hemos agrupado otros aspectos relacionados con el profesorado pero que no se refieren ni a formación, ni a cualidades, ni a reconocimiento. Se trata de *inputs* necesarios para conseguir una educación de calidad. Engloba la estabilidad del personal, de la plantilla, la autonomía del profesorado y la experiencia del claustro.

REH. RECURSOS HUMANOS

Es una categoría básicamente "cuantitativa" en tanto que reclama más cantidad de recursos humanos: de profesorado en general (sea vía demanda directa o solicitando

la mejora de las ratios), de profesorado especialista, de psicopedagogos o de profesorado de refuerzo. En ella incluimos un indicio referido a los recursos humanos en general (no sólo al profesorado sino también al Personal Administrativo y de Servicios).

REC. RECURSOS MATERIALES Y ECONÓMICOS

Recoge todos los indicios relativos a la idoneidad y cantidad de recursos materiales, sean de tipo general o didácticos en particular. Hace referencia también al óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles, a la necesidad de racionalizar su compra y su importancia relativa en relación a otros aspectos.

Aunque la reclamación de recursos puede venir dada en forma de demanda de más recursos materiales, humanos o infraestructurales, también hay algunas personas que demandan en general más recursos económicos, aquí que aquí también se engloban las solicitudes de todo tipo en relación a una mayor dotación económica.

REI. RECURSOS INFRAESTRUCTURALES

Resume las solicitudes de más y mejores infraestructuras escolares (biblioteca, laboratorio,...). A menudo ha sido señalada por padres con otros hijos en la etapa primaria porque es difícil que se soliciten, por ejemplo, más y mejores laboratorios si se está pensando exclusivamente en el parvulario.

AAD. APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN

Profesores, padres y directivos reclaman mayor apoyo por parte de la Administración, tanto en forma de medios proporcionados, como de la política desplegada o de las facilidades dadas al profesorado.

Se incluyen aquí las aportaciones que nombran explícitamente a la Administración (aunque, si no lo hicieran, bien podrían haberse ubicado en los apartados referentes a diferentes tipos de recursos).

RAD. RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN

No hace referencia tanto a las obligaciones de la Administración (cubierto por la categoría J) como a la actitud de Ésta, a la relación de mayor o menor comunicación que se establece con el profesorado y a la coordinación existente.

RFE. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA/RELACIÓN CON LOS PADRES

Es una de las categorías que incluye más indicios (y más frecuentes). Tiene, al menos cuantitativamente, mucho peso. Resume principalmente: la importancia de la

actitud de la familia hacia la escuela, el clima propicio que debe crearse entre padres y profesores e incluso entre padres y equipo directivo, la participación de madres y padres en órganos de gestión y en la "vida del aula", en actividades escolares y extraescolares.

Además de referirse en general a la implicación de las familias en el centro, hace mención explícitamente a la comunicación fluida y constante que debe haber entre la familia y el centro educativo. Engloba aspectos como la periodicidad de las reuniones, el necesario debate para llegar a una misma línea educativa o el intercambio de información continuo.

CAE. CLIMA/AMBIENTE ESCOLAR

Esta categoría incluye todos aquellos indicios, bastante dispersos, que en un sentido u otro guardan relación con el clima del centro o del aula. Engloba a todas aquellas entradas que incluyen la palabra "clima" de forma expresa.

Se trata de una categoría que contiene todos los indicios referidos al ambiente, aspecto muy importante en la vida de cualquier organización y muy relacionado con la cultura, el *ethos* de cada institución.

ADL. ASPECTOS DIRECTIVOS

Es la categoría que aúna aquellas cuestiones relativas a la dirección del centro en tanto que pueden influir en la calidad de la educación que se ofrece: el tipo de tareas del equipo directivo, la formación específica para el desempeño del cargo directivo, la coordinación entre el director saliente y el entrante,...

AGE. ASPECTOS DE GESTIÓN

Otros aspectos relativos a la gestión del centro pero no directamente relacionados con el equipo directivo. Incluye, por ejemplo, el poder disponer de un administrador escolar o el poder gozar de autonomía económica.

ESP. DISPONIBILIDAD DE ESPACIO. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL ESPACIO Y SUS CONDICIONES

Una categoría repleta de indicios reiteradamente mencionados es la que guarda relación con los recursos espaciales (su disponibilidad y su mantenimiento). Incluye espacios interiores y exteriores.

No se trata sólo del espacio del que se dispone sino de cómo éste se organiza de forma pedagógica y cómo se gestiona para conseguir su máximo aprovechamiento. Afirmaciones como "hacer escuelas pensadas para niños pequeños y grandes", "tener

espacios menos escolares", "aprovechar más el patio" o "disponer de un ambiente estético y agradable" son algunas de las demandas que conforman este grupo.

TIE. GESTIÓN DEL TIEMPO

Esta categoría incluye un solo indicio que hemos creído suficientemente importante como para constituir una unidad de mayor entidad. Se trata de meditar las ventajas e inconvenientes de los diferentes horarios y de reflexionar acerca de la gestión del tiempo.

ACD. ACTITUD ABIERTA AL DIÁLOGO

Esta categoría contiene todos aquellos indicios que abogan por una actitud abierta que nos lleve a reflexionar sobre la práctica, a dialogar constantemente, a cuestionarnos conjuntamente lo que hacemos y por qué lo hacemos y a no tomar nada como un dogma o una verdad absoluta.

POE. RELACIÓN PARVULARIO-OTRAS ETAPAS EDUCATIVAS

La relación del parvulario con ciclos educativos anteriores o posteriores a él es sinónimo de coordinación y, para muchos (padres y profesores), de buen hacer. Por ello esta categoría los agrupa (relación parvulario-primaria, guardería-parvulario,...).

COO. COORDINACIÓN

Más allá del clima y de la buena relación personal entre los docentes, encontramos muchos aspectos que hacen referencia a la coordinación pedagógica entre ellos, de modo que la continuidad de la enseñanza a lo largo de diferentes ciclos guarde una coherencia y responda a una línea pedagógica común. En este sentido, trabajar en equipo, disponer de un proyecto curricular consensuado, facilitarse información mutuamente de lo que sucede en las aulas,... son algunas de las pistas que conducen, a juicio de los participantes, a esa mayor coordinación.

DID. ASPECTOS DIDÁCTICOS

Se trata de aquel conjunto de indicios referentes a actividades de aula y que es importante que sean desarrollados. Comprende aspectos relativos a la evaluación, al acceso al material, a la forma de facilitar la construcción del conocimiento por parte de los niños, a la agrupación de alumnos en el aula, a las rutinas escolares,...

RAL. RESPETO POR EL ALUMNADO

Esta categoría engloba las afirmaciones relativas a la peculiaridad y necesidades propias de cada individuo. Alerta del peligro de estandarizar y no responder a los intereses particulares de cada niño.

OEE. OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA (que tiene o debiera tener)

Se trata de un grupo de indicios relativos al talante pedagógico de la escuela. La mayoría de ellos son aspectos que figuran o deberían figurar en el Proyecto Educativo de Centro, puesto que ayudan a definir cómo se concibe la escuela y hacia dónde camina. Incluye, pues, aspectos como la educación no sexista, la educación para el consumo, la educación para la vida, la no competitividad, la priorización de la enseñanza de valores, ...

3.3. Ámbitos de la calidad.

En este último nivel de análisis progresivo, tendente a la reducción de datos y a encontrar las **8 líneas o ejes principales** emergentes de la recogida de datos a la que se ha procedido, agrupamos las categorías halladas en unidades más amplias, que, a nuestro entender, explican la calidad de los centros educativos.

1. PROFESORADO

MOP. MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

FOP. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CUP. CUALIDADES DEL PROFESORADO

REP. RECONOCIMIENTO DE LA LABOR DEL PROFESORADO

OTP. OTROS EN RELACIÓN AL PROFESORADO

2. RECURSOS

REH. RECURSOS HUMANOS

REC. RECURSOS MATERIALES Y ECONÓMICOS

REI. RECURSOS INFRAESTRUCTURALES

3. RELACIONES

AAD. APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN

RAD. RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN

RFE. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA/ RELACIÓN CON LOS PADRES

CAE. CLIMA/AMBIENTE ESCOLAR

4. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO

ADI. ASPECTOS DIRECTIVOS

AGE. ASPECTOS DE GESTIÓN

5. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO

ESP. DISPONIBILIDAD DE ESPACIO. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL
ESPACIO Y SUS CONDICIONES

TIE. GESTIÓN DEL TIEMPO

6. COORDINACIÓN

ACD. ACTITUD ABIERTA AL DIÁLOGO

POE. RELACIÓN PARVULARIO-OTRAS ETAPAS EDUCATIVAS

COO. COORDINACIÓN

7. ASPECTOS CURRICULARES Y DIDÁCTICOS

DID. ASPECTOS DIDÁCTICOS

RAL. RESPETO POR EL ALUMNADO

8. LÍNEA EDUCATIVA

OEE. OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA (que tiene o debiera tener)

Definición de los ámbitos:

1. PROFESORADO:

El profesorado es uno de los "inputs" (y también elementos del proceso) esenciales para proveer una educación de calidad. Este ámbito incluye sus cualidades, su motivación, su formación así como el necesario reconocimiento a su labor.

2. RECURSOS:

Los recursos quizá no sean suficientes para que la educación que se ofrece sea de calidad pero, desde luego, son necesarios. Dentro de este ámbito se engloban las categorías referentes a la necesidad de contar con más y mejores recursos humanos, materiales, infraestructurales y, en definitiva, económicos.

3. RELACIONES:

Dentro de este ámbito hemos incluido tanto las relaciones externas, del centro con su entorno, con las familias y con la Administración, como las relaciones internas entre el profesorado, que dan lugar a un cierto clima y/o ambiente escolar. Ambas cosas influyen en los procesos que se desarrollan en el centro.

4. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO:

Incorpora las categorías "Aspectos directivos" y "Aspectos de gestión" en el sentido de que intenta recoger la influencia de las acciones del equipo directivo y de la gestión del centro en general sobre la calidad educativa.

5. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO:

Se trata de un ámbito que recopila las categorías relativas a la organización del espacio (su disponibilidad, su gestión,...) y del tiempo.

6. COORDINACIÓN:

Dentro del apartado de coordinación no sólo englobamos a la propia categoría denominada coordinación (y referente al intercambio entre el profesorado), sino que también consideramos las categorías relativas a la actitud dialogante y a la relación del parvulario con otros ciclos y contextos educativos.

7. ASPECTOS CURRICULARES Y DIDÁCTICOS:

Todos los aspectos didácticos ya mencionados, así como la consideración de los alumnos con necesidades educativas especiales,... configuran este ámbito.

8. LÍNEA EDUCATIVA:

Los objetivos educativos de la escuela y, en general, los rasgos de identidad del centro resultan, agrupados en este ámbito, un elemento esencial para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de una organización y poder así mejorarlos.

3.4. El análisis emergente en contrastación con las aportaciones teóricas.

Tras llegar a estos núcleos temáticos que definen los grandes ejes por los que pasa la calidad, podemos contrastarlos con los que la literatura al uso contempla más frecuentemente y que retomamos del capítulo segundo, en el que han sido analizados en profundidad.

Ámbitos emergentes del estudio de caso:	Ámbitos teóricos más recurrentes:
PROFESORADO	PROFESORADO
RECURSOS	
RELACIONES	
DIRECCIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO	CENTRO EDUCATIVO (ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN)
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO	
COORDINACIÓN	
ASPECTOS CURRICULARES Y DIDÁCTICOS	CURRÍCULUM PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE
LÍNEA EDUCATIVA	
	ALUMNADO

Recordamos que en el capítulo segundo establecimos 16 aspectos básicos que eran citados por uno u otro autor, de los cuales, tras el análisis, constatamos que los más frecuentes y, por tanto, los que daban cuerpo al marco teórico, eran los que acabamos de transcribir. Si bien es cierto que existen estudios teóricos (o instrumentos evaluativos muy exhaustivos) que contemplan la línea educativa, los recursos, la coordinación, la relación del centro con el exterior o la organización temporal y espacial, en la parte teórica nos hemos ceñido a los que aparecen en la parte derecha de la tabla anterior.

Como se aprecia, aparecen:

- Aspectos coincidentes con los grandes ámbitos de la calidad.
- Aspectos que emergieron de la práctica, pese a no haber sido considerados en el marco teórico.
- Existen también, aunque aquí no se aprecian, aspectos pertenecientes al marco teórico que en la práctica no se dieron. Es el caso de la función de orientación (vocacional y/o profesional) que suelen señalar muchos modelos y que en educación infantil no tiene sentido. También puede ser el caso, por ejemplo, de las condiciones higiénicas de los centros, asunto importante en teoría pero que en el estudio de caso no es mencionado.

4. Resultados del estudio de caso sobre calidad: el informe de investigación. Los factores de la calidad. La descripción elemento a elemento.

4.0. Consideraciones previas.

Vamos a ir enumerando algunos de los aspectos emergentes, tanto los que consideremos positivos, como los menos positivos. No esperemos un veredicto final, no lo hay, tampoco nos atreveríamos a hacerlo, puesto que, como señala Plaza (1986), intervienen tantos elementos y factores en juego que se hace difícil atribuir relaciones causales o juzgar con el conocimiento que, pese a una estancia prolongada, no deja de ser relativamente superficial dada la complejidad de los procesos y de las organizaciones educativas. Nos referimos a cada uno de los elementos que

consideramos relevantes intentando, por encima de todo, hacerlo con cautela y con el máximo respeto tanto por el profesorado como por el alumnado.

Al referirse a la investigación etnográfica Woods (1993, b) separa dos etapas. La primera consiste en describir el nuevo y gran mundo de las escuelas. Se trata de hacer un mapa de qué sucede en la escuela. Y una vez ya se conoce qué está pasando, viene la segunda etapa, consistente en conceptualizar (a un nivel mayor que la simple descripción) los sucesos. **Es la etnografía la que permite pasar de la primera a la segunda etapa.**

Como ya hemos reiterado, nuestra intención al entrar en la escuela no era, ni ha sido, evaluar un centro educativo, sino conocer la vida de la escuela por dentro e ir viendo si lo que proponen los instrumentos de evaluación de centros es realmente relevante o bien si muestra tan solo "una fachada" de la escuela. Del mismo modo pretendía ver, y así ha ocurrido, si existen aspectos que no quedan contemplados en ningún indicador o ítem pero que quizá sí son importantes. Es conveniente señalar que hemos procurado en todo momento no dar nada "por sentado" sino preguntar el por qué sucedía cada fenómeno o se pensaba de una cierta forma. Intentamos, pues, exponer sin juzgar.

En tanto que los propios protagonistas del estudio de caso han otorgado más importancia a determinados aspectos (por encima de una infinidad restante de posibilidades), en el presente estudio de caso pretendemos analizar más profundamente dichos aspectos. Ése es precisamente el motivo de focalizar nuestra atención en las cuestiones que aparecerán a continuación (y no en otras). Es por ello que hemos renunciado a tratar en profundidad, por ejemplo, asuntos a priori tan importantes como los factores económicos o legislativos.

"E.- El pressupost és difícil d'elaborar per vosaltres?

T.- No, perquè com que no tenim massa diners ho tenim molt clar: els diners que tenim els repartim en quatre o cinc vessants que són: qüestions de despeses didàctiques que és gairebé on fem entrar-hi el 75% dels diners; manteniment de l'escola en relació a petites reparacions que ens pot fer el conserge; despeses de transports, que són les despeses dels

*conserges per anar amunt i avall; documentació i lloguers (per exemple d'una tarima) o reparacions (dels aparells de música),...".**
(ED, 267).

"J- A veure, coses més concretes. Per exemple, respecte al material, que és una cosa que no vam parlar l'altre vegada. El material, com el compreu? Hi ha uns criteris definits o com ho feu això? Depèn de cada curs?.

A- Fem una demanda. Tenim el material allà i cada curs mirem el què fa falta, què s'ha gastat.

E- Bueno, però és que aquí hi ha dos classes de material: hi ha el material que compren els pares..

J- El material fungible.

A- Exactament, és el material fungible: guixos, fulls,... Això es fa a nivell de tota l'escola. Cadascú fa les peticions del que li fa falta i l'escola ho compra. Vull dir, l'escola, ho fan els pares, no?. I l'altre és els diners que ens pertiquen per parvulari, que llavors sí, anem a l'A. (nom d'una cooperativa), mirem, diem, a veure què ens fa falta: nines, puzzles, els tenim molt vellets o hi ha un joc molt maco d'aigua de no sé què".

(EM2, 1471).

Estos párrafos ilustran la creencia de que los aspectos económicos no son, para ellos, prioritarios, quizá porque no pueden incidir en ellos, sino que les vienen dados y procuran distribuir los recursos económicos del mejor modo que les parece posible pero sin buscar nuevas fuentes de ingresos ni formas de gestionarlo eficientemente (quizá por la cuantía que es y las restricciones administrativas existentes tampoco sería posible). De todos modos, ello no implica que no se encuentren preocupados por su escasez y reclamen mayor dotación presupuestaria:

" Cal destinar més diners a l'escola pública".

(DQM, 75).

Como con esta cuestión, sucede con muchas otras cosas que también dejaremos de tratar exhaustivamente aunque en el capítulo segundo, con los diferentes

* Todos los extractos de los anexos figuran en letra curisva (independientemente de la lengua en la que han sido generados). No debe inducir a confusión el hecho de que en los anexos la letra cursiva se utilice con otros fines, como puede ser para diferenciar las intervenciones en catalán de las de castellano (como en los Cuestionarios de las Familias -QF-) o para separar las intervenciones de la entrevistadora de las respuestas de las entrevistadas (como en la Segunda Entrevista a las profesoras -EM2-).

modelos aportados, se ha podido constatar la multiplicidad de elementos susceptibles de influir en la calidad y, por tanto, susceptibles de ser tratados en el presente capítulo. Finalmente, **proponemos una estructura "elemento a elemento", pero somos conscientes de la artificialidad de nuestra presentación en tanto que todos los elementos se encuentran interrelacionados e íntimamente ligados y es imposible desentrañarlos por completo.** Esta fragmentación de la información choca con la misma esencia de la realidad educativa, compleja, interconectada, dinámica de casi imposible plasmación sobre el papel.

Sin embargo, como afirma Shulman:

"No hay un *mundo real* del aula, del aprendizaje y de la enseñanza. Hay muchos mundos reales, quizás incorporados uno dentro del otro, quizás ocupando universos paralelos que frecuentemente, y a veces de una manera impredecible, interactúan entre sí. Cada uno de estos mundos está ocupado por las mismas personas pero con roles diferentes y persiguiendo distintos propósitos simultáneamente. Cada uno de estos contextos es estudiado por los científicos sociales y los educadores, (...) Sostendré que nuestra hipótesis más razonable es que cada una de estas *vidas* debe estudiarse en sus propios términos..."⁴

Es decir, las situaciones engloban aspectos tan diversos que casi se hace necesario, dentro de aceptar el carácter holístico de los sucesos, tratarlos separadamente. Optamos finalmente por un modelo evaluativo (como el propuesto por Laffitte, 1992: 158) basado en procesos internos, fijando algunas micro-unidades de funcionamiento como la distribución del tiempo, la interacción profesor-alumno, el curriculum propuesto, el clima, ...

En este sentido, Strauss y Corbin (1991: 69) nos hablan de la dificultad de realizar una tesis cualitativa en tanto que se tiene que combinar el conocimiento generado (a menudo difuso, desordenado) con la expresión escrita (de forma académica y estructurada al máximo). Éste es, sin duda, uno de los principales problemas hallados a la hora de presentar el análisis del centro.

Por otra parte, dividimos nuestra propuesta en elementos de *input* o factores que condicionan la calidad, elementos de proceso o propios del desarrollo de la enseñanza y de *output*. Esta segunda división es, si cabe, más artificial, puesto que entre los elementos de *input* vamos intercalando numerosas descripciones del proceso

⁴ SHULMAN, L.S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós/M.E.C., p18.

de desarrollo de ese elemento. Es decir, la formación del profesorado puede considerarse un *input* o base o factor que condiciona en gran manera la calidad de la educación, pero también contiene importantes aspectos procesuales porque no consideramos al profesorado como elementos estáticos que "entran" en la caja negra educativa y son procesados junto con otros *inputs* para ofrecer el resultado "alumno formado" sino que, como seres humanos y como profesionales, pueden ir variando su actuación en función de esa formación, pueden ir modificando su formación, pueden demandar diferentes modalidades,... y, por otra parte, influye en la vida del aula constantemente. Por lo tanto, no es un *input* estático que pueda ser tratado como disponer o no de patio (*input* que, en principio, sí es relativamente fijo e inamovible, aunque tampoco es del todo inmutable).

En definitiva, nuestra propuesta de presentación del estudio "elemento a elemento" basándonos en las prioridades manifestadas por los propios participantes es la siguiente:

ASPECTOS DE INPUT

ASPECTOS PREVIOS

Historia
Titularidad
Ubicación
Sustrato socio-cultural
Tamaño
Espacio
Infraestructuras
Mobiliario
Admisión
Ratios

ASPECTOS DE PROFESORADO

Personal
Roles del profesorado
Motivación del profesorado
Formación del profesorado
Reconocimiento de la labor del profesorado
Estabilidad del profesorado
Experiencia del profesorado
Cualidades del profesorado
Horarios del profesorado

ASPECTOS DE RECURSOS

Recursos económicos, materiales e infraestructurales

ASPECTOS DIRECTIVOS Y DE GESTIÓN

Aspectos relativos a la organización y la dirección

CLIMA/AMBIENTE ESCOLAR

Cultura y clima organizacional

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA/ RELACIÓN CON LOS PADRES

Relación familia-escuela.

DISPONIBILIDAD DE ESPACIO. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL ESPACIO Y SUS CONDICIONES

Organización del espacio (dentro de aquí todo lo de juego simbólico que podría tratarse en un punto aparte)

RELACIÓN PARVULARIO-OTRAS ETAPAS EDUCATIVAS

Relación entre el parvulario y otros ciclos educativos

ACTITUD ABIERTA AL DIÁLOGO

Auto-evaluación
Implicación de los padres.
Innovación

RELACIONES CON EL EXTERIOR

Apertura al exterior

ASPECTOS DE PROCESO

OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA

Línea educativa

RESPECTO POR EL ALUMNADO

Currículum integral (Desarrollo Emocional)

Atención Individualizada a cada niño. ACIs.

Los primeros días: la base para una escolarización exitosa.

ASPECTOS DIDÁCTICOS

Naturaleza de la enseñanza preescolar.

Filosofía demasiado escolar.

Actividades curriculares.

Salidas

Rutinas

Comunicación en el aula:

El discurso de las maestras

El habla del niño

La interacción vía preguntas

El diálogo

Agrupaciones

Evaluación

COORDINACIÓN

Coordinación del profesorado

ASPECTOS DE OUTPUT

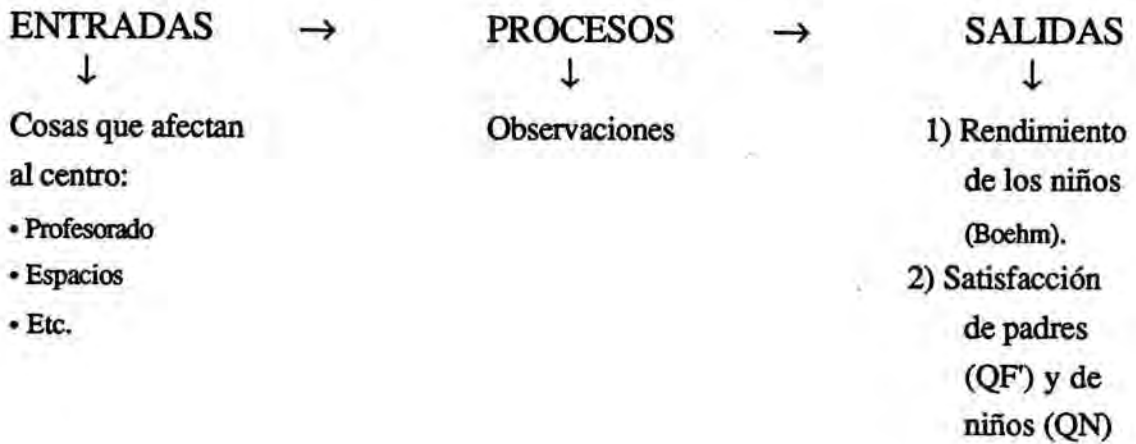
Índice de satisfacción de las familias

Nivel de satisfacción de los niños

Pruebas de nivel cognitivo de los niños

Sociograma

A *grosso modo*, podemos aceptar que nos guiamos por un esquema como el siguiente:



4.1. ASPECTOS DE INPUT.

4.1.1. ASPECTOS PREVIOS.

4.1.1.1. HISTORIA.

Barcelona ha sido a lo largo de la historia una ciudad donde se han realizado proyectos de gran calidad: urbanísticos, políticos, culturales, etc. Las experiencias educativas constituyen un ejemplo claro. El sistema educativo de un país es reflejo de su gobierno y de su sociedad. Es por ello que hay que considerar la historia de la educación en un contexto global. En este sentido si analizamos el movimiento educativo que surgió a principios de este siglo, donde muchos hombres y mujeres se preocuparon por lograr que los niños y niñas tuviesen unas condiciones de vida dignas: alimentos, atenciones médicas, etc., a la vez que recibían una educación al mismo nivel que las clases acomodadas, vemos que está en consonancia con la preocupación general de la sociedad, donde se trabajaba para dar al proletariado unas condiciones de vida y un acceso a la educación. Reclamaban aquel "nuevo hombre" liberado del peso que suponía la sociedad industrial. Las experiencias educativas en aquel momento se realizaron tanto desde el ámbito institucional (Diputación, Ayuntamiento, Mancomunidad,...), como en el particular, por parte de maestros que con su espíritu renovador fueron capaces de ofrecer a la comunidad una enseñanza de calidad. Experiencias como la *Escuela Horaciana*, el *Colegio Mont d'Or*, las escuelas de los distritos II y VI, las escuelas racionalistas o la obra educativa del ayuntamiento de Barcelona: la *Escola del Bosc*, el *Patronat Escolar*, las *Colonias Escolares*, la *Escola del Mar*,... son ejemplos que no tendríamos que olvidar.

Dentro de esta línea de renovación pedagógica nació el centro al que asistimos. Disponemos, con el fin de entender el nacimiento y evolución de esta institución, de numerosos documentos de archivo histórico y también de ediciones actuales del Ayuntamiento de Barcelona que nos ayudan a contextualizar el centro. Sin embargo, no incluimos aquí ninguna referencia más para salvaguardar la intimidad de los participantes.

Sin embargo, deseamos dar algunas pinceladas que dibujen, a grandes trazos, el talante del centro. Como recoge Monés (1977) es la primera escuela pública moderna de Barcelona. En su inicio disponía de pabellones separados para las clases, comedores, servicio de duchas y espacios entre los jardines para poder impartir las clases. La dirección fue encomendada a una prestigiosa pedagoga y estudiosa de los métodos de la *Escola Nova* en otros países. El centro se ha destacado siempre por su participación en todo tipo de proyectos experimentales. Así, por ejemplo en 1921 se iniciaron estudios de Psicología Experimental (en relación con las escuelas normales que habían sido creadas por Eugeni d'Ors pero difundidas por Galí) en los que participaron junto con el *Patronat Domènech* y las *Escuelas Montessori*.

El inicio de aplicación de técnicas decrolynianas data de 1912 (Monés, 1977: 241), en el *Nou Col·legi Mont d'Or*, centro que aplicaba el método Montessori en parvulario y los centros de interés en primaria, pero enseguida pasaron a aplicarse en el centro al que hacemos referencia, así como l'Escola del Parc del Guinardó. Con ello queremos poner de relieve que tradicionalmente ha sido una escuela pionera en la implantación de nuevas técnicas y métodos asociados a la Escuela Activa y a la mejora de las condiciones de vida de la infancia.

4.1.1.2. TITULARIDAD.

Respecto a la titularidad del centro, se trata de una escuela municipal en la que el parvulario se encuentra integrado en un centro que hasta el momento hacía EGB (con doble línea) y ahora pasará a ofrecer Primaria y Secundaria Obligatoria (pero sólo de una línea). Pertenece, por tanto, al *Ajuntament* de Barcelona (y es regido por el *Institut Municipal d'Educació de Barcelona*), aunque en breve entrará a formar parte de una red de centros públicos unificada para toda Catalunya.

4.1.1.3. UBICACIÓN.

El centro está ubicado en un distrito de zona media de Barcelona. Un aspecto peculiar es que está alejado del centro urbano, con lo que en su entorno inmediato no

cuenta con viviendas ni comercios. Ello implica que para acudir al colegio hay que desplazarse expresamente a él. Esto tiene varias consecuencias. Por una parte, los niños que se desplazan a pie deben cubrir una distancia respetable y por ello la mayoría acuden en coches particulares o en el autobús público que lleva hasta el centro. El hecho de encontrarse un tanto apartado obliga también a una mayor previsión de todo tipo, si cabe, tanto de tareas burocrático-administrativas como de organización personal de los miembros, puesto que, cada vez que hay que acercarse hasta el Instituto Municipal de Educación para cualquier reunión o asunto administrativo, hay que realizar el trayecto expresamente. Por otra parte, ninguna línea de metro se acerca al centro y el único autobús que circula por delante de él tiene una frecuencia de paso muy baja (sólo uno cada media hora). Por todo ello, el acceso es, a no ser que se disponga de vehículo propio, dificultoso. Todo ello puede indicar que los padres que llevan a sus hijos a este centro muestran una clara preferencia por la escuela. No se trata de la que está más cerca de casa, las que les coge de paso al trabajo, o la que les supone mayor comodidad. Al contrario, deben desplazarse fuera del casco urbano de las viviendas únicamente para llevar al niño a la escuela. A nuestro entender ello es un indicio de la voluntad clara de los padres de los niños del centro de que sus hijos acudan a ésta, precisamente a ésta y no a cualquier otra escuela. Esto, creemos, probablemente dice algo de la calidad del centro y, por otra parte, hace augurar una mayor implicación de los padres en la construcción de la calidad educativa.

Respecto a la integración en el entorno se puede señalar que la comunidad del barrio no usa el centro como recurso educativo; en cambio, el centro sí usa la comunidad en la medida de lo posible y realiza salidas a los lugares más cercanos, a las instalaciones deportivas que hay a unos 500 m., a la institución cultural que hay al lado, a otros centros educativos, e incluso a los comercios más próximos.

4.1.1.4. SUSTRATO SOCIO-CULTURAL.

La composición de las familias y su situación y dedicación laboral es bastante heterogénea. Podríamos decir que se trata de familias de clase media-baja o media-media en su mayoría. Si bien la mayoría de las madres trabaja, algunas se dedican a las tareas domésticas. Gran parte de los padres se dedican al sector terciario aunque algunos también pertenecen al secundario (industria).

Hay un gran número de familias cuya lengua de comunicación familiar es el castellano, sin embargo muchos niños comprenden ambos idiomas puesto que o bien el padre o bien la madre les habla en esa lengua. Por ello no existen problemas muy

graves. Además, si hay algún niño que presenta especiales dificultades, las maestras muestran la suficiente flexibilidad como para atenderle en la lengua que requiera.

Se trata de familias, en su mayoría estructuradas, pero también hay un gran número de casos en que los niños viven sólo con uno de los progenitores. Los motivos pueden ser varios: padres separados o divorciados, padre desconocido, padre que les ha abandonado, madres que han huido y han dejado los niños a cargo de la abuela, ausencia de uno de los padres por enfermedad,... A nuestro juicio son bastantes los casos en los que los niños viven una situación familiar poco habitual (lo que no significa siempre necesariamente negativa). Quizá la escuela debería plantearse qué hacer en estos casos, si es que hay que hacer algo. Las observaciones nos han mostrado el interés del profesorado por la educación global y armónica del niño y su preocupación ante estas situaciones. A menudo se interviene de forma indirecta, incluso intuitivamente, pero, si realmente se considera importante, se podría hablar entre todas a nivel de ciclo o de claustro y llegar a soluciones o estrategias conjuntas. Así, en los diferentes casos, una maestra puede optar por pedir a los padres que vengan a entrevistarse; otra toma la iniciativa y recomienda a una madre una visita a la asistente social; otra, quizá inconscientemente, trata de modo especialmente cariñoso al niño que lo está pasando mal por su situación familiar; otra observa cuidadosamente el comportamiento del niño (si come, si se muestra inquieto,...). La experiencia de todas ellas podría redundar en un programa de apoyo a los niños que viven situaciones familiares cambiantes.

Los alumnos de educación infantil suelen tener hermanos, no hay muchos hijos únicos. No existe en este momento en el parvulario ningún niño inmigrante ni de raza gitana. En estos dos años sólo ha habido una niña con deficiencias psíquicas (leves) en régimen de integración.

Algunas madres son amigas entre ellas y ello hace que algunos niños coincidan no sólo en la escuela sino también en ratos de ocio y en contextos diferentes (en la casa de uno de los dos, en la calle, en la playa,...) Ello da lugar a experiencias que a menudo tienen gran interés en explicar y que pudieran dar pie a trabajar la expresión oral (descuidada en gran parte de las actividades) e incluso, como a veces interesa mucho al resto de la clase, al trabajo por proyectos.

4.1.1.5. TAMAÑO.

No es el centro ideal en cuanto al número de unidades (el tipo de centro ideal recomendado por la OCDE oscila entre 8 y 16 unidades como máximo). Éste es, pues, un poco grande, puesto que en el curso 1994-95 tenía 17 aulas y en el 1995-96 ya se

quedó con 16. Sin embargo, la media de edad del claustro, el intercambio de tutores entre los diferentes ciclos educativos y la línea pedagógica del centro creemos que contribuyen a paliar, al menos parcialmente, la falta de coordinación y otros problemas derivados de los centros de gran tamaño.

4.1.1.6. ESPACIO.

El centro educativo se compone de tres edificios: el edificio inicial, muy antiguo, que tiene más de 80 años. Se dedica a los despachos de dirección y secretaría, al botiquín, la sala de material y un par de aulas. Hay un segundo edificio, de grandes dimensiones, donde se encuentran la mayor parte de las aulas así como el comedor, la cocina y la biblioteca. Finalmente, el último en ser construido, en los años 80, ha sido precisamente el parvulario, que hasta el momento se encontraba en otro edificio aparte. Los tres edificios tienen dos pisos, por lo que hay que subir escaleras y ello supone una importante barrera arquitectónica que imposibilita la integración de alumnos con determinado tipo de deficiencias. El edificio posee, por lo tanto, una estructura poco funcional.

Profesorado y familias otorgan un papel esencial al espacio y su configuración. Como señalan las maestras:

"Cal millorar les escoles (els edificis)".
(DQM, 73).

También del estudio de los cuestionarios de los padres (QF) se desprende que otorgan una importancia muy importante al hecho de que los espacios sean adecuados (tanto exteriores, como interiores).

El hecho de que el edificio de parvulario haya sido el último en construirse no implica que sea arquitectónicamente adecuado. Es más, quizá presenta mayores deficiencias que los otros dos. Se trata de una pequeña construcción cuya puerta es de unos 80 centímetros de anchura, es decir, muy estrecha, con lo que se dificulta la entrada y salida del parvulario. En el interior hay sitio estrictamente para dos aulas en la planta baja y dos en la superior más un pequeño espacio a modo de sala de profesorado de parvulario.

En la planta baja únicamente hay el aula de p-3 que, por fortuna, incluye lavabos dentro del aula y otra polivalente, que se utiliza para hacer educación física y música y para dormir los pequeños tras la comida.

" Es una gran suerte contar con lavabos dentro del aula".

(D1, 117).

También cuenta con un pequeño lavabo con dos tazas en el pasillo. Éste lavabo se utiliza tanto para los niños que están en el aula polivalente y tienen necesidad de usarlo como a veces para los niños de p-4, para que no se aglomeren con los de p-5 en el lavabo de arriba. Finalmente cuenta también con unos rincones de juego simbólico (casitas) en el hueco que queda bajo la escalera.

El hecho de que haya clases de educación Infantil en el primer piso, como en este caso, supone una dificultad de conexión con el espacio exterior. En el piso superior se encuentran las aulas de p-4 y p-5, el cuartito para el profesorado, un lavabo para profesorado y un lavabo para niños en el pasillo (compartido por ambas aulas). No existe pasillo y el espacio entre aulas no permite ningún tipo de actividad. De hecho, existen unos colgadores en la pared en los que los niños dejan sus pertenencias y, como es tan estrecho, al pasar por delante suelen tocarlos con el brazo o el hombro y a menudo se caen, con lo que encontramos chaquetas y mochilas en el suelo constantemente.

Con ello queremos decir que, aunque las aulas son relativamente amplias, el espacio es francamente reducido. Y ello condiciona bastante las actividades. No hay espacio para correr con los triciclos o bicicletas ni siquiera en p-3 ni posibilidades de espacios amplios para juego dramático o actividades de psicomotricidad (excepto el aula polivalente).

Las condiciones de seguridad son buenas, pese al exceso de escaleras y el peligro que ello conlleva. La iluminación de las aulas es buena, así como sus condiciones de ventilación y humedad. Sin embargo, sobre todo en las del piso superior, en los meses de primavera y al llegar el final de curso, hace un calor excesivo, ya que toca el sol todo el día. Las condiciones de limpieza no sólo del parvulario, sino de todo el centro son muy buenas. Está curioso y agradable.

Por otra parte, el hecho de que el parvulario esté físicamente separado del resto del colegio conlleva también un cierto distanciamiento del profesorado. Parece que el parvulario sea un mundo aparte, actúe independientemente. Si bien existen muchas actividades conjuntas y, a las horas del recreo las maestras que no tienen que vigilar a los niños acuden a desayunar con los compañeros, a menudo suceden cosas en el parvulario de las que únicamente se enteran las propias profesoras de parvulario.

Contrariamente a los espacios interiores, reducidos, con el peligro de la escalera estrecha,... el espacio exterior es privilegiado. El centro dispone de un patio (que es a la vez pista de deportes) en el que se dan cita los alumnos de primaria. Sin embargo, no sólo está la pista, sino que a su alrededor existe un gran tramo también de cemento por el que correr y jugar. Y, además de todo ello, existe un trocito de terreno

con pinos y flores, por el que también pueden deambular como gusten. Sin embargo, éstos no son los espacios a los que acceden los alumnos de educación infantil (que, de hecho son más que suficientes en relación a las instalaciones que, como media, acostumbran a tener los centros educativos de nuestro país). Además de todo ello los alumnos de parvulario disponen de un patio propio. Se trata de una zona de tierra muy amplia, con columpios, árboles e incluso un pequeño huerto. Se trata, sin duda, de una excepción en relación a lo habitual. Este espacio tiene dos inconvenientes: en primer lugar, hace pendiente, con lo que cuando llueve, la parte inferior se encharca y en segundo lugar, para entrar en él hay que bajar unas escaleras, lo que dificulta su acceso a los niños en general y a los alumnos con alguna dificultad motriz en particular. Es el caso de Carlos, un niño con importantes problemas de movilidad. Al principio, tenía que ir hasta el borde de la escalera y cogerse a la baranda y bajar muy lentamente, con grandes dificultades. Afortunadamente hoy en día baja sin ningún impedimento. A pesar de estos dos detalles hay que destacar lo extraordinario del espacio exterior para los niños y niñas de la escuela infantil. Dispone, además de árboles y vegetación frondosa en los extremos, de un arenal circular y de cuatro columpios (un coche, una moto, un neumático colgado de una cuerda y una casita con tobogán, redes y cuerdas).

Los padres lo valoran mucho (a veces incluso puede llegarse a pensar que algunos padres optar por el centro casi exclusivamente en base a las instalaciones, porque se trata, dada su ubicación y la vegetación que le rodea, de un lugar muy saludable). De hecho, en los cuestionarios cerrados de los padres, el espacio exterior es casi lo más valorado (tras la normativa del centro).

"És important el lloc del centre: que hi hagi suficient espai"
(QF, 84).

El anterior comentario (muestra de muchas peticiones en este sentido) combinado con la media de puntuación que alcanzan en los cuestionarios cerrados para las familias (QF) los ítems referidos a los espacios nos demuestran la importancia que conceden los padres (mucho más que el profesorado) al espacio.

Sin embargo, este espacio se aprovecha poco. Casi exclusivamente se sale al patio cuando "toca", cuando es la hora del patio. ¿No podría salirse a desayunar en primavera si se estableciesen unos bancos apropiados para hacerlo? ¿No podría salirse a hacer algunas actividades al exterior? ¿Podrían explicarse cuentos al aire libre? ¿Podría trabajarse la observación del entorno natural, la recogida de elementos y su estudio en el patio?. Consideramos que, dado el espacio y sus enormes posibilidades, se explota poco.

" E- Això serà un tema que n'haureu de parlar perquè,... bueno, ja serà tot el tema de l'any que ve amb l'assessora serà replantejament d'espais, a p-3 fer servir més l'espai del pati, que es fa servir poc, amb el pati tan preciós que tenim i els espais de darrera i moltes coses s'han de replantejar, eh?. A p-4 i p-5 ja serà més difícil.

A- Però, bueno, jo penso, que a p-4 fent el mateix que fan a nivell de fitxes i tot això, perquè s'ha de fer, sí que es poden fer més activitats a fora: més pati, més plàstica,... Aprofitar més els espais.

E- Això a tot nivell.

P- Para todos.

E- Inclús a p-5. Perquè nosaltres que tenim un pati tan privilegiat, el fem servir poc. El fem servir només en els moments de joc, i punt".

(EM2, 142).

También deberíamos reflexionar acerca de la posibilidad de utilizar más horas las instalaciones (tras la jornada escolar o en días no lectivos), puesto que el espacio es amplio y admite muchos tipos de actividades. Ello ya se hace, puesto que se cede a la colonia coreana (como reza en el AD, 476) para que los sábados impartan clases, en su lengua, sobre su cultura. Podría expandirse más, aunque para ello se tendrían que tomar en consideración los beneficios que ello podría suponer para el barrio frente a los costes de desgaste y consumo que representaría para el centro (aunque ello también podría transformarse en beneficios en tanto que las pistas podrían, por ejemplo, ser alquiladas).

Insistiremos en el tema del espacio, por su importancia pedagógica, pero esta vez circunscrito al aula y desde una perspectiva más didáctica, en el apartado 4.1.7.

4.1.1.7. INFRAESTRUCTURAS.

Respecto a las infraestructuras que posee el centro o de las que se puede beneficiar, destacan la biblioteca, el comedor, el EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) y el CRP (Centro de Recursos Pedagógicos).

En primer lugar, la biblioteca está prácticamente cerrada. Los documentos antiguos fueron cedidos a la biblioteca del *Institut Municipal d'Educació*. En horas "libres" se ocupa de ella la persona más anciana del claustro. Para el curso que viene, dada la reestructuración del centro la van a convertir en 3 aulas y va a pasar a ubicarse donde actualmente se almacena el material. Estas consideraciones, algunas de ellas simbólicas, nos dejan entrever la escasa consideración que se le concede.

" A- Jo de vegades he pensat, no sé vosaltres, que som un equip que anem envellint junts.

A- Vam entrar joves i d'aquí un temps serà un cementiri.

(...)

P- Nos irán llevando a la biblioteca...

E- No, que todas las que van a la biblioteca se mueren, tu.

(...)

P- De verdad. Todas las que han ido ha sido por lo mismo. Se han muerto porque han ido por lo mismo, porque tenían cáncer.

P- A mi me dicen, "vete a la biblioteca". Y digo, "¿Yo? ¿Es que tengo algo?"

(Rialles)

A- És clar, és una cosa que si t'ho mires, anem envellint tots.

P- Que me pongan donde quieran, pero a la biblioteca no."

(EM2, 1381).

Aunque la conversación sea anecdótica, tras ella se observa claramente la falta de una política de gestión de la biblioteca. Van pasando las profesoras que "no pueden hacerse cargo de un grupo", sin continuidad entre la tarea de una y otra, sin planes de dinamización de la biblioteca (por las circunstancias personales de los encargados y por no ser, al parecer, un tema prioritario para el claustro).

Sin embargo, como son conscientes de este déficit, se han propuesto subsanarlo. Ahí, entre otras cosas, radica la calidad de un centro educativo: en la **voluntad de cambiar lo que no funciona satisfactoriamente, en la capacidad de revisar críticamente lo que se hace y buscar alternativas de funcionamiento:**

" A més de convertir la biblioteca (enorme!) en 3 aules i traslladar la biblioteca a l'actual aula de material, es proposen dotar la nova biblioteca d'un mobiliari nou i funcional. Van presentar un projecte didàctic a l'IMEB per a poder muntar aquesta proposta i ha estat acceptada. Intentaran fer-la més pràctica i dinamitzar-la. El fons antic del que disposaven l'han traspasat al centre de recursos Artur Martorell i pràcticament no s'han quedat cap document d'aquest tipus. Fins ara no s'havia dedicat ningú a la biblioteca. En tot cas, la gent s'havia anat fent la biblioteca de classe. Aquest curs l'Agnès (els dilluns al matí) més dues mares més l'Anna G. (des de l'IMEB) més una noia de pràctiques de biblioteconomia han començat a endreçar i catalogar el que hi havia. Fins

el moment, la Biblioteca restava tancada, però ara es potenciarà. La Teresa dedicarà, durant el curs 95-96, previsiblement unes quantes hores a Biblioteca (per no deixar-ho passar ni un curs més)".

(ECE, 11).

Por otra parte, el comedor es uno de los servicios a los que parece que se le concede más importancia. Se buscan menús variados y equilibrados, se utiliza en clase aprovechando los alimentos para trabajar la lectoescritura, se informa a los padres de qué han comido los niños, la figura de Pepa, la auxiliar, es esencial puesto que les acompaña en el momento de la comida y va enseñándoles los hábitos de limpieza e higiene antes y después de comer y la necesidad de comer de todo y variado. Por otra parte, se intenta que sea un rato agradable. Se puede conversar sobre los juguetes favoritos, la familia, los cumpleaños,... Hay que intentar que se lo acaben todo sin presionarles. En otro orden de cosas, si algún niño tiene problemas intestinales o gástricos, le hacen un menú especial "de régimen". Ello también da cierta "seguridad" o, cuando menos, tranquilidad a los padres (que, en gran parte, puede que sea lo que buscan al elegir una escuela). Sin embargo, un aspecto, a nuestro juicio, más bien negativo es que los niños deben desplazarse al comedor de los mayores para comer (no lo hacen en el aula). Todo lo referente al comedor se halla muy reglamentado en los documentos oficiales del centro, cosa que prueba la importancia educativa y organizativa que le otorgan institucionalmente:

" El comedor, la limpieza y los monitores dependen de empresas privadas con las que se establece un contrato. En el caso del comedor (empresa COEMCO) la reglamentación es muy precisa ya que trata acerca de: de quién es competencia que se laven las manos; vigilar que se sienten bien y no se levanten durante la comida; fomentar el uso correcto de los cubiertos y el caso; crear buenos hábitos (no jugar con el pan, acabárselo todo, comer de todo); limpiar la bandeja; quién debe retirar la mesa,..."

(AD, 302).

Por su parte, existe una relación inicial con el EAP en tanto que éste les deriva prioritariamente a los niños que lo necesitan con un informe y éstos tienen preferencia en el momento de la admisión. Sin embargo, posteriormente la relación es muy vaga. El centro cuenta con los servicios de una psicóloga, P.M., que pertenece al Instituto Municipal de Educación. Asiste al centro un día por semana, unas horas. Las profesoras de parvulario reclaman reiteradamente su presencia pero son tantos los niños que hay en el centro y son tantos los problemas que les afectan individual o grupalmente, que nunca hay tiempo para todos. Y, paradójicamente, los que se suelen

quedar sin la visita de la psicóloga son los de educación infantil. Como señalan las propias profesoras, si en vez de atender a los niños de octavo, se empezase por los de parvulario, quizá dentro de unos años no habría ninguno en octavo con necesidad de tratamiento, puesto que los problemas se han de atacar desde el principio, para solucionar las cosas a tiempo.

Respecto al Centro de Recursos Pedagógico, no mantienen ningún contacto por la lejanía geográfica y quizá por desconocimiento de los recursos existentes.

Finalmente, en relación al transporte, no se trata, como señalan algunos instrumentos evaluativos, de constatar si existe o no transporte para llegar hasta él, sino qué tipo de transporte es (y cuáles son sus condiciones de seguridad), cuál es su coste, por dónde pasa y a qué horas,... y todo ello puesto en relación a si realmente la cuestión del transporte resulta importante para el centro o bien si, por su ubicación u otros asuntos, posee escasa relevancia. En el caso del centro estudiado, como se ha constatado en el punto referente a la ubicación del centro, el transporte es una necesidad. Éste es un autobús de línea regular pública de la ciudad de Barcelona, confortable y seguro (aunque siempre va muy lleno). Un aspecto que a lo mejor, en el contexto de mensajes grandilocuentes sobre la calidad educativa, puede parecer nimio pero que, a nuestro juicio posee interés es el hecho de que el autobús da expresamente una vuelta más allá del fin de su trayecto y les deja en la puerta y no tienen que cruzar la calle, cosa que redundaría en la tranquilidad de los padres. Son pequeños detalles como estos los que, sin afectar al núcleo de la misión educativa de la escuela, pueden generar tanto satisfacción como desagrado por parte de los padres y ello redundar en un clima positivo o de enfrentamiento.

4.1.1.8. MOBILIARIO.

El mobiliario es bastante adecuado, aunque presente, a nuestro entender, dos inconvenientes. En primer lugar, las mesas resultan pesadas y difíciles de mover (hacerlo por parte de los niños casi imposible), lo que implica una gran rigidez del espacio. En segundo lugar, nos parece "excesivo". Desde p-3 se opta por la fórmula de una sillita para cada niño, 4 por mesa, de modo que hay 5 mesas con cuatro niños en cada una de ellas. La mesa, ¿es imprescindible?. Se requiere para hacer fichas, pintar, escribir, recortar, comer,... Es cierto que es necesaria, pero ¿cuántas actividades se podrían hacer sin silla y mesa?. Está claro que esta opción (ordenación del espacio según distribución escolar) elimina otras, puesto que no hay espacio para tener 25 mesitas y sillitas y rincones y espacios flexibles con cojines y alfombras,... Por ello los rincones quedan bastante reducidos. El material y el mobiliario que hay en

dichos rincones es bastante pobre. Por ello actualmente se está haciendo un esfuerzo para dotarlos de nuevo material. Así, en p-4 en el rincón de biblioteca recientemente se han instalado unos silloncitos y una alfombra, que lo hacen mucho más acogedor. En p-3 han mandado construir, con el escaso presupuesto de que disponen, un mueble de cocina para el rincón de juego simbólico, que estaba muy descuidado y es uno de los que tiene más éxito.

" A.- ...*Aquest any, per exemple, comencen a renovar la cuineta de p-3, que la farem nova quasi bé a nivell ja d'una cuina a nivell de tamany natural pels nens, destinem uns diners per a la cuineta de p-3, l'any que ve per a la cuineta de p-4 i l'altre any per a la cuineta de p-5, ja fer-la amb totes "les de la llei" i la resta coses que facin falta*".

(EM2, 1483).

4.1.1.9. ADMISIÓN.

La admisión y matriculación de alumnos se hace siguiendo los canales que marca la ley. Los baremos que aplican las escuelas municipales son el de ingresos familiares, el de proximidad de la vivienda a la escuela (vivir en el distrito), el de tener hermanos en el centro y el de dar prioridad a alumnos que vengan derivados desde el EAP del distrito por presentar algún tipo de problema físico, psicológico o social.

La escuela hasta hace pocos años era de doble línea. Por lo tanto, cada año admitían a 50 niños de p-3. Como casi nunca los niños causan baja, para el resto de cursos no suele haber vacantes a cubrir (puede ocurrir que excepcionalmente uno cambie de domicilio o que al iniciar la primaria sus padres le trasladen a otro centro, pero no es, desde luego, lo habitual). A partir de la LOGSE se vio la necesidad de reestructurar los centros educativos, de modo que algunos de ellos se dedicasen únicamente a primaria y otros acogiesen la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Éste fue el caso del centro al que nos referimos. Por ello progresivamente ha ido eliminando una línea y se ha quedado con una sola. Desde entonces sólo entran a p-3 25 niños. Sin embargo, año tras año han tenido hasta 75 solicitudes, con lo que son muchas las familias que intenta elegir el centro, aunque finalmente son pocos los que consiguen acceder a él.

Ello nos obliga a una reflexión acerca de los criterios de admisión. Al considerar las rentas más bajas únicamente, ¿no estaremos creando *ghettos* al unir los más pobres?. Y por otra parte, ¿no estaremos faltando al derecho de los padres de escoger libremente el centro de sus hijos?. ¿Y no estaremos penalizando a las personas

que, con una renta media, quieren llevar a su hijo a una escuela pública a la cual, por cierto, han contribuido a financiar con sus impuestos?.

Quizá el hecho de que el cuestionario que pasamos a los padres sobre su nivel de satisfacción con la escuela y los factores de la calidad haya sido mucho más contestado por padres de p-5 que por los de p-3 tal vez sea un indicio de que progresivamente las familias cuyos hijos son admitidos en el centro son de un estrato más humilde, de un nivel socio-cultural menor. Sólo es una posibilidad.

Todo ello enlaza con el debate, por ejemplo actualmente presente en el asunto de las guarderías municipales, entre equidad y eficiencia, entre priorizar a los menos favorecidos y optimizar los recursos existentes, facilitando que se beneficie de un servicio público el máximo número de usuarios, aunque sea a costa de disminuir la calidad.

4.1.1.10. RATIOS.

"És determinant millorar la ratio".

(DQM, 74).

Cada aula de parvulario tiene 25 niños. Antes las de p-3 sólo cogían 20 niños pero desde la promulgación de la LOGSE, momento en el que las escuelas empezaron a abrir aulas de p-3 (aunque concretamente este centro hacía muchos años que lo venía impartiendo), empezaron a tener que coger 25 niños, al igual que p-4 y p-5. Es una ratio demasiado elevada para una profesora sola. En este centro la tutora de p-3 cuenta con la ayuda de una auxiliar. Ésta se dedica a los tres cursos de parvulario, pero, principalmente, se encuentra en el aula de 3 años. En este sentido, si bien es cierto que las escuelas municipales cuentan aún con el cuerpo de auxiliares ("Mainaderes"), que resultan muy apreciadas entre los padres y entre los niños, la tendencia actual es a ir extinguiendo el cuerpo. Así, a medida que las actuales "mainaderes" se vayan jubilando, sus plazas se irán amortizando y finalmente las maestras de p-3 estarán, como en el resto de centros públicos (de hecho, se tiende, como hemos dicho, a una red única) con 25 niños y ninguna ayuda. Desde luego, se trata de una tendencia regresiva, que implica un retroceso en la calidad de la educación infantil. Puede parecer coherente que todas las escuelas públicas de Barcelona, las de la *Generalitat* y las del *Ajuntament*, se integren en una única red pero, a nuestro juicio, ello requeriría ponerlas a todas en una misma situación, "igualándolas" por arriba (y no por abajo, como parece que ocurrirá con los actuales recortes).

Más adelante nos referiremos a las funciones de la "mainadera", al tiempo que pasa con los niños, a las actividades que les ayuda a hacer y en los momentos que está a su lado y concretamente, al talante de la mainadera del centro.

4.1.2. ASPECTOS DE PROFESORADO:

4.1.2.1. PERSONAL (RECURSOS HUMANOS).

El centro dispone de una serie de profesionales diplomados en magisterio y licenciados en psicología, pedagogía, historia,... que conforman los recursos humanos de la escuela. (Para más información en este sentido, nos remitimos a la entrevista con la Jefa de Estudios que, bajo la nomenclatura ECE, figura en el anexo y donde hemos realizado un cuadro sintético de éstas informaciones).

Disponen también de especialistas que atienden tanto a la primaria como a la etapa infantil. De los 26 profesores y profesoras, 17 son tutores, 3 del equipo directivo y 6 especialistas (lo que implica más del 23% de especialistas).

No todos los profesores ejercen en sus especialidades. Faltan profesores de apoyo, aunque las tutoras se combinan para hacer funciones de refuerzo y disponen de especialistas para la educación física y musical (y para plástica e idiomas en primaria).

La media de edad de la escuela en general es de unos 45 años y más del 90% de mujeres, mientras que en el parvulario la media es de 40 años aproximadamente y de un 100% de mujeres.

El disponer de una secretaria, de un cuerpo no docente, dedicada íntegramente a las cuestiones administrativas, burocráticas y de organización y gestión del centro (exceptuando la gestión pedagógica) resulta indiscutiblemente útil.

" T.- La P. és la Secretària de l'Escola. Com a funcionaria de l'ajuntament, es considera que les escoles municipals, cosa que no tenen les de la Generalitat, tenim dret a tenir una secretària. I és personal no docent. El què passa és que la P. és tota una institució a l'escola. És una persona meravellosa. Coneix la vida de l'escola, la canalla la coneix, els pares la coneixen,... És una persona predisposada,... com no m'hi han. I apart d'això, ja portem dos o tres anys que apart és l'administradora de cantines, de la cuina. Té els dos càrrecs. És a dir, porta tot lo de menjador i és la secretària de l'escola. Llavors ella fa tota la qüestió burocràtica... A més a

més és com una mica secretària meva, llavors "P., s'hauria de fer això o allò altre", trucades, ... És una peça clau".
(ED, 174).

También resulta muy relevante la presencia de una auxiliar, tema que será tratado en el punto 4.1.2.8.

En líneas generales parece que los recursos humanos se valoran mucho más que los recursos materiales. Sin embargo, tampoco éstos se hallan en una situación satisfactoria. Al contrario, en vez de gozar de aumentos, sufren restricciones:

" Contrariamente a lo que se "predica" desde la Administración y de lo que sería deseable, se están retirando recursos destinados a educación. De este modo se ve que:

. La ratio de profesores/aula ha disminuido

. La ratio niños/aula ha aumentado, concretamente en p-3 de 20 a 25".

(AD, 210).

" Mercè (la coordinadora) se reparte entre las 3 aulas de parvulario (en cada una 2 sesiones/semana). Ello permite hacer actividades, normalmente manuales, más elaboradas, sesiones de psicomotricidad, juegos,... de forma que los niños trabajan autónomamente (bajo las directrices de la profesora ordinaria) y un grupito pequeño va siendo llamado a trabajar con ella". (Esta profesora ya no puede realizar actividades de refuerzo: debido al recorte de plantilla actualmente es tutora de tercero)".

(D1, 105).

4.1.2.2. ESTABILIDAD DEL PROFESORADO.

El profesorado se tuvo que enfrentar con la realidad: iban a ir disminuyendo la ratio (por la disminución de la ratio en sí y por el cierre de una línea) y cada curso tenía que irse 1,5 profesores (cosa que han solucionado con la marcha de 3 profesores cada dos cursos). Ello les llevó a discutir sobre los criterios que otorgaban más derechos a unos o a otros. Finalmente se decidió que los más antiguos eran los que tenían más derecho a quedarse y que los que tendrían que marcharse eran quienes habían llegado al centro en último lugar. Ello no afecta a ninguna de las profesoras de parvulario del curso 1994-95 (a la sustituta de 1995-96 en p-5 desde luego sí puesto que cubre un permiso por maternidad y el curso que viene ya no estará). No "parece" que ello haya generado mal ambiente entre el claustro. Quizá antes de discutirlo pudiera haber cierta

tensión pero, como las cosas han quedado claras, ya sabe todo el mundo cuál es su futuro en el centro. Sin embargo, en un claustro del curso 95-96 al volver a salir el tema, se genera cierta tensión. Paradójicamente la actual secretaria (durante el curso 1994-95 coordinadora de parvulario y durante el 95-96 tutora de tercero), que está muy implicada y comprometida en la vida del centro es una de las personas que se verá obligada a marcharse a otra escuela. La perspectiva de movilidad es bastante grande, elemento, a nuestro juicio, distorsionador del ambiente del centro y de importantes consecuencias negativas.

4.1.2.3. EXPERIENCIA DEL PROFESORADO.

Profesorado estable, con gran experiencia docente. Ésta suele ser una demanda o un tópico sobre la calidad de la educación. Sin embargo, los padres no mencionan en ningún momento la experiencia del profesorado (frente a sus cualidades o su formación, aspectos en los que insisten mucho). El tema de la experiencia sólo es planteado tangencialmente por las propias profesoras. La experiencia puede ser positiva y a la vez negativa. La experiencia da muchas "tablas" como ellas mismas dicen (EM2, 992), pero a la vez puede crear un cierto inmovilismo: acostumbrarse a trabajar de un modo que "ya funciona" e instalarse a perpetuidad en él. Afortunadamente esto no sucede ("*Millorar... sempre tens nous propòsits per fer-ho*", EM2, 1432) y se replantean nuevas cosas a cada curso. Éste es, como veremos, uno de los aspectos que a nuestro juicio resultan más intrínsecamente positivos.

La experiencia se descubre en pequeñas cosas, en la constante intencionalidad educativa. Por ejemplo, al realizar el recuento de los niños que se quedan a comer (que, sin duda, si lo hiciese la propia maestra sería mucho más rápido), al hablar sobre quién falta hoy, al mostrarse más o menos exigentes con los niños en función de las circunstancias de éstos, al aconsejarles sobre lo que comen, al insistir en aspectos higiénicos,... Tras todas las acciones hay la intención de que aprendan.

" N- I és que a p-3 el programa el fas cada dia

A.- Si penses una mica el programa t'està sortint cada dia una mica

E.- Cada dia del món estas fent el programa.(...)

N.- Al fer una fila, a l'anar al wàter estas fent relacions, matemàtiques, associacions,... el què vulguis. vull dir... Un davant de l'altre, al darrera, pintant,... cada nen que posi la bata al darrera de la cadira, al davant, al penjador, a sota, sobre, ...".

(EM1, 504).

"La intención educativa, por la experiencia de la maestra, está presente en cualquier momento. Aprovecha los comentarios que hacen los niños al ponerse las batas o en cualquier instante y establece paralelismos. "Ah! I de quin color era?" (Vermell). "Vermell com ... (coses de la classe)". Este sistema de establecer comparaciones constantes con las letras, los colores, las formas geométricas,... señalando referentes o modelos que les ayuden a construir conceptos y categorías (ej: rojo, redondo, perro,...) es muy intuitivo. Habitualmente lo utilizan los padres para enseñar a los hijos. En este caso la maestra lo utiliza con intencionalidad educativa pero sin previa programación. Surge espontáneamente en cualquier actividad cotidiana. Pero me pregunto de qué aprende más el niño: de las actividades educativas planificadas o de este tipo de diálogos e intercambios para los cuales no existe un tiempo explícitamente programado".

(D1, 46).

"El profesorado joven, como es obvio, tiene la preparación más reciente, probablemente conoce las investigaciones más modernas sobre los procedimientos de enseñanza, está familiarizado con las últimas innovaciones curriculares y habrá tenido ocasión de experimentar con métodos de enseñanza no ortodoxos". (Ball, 1989: 74).

A pesar de que la experiencia como profesor es claramente positiva porque te lleva a saber trabajar a partir de las cosas más cotidianas, también puede ser un elemento negativo en tanto que puede llevarte a reiterar las mismas acciones año tras año. Por ejemplo, podemos esforzarnos mucho en poner "gomets" y no prestar atención a que pelando una mandarina trabajamos el mismo objetivo (a veces, pecamos de excesivo academicismo en la escuela infantil y, en otras ocasiones, sin embargo, de demasiado poco).

Aparte de la imprescindible formación, hay una parte importante que tiene que ver con la personalidad del maestro. Quizá la enseñanza sea, como se ha afirmado, un arte y los componentes personales tengan mucho peso en el desarrollo de la profesión. Es la "vocación" acerca de la que la que llaman la atención las familias y sobre la que insistiremos en el apartado 4.1.2.7.:

" Es el cumpleaños de María, una niña de la clase. Ha traído un pastel con 3 velas y la maestra lo pasa por las mesas para que lo huelan, les hace decir qué ingredientes creen que lleva y luego los lee (huevos, harina,

leche,...). Dice que para saber siempre hay que leer las instrucciones (de los juguetes, por ejemplo) y los prospectos de los alimentos (para saber qué llevan). La actitud y las creencias de la profesora resultan esenciales. El hecho de señalar la importancia de la lectura y de, con su modelo, enfatizar esta creencia es algo que, creo, no depende de su formación sino de su personalidad".

(D1, 59).

4.1.2.4. FORMACION DEL PROFESORADO.

La formación del profesorado es uno de los factores más manidos tanto en la literatura sobre el tema como en las fuentes de datos del presente estudio. Las maestras recuerdan su formación inicial (bastante negativamente) y su primera formación permanente, para reflexionar ahora sobre la modalidad de asesoramiento en el centro que reciben. Al hablar sobre su formación inicial y considerar su excesiva teorización y su falta de utilidad ("*...la veritat és que poques coses em van servir quan vaig sortir de la Universitat*", EM2, 805), probablemente coincidirían con Imbernon, para quien la formación inicial ha de dirigirse al pensamiento práctico educativo.

"...Es importante que la institución de formación inicial se replantee tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Es decir, los modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación" (Imbernon, 1994: 51).

Por otra parte, al referirse a la formación permanente reconocen la importancia que tuvo en aquel momento el Movimiento de Renovación Pedagógica:

" E- Va ser vital. El poder anar a Rosa Sensat, poder anar a fer curssets, les noves coses que ens ensenyaven,... va ser un món que se'ns va obrir, sobretot als que veníem de la tradicionalitat aquesta del magisteri. Rosa Sensat va ser molt important en aquell moment. Ara és diferent, eh? Però en aquell moment va ser molt important".

(EM2, 833).

Respecto al Plan de Formación del Profesorado, no sólo hay que explicar el excelente funcionamiento de la formación de profesoras-tutoras y de profesoras-especialistas sino la existencia de cursos para directoras/es,... El Plan Municipal de

Formación (Grau y Núñez, 1995) es, por su diseño y desarrollo y por la valoración que de él hacen los propios participantes, esencial.

"En relación a la formación permanente regida por el Plan Municipal de Formación, ciñéndonos a la de la etapa infantil, se han realizado 30 horas de formación, de las cuales 20 se han hecho en el centro (dedicadas a revisar y actualizar el proyecto curricular del área de lengua con la asesora S.M.) y 10 realizando intercambios con otros parvularios de la zona (un encuentro por trimestre)".

(AD, 464).

Por otra parte, lo realmente interesante es analizar si todo ello tiene incidencia en el centro. Hemos podido constatar que así es, sea simplemente dando cierta confianza en las propias actuaciones o sea proporcionando instrumentos concretos para la actuación educativa. En este segundo sentido podemos encontrar la mejora del rincón de biblioteca:

" E- Home!. Ara mateix: la biblioteca de les classes li hem plantejat aquest any. Hem fet sempre cosa molt teòrica, no hem fet cosa pràctica, que ja estava bé també, hem fet el disseny curricular de llengua, molt bé, també era necessari. Però, per exemple, coses que ... Amb allò dels missatges, dons "Eulàlia, si ho poses bé, ja ho veuràs, com creix". I realment com exposició ha anat de conya. Lo de les biblioteques de classe: "Escolteu, haurieu de posar-hi també diaris i revistes i catàlegs de joguines perquè els llibres sempre també els nens es cansen i a la biblioteca, si vas a una biblioteca pública, hi ha de tot.

J- També hi ha revistes,...

E- Sí, i ha anat estupendament. S'han mirat diaris, catàlegs. Els hi han encantat els catàlegs de joguines, vull dir que molt bé. Són coses que pots aplicar. A veure, fem aquest taller de cuina. "Com ha anat?". Després li parlàvem amb ella: doncs mira aquest taller de cuina ha anat així, ens hem trobat això, això altre,... I ella ens anava assessorant cosa per cosa".

(EM2, 1645).

Mientras que en el sentido de disminuir la angustia de los profesionales hallamos la reflexión de la directora sobre su propia formación:

" És evident que és molt important una sèrie de formació com a persona concreta que estas fent una tasca i llavors al llarg de tot el curs des de l'Institut Municipal en els equips de coordinació, concretament a directors i

a caps d'estudis se'ns ha fet un cursets de formació permanent i els directors concretament hem fet un parell de cursets de gestió que a mi em van ajudar moltíssim. Em van donar molta més seguretat, molta més tranquil·litat, em van enriquir i em van donar això, una tranquil·litat per dir: el que estas fent és correcte o el que estas fent no és correcte i has d'anar per aquest altre camí".

(ED, 92).

Creemos que todo ello son indicios de la importancia de este tipo de formación continuada. Las profesoras y la directora valoran de forma especialmente positiva la modalidad de asesoramiento en el centro.

"Un asesor de formación debería intervenir a partir de las demandas del profesorado o de los centros con el objetivo de prestar su ayuda en el proceso de resolver los problemas o situaciones problemáticas profesionales que le son propios y subordinando eventuales aportaciones formativas a la problemática específica mediante una negociación previa e implicando al profesorado en un proceso de reflexión en la acción" (Imbernon, 1994: 120).

Imbernon apuesta, pues, por un asesor que sea un guía, un amigo crítico (en la terminología de Eisner) y que reúna las características de ser reflexivo, constructivo, respetuoso y solidario. Creemos que la asesora del parvulario ha logrado guiar de forma reflexiva la práctica de las profesionales de la educación infantil, sea con propuestas concretas o sea como "espejo" en el que mirarse o al que dirigirse y ver tanto las cosas positivas como las críticas, si es necesario.

Por otra parte, el hecho de que las profesoras se interesen por los libros que más se leen (como "Como una novela" de Pennac) en relación con la temática educativa o habitualmente consulten obras sobre cómo aprender a leer u otros documentos más o menos divulgativos, denota la inquietud del colectivo de tutoras y dice mucho, creemos, de su afán por "reciclarse".

4.1.2.5. ROLES DEL PROFESORADO.

Generalmente al profesor se le exige mucho. Lo vemos en la mayoría de modelos sobre calidad educativa y se constata también en el centro. El profesor ha de desempeñar papeles muy diversos en función del contexto y de la compañía: uno en el aula, otro con los padres,...

Nos centramos en el rol del profesor en el aula y optamos, siguiendo la obra del *Board of the City of New York* (1983: 88) por un profesor interactivo, que discute, dialoga y explica. Concretamente: usa el lenguaje apropiadamente; anima al alumno a expresarse; hace preguntas apropiadas; apoya las ideas del niño; clarifica los pensamientos; amplía los pensamientos; amplía conceptos; refuerza positivamente a los niños; construye un auto-concepto positivo de los niños; da tiempo al niño para expresarse; ayuda a los niños a escucharse unos a otros; ofrece respuestas no verbales de apoyo (asiente con la cabeza, sonrío,...); invita a los niños a preguntar y a buscar sus propias respuestas. En la conversación, por ejemplo, que aparece en la clase de parvulario sobre el viaje de los *titelles* o sobre los barcos puede verse, en cierto modo, el profesor en un rol interactivo, generando preguntas e invitando a reflexionar a los niños y a expresar sus pensamientos. Son éstas:

" Entre todos me explican que los titelles se han ido de viaje. Saben que han ido a París en avión porque ayer recibieron una carta que lo explicaba. Empiezan a hablar de viajes. Cinco niños han estado en París, y empiezan a evocar recuerdos: que hay río, que también se puede ir en coche,... Hoy les ha llegado una postal donde se ve el Sena y un "Bateau mouche". Un niño señala que es cierto que están en París porque las "golondrinas" (barcas de paseo del puerto de Barcelona) de allí son tal y como aparecen en la postal. La profesora les pregunta si alguien sabe cómo se llama el río. Nadie lo sabe. Ella lo dice: "Es el Sena". Y aclara que los barcos allí no se llaman golondrinas".

(D1, 1055).

" Hoy en la mesa de los Tesoros hay la pequeña hélice de barco y un póster con un barco entero, otro con un corte transversal, que deja al descubierto todo su interior y lleva indicado el nombre de cada parte. La hélice se traslada a la mesa del taller de observación para que los niños la observen, la toquen y la dibujen. Por su parte, el póster del barco permite todo un trabajo de vocabulario. Los niños hablan entre ellos y se hacen preguntas. La maestra dice: "Mira, esto es el radar Aquí pone radar". Un niño inquiere "¿Para qué es el radar". Jan responde "Para detectar a la gente". Martí dice: "No, es para detectar los barcos si están cerca". La profesora lanza una nueva pregunta (sin resolver la anterior): "Aquí están las bodegas. ¿Qué hay dentro?". Jan señala "Coches. Es un ferry. Yo he ido en Ferry a Mallorca". La profesora asiente y añade "Se puede ir en Ferry a Mallorca, A Canarias,...". Un niño dice "...Y al Tibidabo". La maestra se dirige al niño y le pregunta "¿Al Tibidabo se puede ir en barco,

cariño?". Jan se ríe. La profesora le regaña: "No se ríe de nada, Jan". Otro niño interviene: "No, caminando". Y una niña se une al grupo y señala "Caminando, no, que es más pesado, porque hace subida".

(D1, 1338).

Este diálogo, creemos, se ve un claro ejemplo de cómo aprovechar es de los niños para enseñar nuevas cosas: vocabulario, geografía, actitudes de respeto,... Los niños se muestran, ya lo he observado en otras ocasiones, muy interesados por la geografía, tanto por los lugares que conocen como por los sitios nuevos. Especial mención merece la actitud de la maestra, que les recuerda que no deben reírse de las respuestas de los demás.

4.1.2.6. HORARIOS DEL PROFESORADO.

El centro educativo ofrece sus servicios académicos de 9 a 14 h. Es decir, se trabaja en una jornada "intensiva". Tras ella, los niños pueden marcharse a casa o quedarse a comer y por la tarde participar en actividades extraescolares bajo la tutorización de monitores especializados.

Distribución de las horas del profesorado:

- De 9.00 a 14.00: Horas lectivas. Si el grupo clase está en educación musical o educación física con una profesora especialista, generalmente la tutora realiza tareas de refuerzo en otro grupo del parvulario o, alguna vez, concierta alguna entrevista con los padres de algún niño.
- Dos o tres días a la semana: Tiempo de gestión para programar, coordinarse, asistir al claustro y otras tareas no directamente lectivas pero en relación con la docencia.

Consideramos la distribución horaria como poco conveniente desde el punto de vista biológico y pedagógico (sobre todo a principio de curso y para niños tan pequeños es demasiado tiempo seguido):

" Lo del cuento quizá no ha dado mucho fruto porque están cansados y en el aula hace calor. Un niño se ha quedado dormido. Varios muestran síntomas de sueño".

(D1, 140).

4.1.2.7. CUALIDADES DEL PROFESORADO.

" I.- Jo crec que la paraula és aquesta: "ganes". La il.lusió és bàsica".

(ED, 435).

Entre las cualidades que debe tener el profesorado, uno de los indicios señalados consiste en las **expectativas de los profesores** sobre el aprendizaje de los alumnos. Éstas debieran ser siempre altas pero no siempre sucede así. En este sentido creemos necesario reflexionar acerca del peligro de etiquetar. Tener una opinión "cerrada" sobre un niño y manifestarlo públicamente puede generar alumnos rechazados, como se ve, por ejemplo, en:

"Mientras trabajan, los niños hablan de sus cosas. Hay una niña, Erica, que no parece ser muy querida por el grupo. Es una niña muy activa, presenta algunas dificultades de aprendizaje y a veces su comportamiento es agresivo. Mientras trabajan en los talleres, una niña (Anna Pz.) dice "La Erica lo está haciendo mal". Yo digo "¿Porqué?". Y Martí contesta "Porque es una tonta, ya lo sabemos todo. Y una pegona, no hace falta ni decirlo". Y otro niño, Cristian, sentencia "Sí, y lo desmonta todo"".
(D1,1653).

Quizá la opinión de los niños haya nacido a raíz del comportamiento de Erica pero tal vez el papel de la profesora haya influido. Por ello, creemos, debemos mostrarnos especialmente cuidadosos con los comentarios que realizamos sobre los niños ante los demás. El etiquetaje es un peligro tanto por influir claramente en la autoestima y el rendimiento de los escolares, como por las dificultades que puede acarrear para un niño en su establecimiento de relaciones armónicas con los compañeros.

La "**vocación**", tema parece que muy importante para los padres a juzgar por la frecuencia con que aparece en los cuestionarios de las familias, es un asunto controvertido. Según Woods (1993, b), en los 80's hay muchos informes que "atacan" y critican al profesorado, señalando que la calidad de la enseñanza depende de sus cualidades personales. A nuestro entender, ello no va muy desencaminado: la dinámica del aula depende en gran parte de las actitudes y de la propia personalidad del profesor. Sin embargo, somos conscientes del peligro que supone realizar afirmaciones como éstas en tanto que bajo ellas se encubriría una creciente desprofesionalización de los docentes y una vuelta atrás, tendiendo de nuevo a la consideración del profesorado como "personas con cierta vocación, con un *don*", con la consiguiente argumentación añadida acerca de lo que supone ser docente, acerca de su prestigio profesional y acerca de la remuneración económica ligada al desempeño de dicha "actividad" puesto que no podría, entonces, llegar a considerarse profesión. Por otra parte, ni la formación ni los recursos, ni el apoyo de la Administración serían

necesarios (puesto que, en definitiva, casi todo depende de la personalidad del profesor). Sin embargo, a nuestro juicio, son esenciales tanto las cualidades personales (cosa que, por otra parte, puede señalarse de cada profesión: también un ingeniero/a, un médico/a o un agricultor/a requieren de ciertas dotes personales) como la formación específica que se tenga. Lo que sucede, según Woods, es que, a partir de constatar la importancia de este tipo de hechos, pueden adoptarse varios modelos, entre los que destaca el modelo de las características personales o psicológicas de los profesores, que es el preferido por la Administración. El informe "Better Schools" señaló en Inglaterra que el 25% de las clases no es satisfactorio por las características personales del profesor. Las implicaciones de esta afirmación para la política son que hay que proceder a la selección cuidadosa del profesorado y despedir a los que no realicen su función satisfactoriamente. Por ello rechaza el centrar la calidad en las cualidades del profesorado. Sin embargo, del diario, de las entrevistas con las maestras y, sobre todo, de los cuestionarios de los padres, se deduce que sí es un aspecto importante.

" Se trata de modelos de maestra diferentes... Una de ellas trata muy bien a los niños, es justa en el trato y paciente con todos ellos. Sin embargo, no les prodiga besos con tanta facilidad. No sé si besar a los niños es un indicio de calidad pero a los niños les gusta y creo que los padres también lo considerarán importante".

(D1, 164).

Por otra parte, ¿qué conduce al magisterio?. No es, desde luego, la remuneración económica ni el prestigio social.

"Dejé la investigación hortícola para estudiar magisterio... Quería impactar en las vidas de otras personas en lugar de en la de las plantas... Creía que la educación era ayudar a las personas a desarrollar sus capacidades y potencialidades humanas y, por tanto, presuponía una teoría de la naturaleza humana". (Elliott, 1993: 157).

Del mismo modo, parece que a las maestras del centro también les movía un afán un tanto "altruista", de ayuda a los demás:

J- Si us sembla bé, comencem per alguns aspectes d'autobiografia, com els factors que us van portar a ser mestra. Per què us vau decidir?.

A- Ai, no t'ho sabria dir!.

E- Home, jo vaig tenir-ho clar des de petita. Tenia ganes de ser-ho. M'agradava, m'agradava. No es pot parlar de vocació, perquè això suposo que no dellò, ...

P- Sí que hay que tener también.

E- ...però sí que m'agradava... Els meus pares ho eren els dos i jo clar, estava... La meva mare treballava al F. i jo l'ajudava moltíssimes vegades. Havia vingut moltíssimes vegades a l'escola amb ella i m'agradava, m'agradava, però és que ho vaig mamar a casa d'alguna manera. El meu pare també un gran mestre havia sigut, amb grans, diferents,... però és veritat, el meu pare era un molt bon mestre. La meva mare també, però diferent. I ho havia viscut a casa. La veritat és que va ser una cosa...

J- Ja per tradició familiar.

E- Ja per tradició. Però podia haver dit: "Ai, no, noia, no vull fer això". Però a mi m'agradava i em continua agradant, eh?. També, encara que estigui a vegades una mica estressada, però em continua agradant el contacte amb els nens i ...

A- Jo suposo que va ser, no sé... Vaig començar a treballar molt jove. Als 16 anys i bueno, vaig anar treballant de moltes coses i entre elles vaig estar, bueno, en hospitals, en òptiques, bueno,... moltes coses i vaig estar també en escoles. Llavors t'agafaven sense títol i sense res i de tot, doncs, el que em va agradar més va ser això".

(EM2, 604).

" A- Bé, suposo que sí també és perquè m'agradaven els nens, clar, perquè mira jo treballant de mestre no sé si em treia unes 10000 pessetes o 12000 i me'n vaig anar a treballar a l'hospital i no sé si em van pagar 60000 ó 70000, que en aquella època, jolin, tú... En aquella època era molt".

(EM2, 682).

Respecto a la cuestión del escaso prestigio profesional y la falta de reconocimiento social, las maestras se encontraron muy reflejadas en el texto de Savater (1996) que comentaron con grandes elogios (en la reunión de presentación de los resultados de final del curso 1995-96):

"En cuanto se plantea alguna de las deficiencias sociales de ciertos grupos juveniles que más parecen preocupar a los ciudadanos (...) se llega a la misma conclusión: deben ser prevenidas desde la escuela, son cuestiones de educación (...) Si tanta es la responsabilidad de los maestros, podríamos suponer que también se les reconoce en igual medida su importancia y su mérito. Pero no es así. Los maestros están mal pagados y

su acatamiento social es muy bajo (...) Son los maestros los encargados de transmitir y, por tanto, conservar la alegría, la perplejidad y la disciplina que configuran la humanidad (...) El futuro depende mucho más de los maestros que de los ministros".⁵

Ellas mismas lo habían señalado en diferentes ocasiones:

" E- *És una feina molt estressant. És molt estressant i després veus que potser no està suficientment valorada a la societat, ni molt menys...*".
(EM2, 1129).

Cada tutora posee unas **cualidades personales** y también una determinada personalidad y unas maneras de hacer las cosas y de exigir las a los niños. Resulta curioso cómo ya desde el parvulario los niños se acomodan a cada profesor/a. Responden lo que saben que él/ella quiere oír y es sorprendente llegar a ver cómo les conocen tan bien. Algunos de las siguientes estrofas lo ilustran:

" *Yo me ubico en la mesa 5 para observar los dibujos sobre los objetos de la mesa de experiencias. Una niña le advierte a su compañero que está haciéndolo muy mal y que la profesora va a evaluarlo mal (les pone una cara con una sonrisa si el trabajo es satisfactorio, con la boca "ondulada" si no está muy bien o con la boca indicando tristeza si el trabajo es muy deficiente). El niño le responde: "Ah!, no, pues prefiero borrarlo". ¿Será esto un indicio de que el niño se esfuerza por hacer las cosas bien o significará que no se rige por su criterio sino que sólo buscará acomodarse a las exigencias de la maestra, lo cual iría en detrimento de su creatividad?"*.

(D1, 406).

" *Hay un niño que no deja de hablar con los demás y la profesora dice "Hoy Adrián..."*". Otra niña apostilla: "tiene un mal día". Supongo que debe ser una expresión comúnmente utilizada por la maestra para reprender a los niños que se mueven mucho y los niños ya la conocen, por lo que se adelantan al final de la frase".

(D1, 712).

" *Al decir "Hi haurà uns nens que faran carreters", un niño la imita y dice la misma frase con el mismo tono*".

⁵ SAVATER, F. (1996), "Los maestros, estúpido", en "El Dominical" de El País, marzo, 1996.

(D1, 964).

Pese a las lógicas diferencias personales, las profesoras de parvulario poseen *rasgos comunes*. Son todas ellas muy dinámicas y vitales, de talante progresista, preocupadas por el futuro de la educación en nuestro país,... Un aspecto que puede parecer un detalle pero que consideramos que dice mucho del profesorado del centro es el hecho de que las profesoras no admiten regalos. Para Navidad se envía una nota a las familias (a través de las carteras de los niños) advirtiéndolo de este hecho. A nuestro juicio es enormemente positivo puesto que si unos padres hacen un regalo, se tiende a que toda la clase lo haga. Las profesoras cumplen con su deber y tratan "igual de bien" al niño con o sin regalo. Por otra parte, la tensión y el esfuerzo que puede representar para una familia tener que comprar un regalo que no desmerezca con los que hagan el resto de familias iría en contra de la tan pretendida equidad.

Otro de los aspectos que podría incluirse en la motivación del profesorado o derivarse de ella es el referente a la **dedicación de las profesoras**, de su "entrega" al centro y a los niños, que es algo que suelen constatar los padres como conveniente. En este sentido, las profesoras suelen, incluso en los momentos de descanso o en los lugares de "paso" recabar información sobre los niños y comentarla. Sólo conociendo a cada alumno en todas sus facetas podremos adecuar el currículum a sus necesidades e intereses. Lo que sucede es que estas impresiones a menudo, a pesar de ser compartidas, no son sistematizadas y no desembocan en una adaptación del currículum ni en intervenciones individualizadas (por falta de recursos personales y a menudo por desconocimiento de estrategias de intervención adecuadas a cada una de las problemáticas de los niños). Así, por ejemplo, encontramos situaciones en las que, al menos intuitivamente, se recogen datos sobre los niños, como es el caso de la vigilancia en el patio (observan cómo se relacionan los niños pero no intervienen) o de los comentarios entre pasillos:

"Durante el patio (cuya vigilancia las maestras se reparten en turnos) creo que se pueden observar claramente los niños aislados y rechazados, los grupitos, los líderes,..., aunque en p-3 no existe una actividad lúdica grupal y, mucho menos, organizada".

(D1, 87).

"Al marcharse los niños la tutora y la especialista de música comentan de modo informal el comportamiento de una niña de p-5. Estos encuentros

informales parecen ser muy habituales en la docencia en general y quizá más aún en el parvulario en particular. No por la falta de "formalidad" suponen una falta de información, al contrario, se trata de charlas entre pasillos, en las puertas, en la sala de profesores tomando un café,... que proporcionan gran cantidad de datos al profesorado. A menudo tienes una impresión pero si la ves corroborada por la de un colega, te reafirmas más en tu opinión".

(D1, 482).

Del mismo modo, esta dedicación revierte, por ejemplo, en que no se sigan libros de fichas de una editorial determinada durante todo el curso:

"Cualquier actividad requiere una gran preparación por parte de la maestra. Por ejemplo, el hecho de no disponer de un libro de texto, de un libro "de fichas" que seguir al pie de la letra es muy positivo, en tanto que les da la flexibilidad de hacer el tipo de fichas que les vayan mejor para cada momento (sean elaboradas por ellas o extraídas de algún libro de fichas). Sin embargo, les conlleva un trabajo añadido importante."

(D1, 1163).

4.1.2.8. LAS AUXILIARES.

En el centro existe una auxiliar que nos ha hecho reflexionar acerca de esta figura, que hasta el momento creíamos de escasa utilidad, quizá precisamente por desconocimiento. El papel de las auxiliares o "Mainaderes" es, especialmente en p-3, esencial. Actualmente únicamente queda una en el centro, Pepa. Por su carácter y su disposición es todo un personaje. Los niños la quieren muchísimo (a veces se abrazan a ella y le dicen "Cuánto te quiero!" o le dan dan gran cantidad de besos). Creemos que estas expresiones de cariño son en justa correspondencia al trato que ella les dispensa, siempre atento y amoroso. Se trata de una figura que pasa muchas horas al día con los niños (todo el día, frente a la media jornada de las maestras). Además comparte con los niños sus momentos más íntimos e importantes: les ayuda a lavarse, a ir al lavabo, les limpia si se ensucian, les atiende durante la comida, les pone un poco de pomada si se caen,... A nivel personal tiene un carácter muy extrovertido y cariñoso. Habla a los niños en castellano con alguna palabra andaluza. Esto quizá ayude a que algunos niños castellano-hablantes se sientan especialmente cómodos con ella. Y, a la vez, a muchos niños les parece especialmente graciosa (incluso la imitan

en sus casas). No podemos llegar a discernir (puesto que no conocemos de cerca la realidad de otros centros con "mainaderes") hasta qué punto el auxiliar es importante como figura en sí o por el carácter de la persona concreta que ocupa el cargo.

El único inconveniente es que, si no se clarifican muy bien las tareas de cada persona, puede entrarse en una mala dinámica y pueden, incluso, duplicarse esfuerzos o dejarse tareas por hacer por creer todos que no les compete a ellos.

" Noto alguna confusión entre la mainadera y la maestra de p-3. Hay tanta faena con los más pequeños...! Y quizá no está muy clarificado qué le corresponde a una y a otras".

(D1, 1650).

" En el patio una niña de p-3 no quería jugar. La maestra la ha tomado en brazos y ha visto que podría tener fiebre y la ha acunado. Nada más entrar le ponen el termómetro y, efectivamente, tiene 38 grados, así que llaman a su padre. Le toca a la mainadera, Pepa, hacerlo, aunque ella quiere aclarar que no ha salido de ella, sino que ha sido Natàlia quien la ha enviado a llamar, porque ya tuvo un problema con un padre y no quiere atribuirse "responsabilidades" que no le pertenezcan. El caso fue que un niño se hizo daño en la piscina y allí no le atendieron. Cuando volvieron al colegio, Pepa le puso un poco de pomada en el golpe, en la mejilla. El padre del niño se enfadó mucho porque era cerca del ojo y el niño podía haberse frotado el golpe e introducirse crema en el ojo. Acusó a Pepa de tomarse más libertades de las que le correspondían. Ella que lo hizo a fin de bien!. Ella misma al explicarlo admite: "Quizá me equivoqué, quizá no le había tenido que poner pomada en la cara, pero ... Bueno, a mí si me dice que no le ponga, pues a lo mejor digo tiene usted razón y no volverá a pasar. Pero... decirme que me tomo muchas libertades, por encima de las maestras...". Y es que Pepa tiene una bolsita-botiquín. Y todos los niños al caerse o golpearse acuden inmediatamente a ella para que les cure. El caso es que finalmente llama al padre y éste responde: "¿Y qué quiere: que salga ahora corriendo a buscarla?. Estoy trabajando".

(D1, 1718).

Sin embargo, posteriormente, en el Reglamento de Régimen Interno comprobamos que las competencias del profesorado y de las "mainaderes" sí se hallan reguladas. Pero, ¿hasta qué punto se cumplen en la práctica?. Hemos elaborado estos

dos cuadros-resumen, que extraemos del anexo de Análisis de Documentos (AD, 240):

Competencias del profesorado

Competencias señaladas en el RRI	¿Se cumple en la práctica?
Llevar a cabo la tarea pedagógica específica asignada, de acuerdo con el PEC	Sí
Coordinarse a nivel interno según la periodicidad establecida	Sí
Coordinarse con el Ciclo Inicial a través de los coordinadores correspondientes	Sí, se está iniciando
Velar por el cumplimiento de las normas específicas que regulan el funcionamiento del parvulario	Aunque no se especifica qué normas, se supone que velar por su cumplimiento es inherente a la tarea docente que desempeñan.

Competencias de la "mainadera":

Competencias señaladas en el RRI	¿Se cumple en la práctica?
Atender la llegada de los niños a la escuela	Sí, compartida con la maestra
Comunicar a los maestros los encargos realizados por los padres	Sí, a veces de modo informal
Vigilar (de modo compartido) los patios y lavabos	El patio lo vigila ella cada día junto con una maestra (que se turnan) pero el lavabo lo atiende ella sola (p-3)
Preparar material específico de una actividad	No, muy pocas veces
Reforzar el trabajo pedagógico en el aula y las salidas programadas	En las aulas no, en las salidas sí
Asistir y participar en reuniones de ciclo	Sí
Reforzar atención de los alumnos en el comedor	Sí

Es decir, en general todo el mundo cumple sus funciones, aunque parece que la auxiliar progresivamente va dejando de intervenir en los pocos aspectos didácticos en los que tenía competencia (por ejemplo, preparar material) y se dedica de lleno a tareas

más asistenciales. No obstante, es quien los vigila en las casitas inter-aulas y, con su modelo e intervenciones, realiza una tarea educativa

4.1.3. ASPECTOS DE RECURSOS.

Los recursos siempre han sido cuidados en el centro:

" Ya en su inicio se le dotó de material Montessori y las maestras, por su parte, elaboraron una colección de material didáctico. Todo ello fue quemado tras la Guerra Civil, momento en que se inició un período de decadencia de estas escuelas".

(AD, 109).

Sin embargo, en el contexto actual, los recursos son más bien escasos. La falta de recursos es un asunto que no por sabido deja de ser puesto de manifiesto por todos los colectivos. Así encontramos que...

1) las profesoras así lo señalan:

" És determinant la infraestructura i els mitjans amb que conti l'escola".

(DQM, 104).

2) los padres también lo reclaman:

Analizando los cuestionarios realizados a las familias (QF), una de las respuestas mayoritarias acerca de los factores que facilitan la calidad de la enseñanza es precisamente la que hace referencia a los medios materiales (muchas respuestas insisten en la cantidad de estos medios más que en su calidad, como son: QF, 56; QF, 70; QF, 139; QF, 163; QF, 215; QF, 246; QF, 276, entre otros).

3) y hasta los propios niños piden más material y más resistente, por ejemplo:

"¿Qué te gustaría que hubiera en la escuela y que ahora no hay?

Más juguetes!!".

(EN, 227).

" Què t'agradaria que hi haguès a l'escola?

Que el menjar de la cuineta es trenca i jo no vull menjar trencat".

(EN, 556).

El hecho de ser centro público condiciona la disponibilidad de material didáctico y de reprografía. El que se tiene se "explota" al máximo. Cuando pasamos la

prueba ACEI a las profesoras con el fin de determinar la limitación de éste, lo que se detecta como más deficiente es el material didáctico. Un aspecto importante en relación a este tema es, como señalan Walker y Adelman (1975) si existe una política de compra de materiales o bien si éstos se van adquiriendo de forma fragmentada e incluso desordenada, que es lo que, a nuestro entender, empieza a ocurrir en el parvulario.

Lo que sucede es que hay que elegir cuidadosamente el material. Los materiales son un aspecto prioritario (también uno de los 10 pilares del *High Scope*). Han de ser diversificados (conviene tener una clase rica en estímulos y posibilidades de acción) y polivalentes, que sean multidireccionales o multidimensionales (que permitan el juego afectivo, cognitivo,...). Las clases suelen estar nutridas de materiales, pero, ¿se hace de ellos un uso diversificado y polivalente?. La verdad es que no, quizá por la propia naturaleza de los materiales adquiridos (limitados de por sí). Quizá sería mejor usar materiales reciclables (cajas de comida, tetra-bricks, papel de plata, cajas de zapatos, ropa vieja, hueveras,...), aunque hemos de señalar que en el parvulario estudiado ya se hacen actividades con estos elementos.

Por otra parte, durante el curso 1994-95 existía una coordinadora de parvulario que se dedicaba a buscar materiales y recursos de modo que no suponía un esfuerzo para las tutoras y que podía hacerlo de modo más eficiente, sin dispersión. Pero con la reducción de plantilla, esta figura ha desaparecido.

Según el *Board of the City of New York* (1983), en el aula es importante la accesibilidad y el orden de los materiales: ¿se sabe cuando están guardados?, ¿se puede acceder a ellos?, ¿están bien recogidos?, ¿están bien etiquetados?, ¿se usa cada objeto en el área correspondiente?. En verdad debemos señalar que los materiales quedan bien recogidos en cubetas que, colocadas en unas guías a modo de cajones, se apilan unas sobre otras en un mueble con ruedas y ocupan poco espacio. Cuando el material está recogido los niños saben que no está disponible y no lo tocan. Sin embargo no sucede lo mismo con las muñecas o los triciclos, al estar "arrinconados" en los márgenes y en las esquinas de la clase pero sin "envoltorio" o recipiente que los contenga en ocasiones son utilizados por los niños sin que se haya propuesto como actividad.

No obstante, también encontramos algunas voces que nos alertan acerca del peligro de dejarnos deslumbrar por materiales muy sofisticados descuidando el trabajo que se hace con ellos. O sea, que vienen a decir que los recursos materiales son importantes pero tampoco tanto como a veces pensamos:

"Els mitjans d'educació faciliten la qualitat de l'educació però no són imprescindibles".

(DQM, 43).

" Es interesante observar el juego simbólico y el rol que cada uno adopta, qué lenguaje utiliza según su papel, qué palabras dicen, ... La imaginación todo lo puede: el mantel de la mesa de la cocinita pasa a ser una sábana y luego una capa de princesa,... Quizá esto nos obligue a una reflexión acerca del tipo de material que ponemos al alcance de los niños, sobre la necesaria versatilidad y posibilidades educativas de cada cosa que tenemos en el aula. Explotemos los recursos que tenemos con imaginación..."

(D1, 809).

4.1.4. ASPECTOS RELATIVOS A LA ORGANIZACION Y LA DIRECCION.

"Las estructuras micropolíticas establecidas dentro de la escuela pueden ser alteradas, cuando se producen cambios en la institución. La llegada de un nuevo director es uno de tales sentidos. Los efectos del descenso de matrícula es otro. La fusión o la reorganización es un tercero. Las carreras de los profesores son trastornadas por los efectos de tales cambios" (Ball, 1989: 179)

Respecto a este tipo de incertidumbres estructurales narradas por Ball, en el centro analizado la cuestión del nuevo director no es problema por el traspaso de información institucionalmente establecido entre el antiguo y el nuevo pero la reorganización del centro sí lo es o, por ejemplo, la inestabilidad de las profesoras especialistas de música y educación física (que opositaban para conseguir la plaza el 25 de junio de 1996) también condiciona la dinámica del centro.

Respecto a la tarea directiva, la directora es muy aceptada por toda la comunidad escolar. Dentro de los estilos de dirección distinguidos por Ball (1989: 131), la directora de la escuela correspondería posiblemente al interpersonal, caracterizado por el mantenimiento de charlas informales, consultas y conversaciones.

El nombramiento de los cargos es por votación y no por designación administrativa. Lo consideramos esencial para que el cierto liderazgo pedagógico, la representación del centro y la gestión del personal y de los recursos que debe ostentar

el equipo directivo sea aceptada y, en la medida de lo posible, facilitada en lugar de hallar obstáculos y oposición en diferentes sectores:

" E.- Creus que varia molt si t'has presentat tu voluntàriament o si t'han forçat una mica els companys?

T.- A veure, jo crec que depèn molt de la composició i de l'ambient del claustre. A veure, hi ha gent que es presenta voluntàriament i no té el suport del claustre, no és acceptada. Llavors, escolta, les coses no funcionen. Perquè aquí hem passat per totes les experiències. En canvi, tant si et presentes voluntàriament com si t'ho demana el claustre, si hi ha el suport del claustre i cadascú del claustre té la seva tasca,... per mi és important per a que les coses funcionin. Per mi és la base més important".

(ED, 70).

4.1.5. CULTURA, CLIMA Y AMBIENTE ORGANIZACIONAL.

" I.- ...però també es valora molt la qualitat de la relació que hi ha a l'escola i això clar, la gent ho detecta. Si és una escola acollidora, si és una escola que margina, si és una escola que la relació es cuida, ... això segur que es veu. Per tant, si a l'equip hi ha cohesió això es trasllueix molt més".

(ED, 645).

Entendiendo por cultura todo lo que rodea al centro y está presente en cada acción, definiendo el espíritu y las características de un colectivo, Hargreaves (1994) distingue diferentes formas que revisten la cultura de los centros: el individualismo fragmentado (caracterizado por el trabajo aislado, compartimentalización física y del trabajo, sentimientos de amenaza, respeto a tradiciones instauradas y exceso de burocracia, de modo que el profesor no tiene tiempo de colaborar con los compañeros y se "encierra" en el aula); la balcanización (caracterizada por la existencia de grupos separados e independientes, cultura fragmentada en grupos con intereses diferentes y que presentan baja permeabilidad ante el resto, alta permanencia, identificación personal y complejidad política); cultura colaborativa (los profesores colaboran); colegialidad inventada (colaboración "obligada" por la existencia de un líder u otros motivos) y, finalmente, cultura entendida como mosaico en movimiento (cuando las personas de los grupos y los mismos grupo cambian).

Del conjunto de realidades que nos presenta Hargreaves, en el parvulario se produce una auténtica cultura colaborativa. Los profesores trabajan juntos en la

programación de las clases y en la solución de problemas. Como señala el autor, pedir ayuda es la clave de la colaboración. Se brindan apoyo moral, resisten ante las presiones exteriores, se animan unos a otros a innovar. Se puede ver en los rituales y ceremonias (como celebrar juntos los cumpleaños,...). Son más responsables de las cosas que son importantes para ellos y no para quien diseña la política. Sin embargo, este talante de cooperación en ocasiones se da a nivel profesional únicamente y no va ligado a una cierta afinidad personal, característica que en principio creíamos indispensable. Por ello creemos que en algunos aspectos esto no parece tan claro y quizá exista una "colegialidad forzada, artificial u obligatoria", que según Hargreaves es aquella que se da por presión, por ejemplo, de la dirección y que no es genuinamente colaborativa.

En el centro, el ambiente general de trabajo es bueno, pese al cierto distanciamiento del parvulario respecto al resto de la escuela. También depende en gran manera de las afinidades personales. Hay profesoras que, por su personalidad, cuentan con mayores simpatías y crean un ambiente más agradable. También quizá se deba a haber estado mucho tiempo como tutoras de primaria, por lo que conservan un contacto más estrecho con el resto del claustro. En general, las relaciones entre los integrantes del centro son normales, correctas, aunque quizás podrían ser mejores entre el profesorado. Prevalece la relación académica. En el parvulario existe quizá una mayor complicidad y una relación más estrecha entre las profesoras y sobre todo con la "mainadera", quizá por el propio talante o carácter de éstas.

No existen indicios de conflictividad manifiesta. Si bien se admite que parte del profesorado (un porcentaje muy pequeño) no comulga con la línea general de escuela y sigue operando independientemente como le parece, la mayor parte del claustro comparte un ideal pedagógico y la tarea profesional no supone ningún enfrentamiento. A nivel personal no hay, a simple vista, enemistades. Sin embargo, algunos comentarios informales, oídos entre pasillos o en el patio a nivel confidencial, dejan entrever una cierta (y muy leve) discrepancia personal entre el personal de parvulario, bien sea por la quebradiza barrera que separa las tareas que corresponden a la auxiliar y las profesoras, o, mayormente, por la personalidad de cada una. Ello no impide que se colabore a nivel profesional y exista una gran coordinación no sólo intraparvulario sino también del parvulario con el ciclo inicial.

El parvulario del centro al que he asistido, aunque quizá sea un microcosmos dentro del universo de la escuela, funciona, como acabamos de explicar, colaborativamente. Encontramos ejemplos claros del clima cooperador no sólo en la programación conjunta que realizan, sino en la solicitud de ayuda en las cuestiones que cotidianamente afectan la vida del aula. Preguntas como: "¿Qué puedo hacer?", "¿Tú

qué harías?". "¿Qué le digo yo a esta madre?", "Me pasa esto, ¿cómo lo puedo solucionar?" están a la orden del día. Por otra parte, hay detalles simbólicos, pero a nuestro juicio significativos, como pueden ser el poner un fondo económico común para comprar revistas del corazón o algún número de lotería que delatan la "complicidad" y la cultura imperante.

4.1.6. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.

Como señala Codina (1987), la interacción familia-escuela es imprescindible por ser dos contextos educativos que se condicionan mutuamente. Lo que sucede es que se trata de contextos diferentes:

FAMILIA	ESCUELA
Las actividades que se realizan están insertadas en la vida cotidiana	Fuerte presencia de actividades descontextualizadas, específicamente diseñadas y planificadas de acuerdo con unos fines y objetivos educativos sistematizados
El contenido de las actividades suele ser muy significativo para el niño y sus consecuencias prácticas son bastante inmediatas	Los fines últimos de las actividades se refieren a una realidad futura y los mismos aprendizajes tienen sentido a largo plazo
El aprendizaje tiene lugar en estrecha relación con las personas que forman parte de su círculo más inmediato	La escuela no puede asegurar una relación de esta naturaleza entre el profesor y el alumno, puesto que la interacción entre ellos es mucho más escasa

En este sentido, la escuela debiera "mirarse" en la familia y adquirir algunas de sus prácticas positivas (aunque a la inversa es igualmente conveniente: las familias debieran tomar nota de las actuaciones de las maestras y contrastarlas con las suyas propias).

En otro orden de cosas, la implicación de las familias en la vida escolar se hace imprescindible, sobre todo en la educación infantil. Este compromiso debe darse, a nuestro juicio, en una doble línea: participando en los órganos de gestión del centro y colaborando, en la medida de lo posible, en las actividades escolares, didácticas. Así, por ejemplo, en p-5 en el tercer trimestre algunos padres participan en el aula asistiendo a explicar su oficio. Los niños han pensado previamente algunas preguntas

que formulan a todos los padres y madres y muestran los resultados en forma de tabla (con informaciones como cuánto hay que estudiar para trabajar en esa profesión, si se gana mucho dinero, si cansa mucho, etc.). También, a partir de la exposición de la madre o el padre, a los niños se les sugieren preguntas que espentan de forma espontánea. Otra actividad que se ha realizado en alguna ocasión y se ha pensado en instaurar es la colaboración de los padres explicando recetas, leyendo cuentos,... (algunas *Escoles Bressol* lo organizan a partir de lo que se denomina la "Semana del Niño", idea perfectamente adaptable a parvulario como muestran Gassó y Bertrán, 1995). Algunas de estas cosas ya se están incorporando:

" Otra actividad que se ha propuesto para la clase de p-5 y que funciona con gran éxito es la de los mensajes. Cada niño puede traer un mensaje de su casa. Puede ser un dibujo del padre, un redactado propio, un escrito de la madre,...".

(D1, 1369).

" Al final, la profesora les dice que han de preguntar a sus padres hoy al llegar a casa, qué se pone en la masa de la mona, porque si no, mañana no sabremos hacerla".

(D1, 1420).

Al preguntarnos por la integración de los padres podemos estudiar su asistencia a las reuniones, el porcentaje de votantes en las elecciones a Consejo Escolar, la Asociación de Padres y Madres de Alumnos, su participación en actividades escolares y extraescolares,...

En este sentido, la valoración de su participación es catalogada de insuficiente tanto por la directora como por el profesorado y por los propios padres. Sin embargo, que no se considere óptimo, no significa que dicha participación sea nula. Al contrario, tanto en la entrevista con la directora como en las observaciones y en las entrevistas con las maestras comprobamos que los padres se interesan mucho por poder participar en actividades organizadas por la escuela, al menos a nivel de parvulario. A partir de ahí se nos sugiere una idea: quizá sería positivo que el interés que muestran los padres por la educación de sus hijos en la etapa infantil lo conservaran a lo largo de toda la escolarización y no fuese decayendo con los años. Algunos de los indicios de la necesidad del compromiso de los padres se encuentran tanto en el proyecto educativo

" La escuela plantea el proyecto educativo como una vía para la participación".

(AD, 37).

como en las consideraciones de la directora:

"Nosaltres tenim uns pares molt col.laboradors"

(ED, 366).

"I que, sobretot, si uns pares no ho veuen així, doncs, parlem-ne, participeu,... Per això també és important que els pares també sàpiguen participar de la vida de l'escola".

(ED, 543).

El cuarto de los factores que los padres consideran como especialmente relevantes para la calidad de la educación es precisamente la coordinación familia-escuela (QF). También los propios niños de parvulario reclaman la presencia de los padres en algunas actividades, como se ve en el cuestionario de los niños (QN).

La presencia y colaboración de los padres es muy desigual según las aulas. Entre sus principales ganancias encontramos que enriquece las posibilidades de trabajo en la escuela; los padres/madres evolucionan en su propio concepto de educación infantil y en sus actividades y enriquece al propio profesor (por ejemplo, la presencia de la madre da ideas de cómo resolver un problema). En este sentido nos remitimos a la experiencia de "Mi casita" en Granada (Acosta y Torres, 1995), donde los padres crean nuevos espacios y nuevos recursos.

4.1.7. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL ESPACIO.

"Entender la organización del tiempo y el espacio de una escuela es una pieza fundamental cuando pretendemos comprender el proceso de escolarización".⁶

La organización de los espacios, lejos de ser una simple cuestión de estética o de orden, es un aspecto esencial, que condiciona el desarrollo de las actividades y las diferentes posibilidades de trabajo por parte del niño. Es uno de los 10 elementos de la calidad del modelo *High Scope* (Hohmann, Banet y Weikart, 1990). Esto forma parte de la cultura de la Educación Infantil tradicionalmente. Los espacios no son simples escenarios sino que actúan a través de sus propias características y estímulos y, de acuerdo a las interacciones sociales que se producen en ellos, condicionan (que no determinan) el comportamiento de las personas. Antúnez (1993) señala que hay que

⁶ VELASCO, H.M. et al. (1993), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, p. 199.

determinar el espacio porque si no él nos determina a nosotros. Por lo tanto, nunca son neutros. En este sentido, reconvertir un espacio no es una acción únicamente material sino que se cambian los programas educativos que se desarrollan en él.

Resulta especialmente importante el espacio del aula. Si bien, otros componentes espaciales también son dignos de consideración (¿Cómo se sitúa el aula en el edificio? ¿Es central o periférica? ¿Tiene cerca otras clases? ¿Se usan los pasillos? ¿Todos los edificios son igual de viejos? ¿Cómo es el exterior de la escuela? ¿Cómo están de próximos los lavabos? ¿Existe salida de emergencia? ¿Cuál es el grado de especialización de las aulas?), el espacio del aula es, desde el punto de vista didáctico, el que ejerce mayor influencia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. En este sentido, los espacios han de ser amplios y es conveniente disponer de espacios comunes y de espacios diferenciados, especializados, que sean identificables por los niños y que no resulten excesivamente transmutables. Si no existen espacios diferenciales, hay menos posibilidades de trabajo autónomo.

El *Board of the City of New York* (1983) también lo considera esencial y se pregunta: el ambiente físico: ¿es funcional? ¿ordenado? ¿estéticamente agradable? ¿interesante? ¿bien ventilado? ¿dividido en áreas bien definidas? ¿mobiliario adecuado para las diferentes actividades? ¿se dispone de un espacio para cada niño?.

El ambiente está constituido por todo aquello con lo que el niño experimenta (gente, lugares, cosas). El ambiente del aula ha de invitar a la exploración y el descubrimiento. Por ello ha de haber áreas para: manipular materiales, resolver problemas, desarrollar el lenguaje oral y escrito, compartir y trabajar independientemente,... Y para ello se requiere un espacio adecuado. Las áreas "tranquilas" (biblioteca, ciencias, matemáticas) tienen que estar muy cerca de las de movimiento (juego dramático, construcciones, casitas), de manera que se interrelacionen y se facilite el paso de una a otra (si mezclarlas, delimitando bien cada territorio).

El material tiene que estar accesible, bien ordenado y etiquetado para facilitar su uso y su recogida. Como actividades específicas de los centros de aprendizaje incluye la biblioteca, la escritura, construcciones, matemáticas, actividades manipulativas, juego simbólico, música y movimiento, pintura,...

Como ya hemos tratado en otros puntos de este mismo capítulo, el espacio interior es suficiente y presenta un aspecto agradable y ordenado de tipo muy "escolar". Sin embargo, como las mismas profesoras admiten, podría estar mejor ambientado, con más variedad en los elementos de decoración, con más interés por la estética, aspecto que quieren ir cuidando.

Los rincones y los talleres son los módulos básicos de trabajo en el aula, que retomamos con profundidad en el apartado 4.2.3.4. (Los rincones y los talleres).

4.1.8. RELACIÓN ENTRE EL PARVULARIO Y OTROS CICLOS EDUCATIVOS.

Òdena (1992: 8) considera que en la "Escola Bressol" hay que cubrir cuatro tipos de ámbitos de necesidades, como son:

- **Ámbito físico:** Favorecer un crecimiento correcto, sano y armónico. Por ello se requieren un descanso y una alimentación adecuados a la edad, prevención de enfermedades, higiene correcta.

- **Ámbito emocional:** Hacer posible el estado de bienestar propio y el establecimiento de unas primeras relaciones satisfactorias tanto con las personas como con las cosas. Dentro de este ámbito hallaríamos las necesidades afectivas (querer, sentirse querido, comunicar, ser tratado individualmente) y emocionales (poder reír, estar alegre, sentirse seguro, tener orden, regularidad y estabilidad,...).

- **Ámbito cognitivo:** Facilitar un ambiente estimulador y rico para que el niño adquiriera aquellas etapas cognitivas que le son propias por su edad y su grado de madurez. Como necesidades intelectuales destaca el conocimiento del mundo y el conocimiento de sí mismo.

- **Ámbito relacional:** Hacer posible que aplique su círculo de relaciones con otros adultos que le ofrezcan un buen trato, con otros niños como él y, en definitiva, responder a sus necesidades de crecimiento, de actividad, de autonomía progresiva,...

De todo ello deberíamos extraer indicaciones para guiar nuestra práctica en los parvularios. En la "Escola Bressol" Òdena distingue dos pilares fundamentales: la calidad de la relación del niño con el adulto y la calidad de las actividades del mismo niño. Se puede educar los sentidos, el movimiento, el lenguaje, el pensamiento, la autonomía personal, la sociabilidad y la personalidad. Todo ello resulta, a nuestro juicio, extensible al parvulario. Si bien, éste ha de iniciar la transición hacia la escolarización, a nuestro juicio no debería ser, como expondremos en otro punto del presente capítulo, tan escolar.

No sólo hay que fijarse en aspectos curriculares sino también en cuestiones organizativas o a nivel de elementos prácticos. Así pues, cuestiones como la organización del espacio del aula o la comunicación diaria con las familias (por ejemplo, a través de una libreta) resultan elementos esenciales.

Del mismo modo que el parvulario debiera adquirir más elementos de la "Escola bressol", la educación primaria (al menos en su ciclo inicial) debiera quizá

tener más puntos de coincidencia con el parvulario. La primaria implica un trabajo en el aula más sistematizado, horarios menos flexibles, menos libertad del niño para elegir la actividad que quiere desarrollar,...

A- Però jo penso que val la pena cuidar una mica el què tenim per a que no es vagi descuidant, cuidar-ho una miqueta. I a més, l'escola bressol dóna molta...

E- Molt de relax,...

A- Les mateixes mestres t'ho transmeten. A mi em fa pensar, no ho sé.

P- Bueno, pero no es lo mismo, ya estamos...

(...)

E- Saps que passa? Que elles, per això ho deiem per a p-3. Elles estan com assegudes a punts diferents. Llavors els nens hi van a elles. No sé com dir-t'ho.

(...)

E- Però, a veure, tampoco no hem de caure,.. perquè, a veure, a p-3 també ja és escola. Tampoc no hem de caure... de ser tan marasses com per ... Tampoc no s'acostumen després els nens a la vida moderna.

(...)

A- Jo penso que tampoc no cal anar a l'extrem d'escola bressol. Potser baixar una mica, que no hi hagi aquest trencament tan gran d'espais i de coses.

E- Sí, sí. Això sí.

(EM2, 571)

Del mismo modo, en la memoria del curso 94-95 se señala textualmente que : *"L'equip de parvulari proposa continuar l'experiència d'intercanvi també (han conocido experiencias cercanas de otros centros 3-6) a les escoles bressol, per avançar en la concepció de l'etapa 0-6".*

Estos párrafos iluminan la concienciación del profesorado acerca de la necesidad de intensificar el contacto con otros ciclos.

4.1.9. ASPECTOS RELATIVOS A UNA ACTITUD ABIERTA.

4.1.9.1. AUTO-EVALUACION.

En las escuelas, en general, choca la excesiva tendencia a planificar con la poca tendencia a reflexionar sobre lo planificado, sobre lo ocurrido. Ésta no es una excepción. Si bien se realiza una autoevaluación conjunta de todo lo que aparece en el Plan Anual de Centro, ello no es de la plena satisfacción del profesorado. Así lo manifiestan en las respuestas que han dado al ACEI las profesoras de parvulario. También queda constatado a partir del análisis de la memoria, que es un documento muy descriptivo, poco valorativo.

A final de curso en el claustro se realiza una evaluación del Plan Anual de Centro, con todos sus componentes: ciclos, interciclos,... Todo el profesorado expresa su opinión en un proceso de debate abierto y de reflexión en busca de la mejora continua. Esta es, sin duda, la base de la Calidad Total, pero falta avanzar más en esta línea para lograr una revisión más profunda y sistemática.

4.1.9.2. INNOVACIÓN.

Aunque durante este curso no se ha puesto en práctica la capacidad de innovación, existe un remanente (que, a nuestro juicio, puede ser explotado en cualquier momento) tendente a la innovación, una capacidad para analizar la propia actuación e interés por mejorarla.

J.- Són de tipus decrolià o així . Per què no feu servir altre tipus de materials, per exemple de tipus Montessori, o a p-3 alguna cosa de la Goldschmied que es pugui adaptar (perquè la majoria és per més petits)...?

E.- Potser perquè no ho tenim perquè no ho coneixem suficient... Què és això de la Goldschmied...?

N.- Sí, n'hem sentit parlar

J.- Allò de la panera dels tresors i el joc heurístic...

N.- Sí, allò que fan a les escoles bressol.

A.- Sí, sí, allò que fan a les escoles bressol, de la panera dels tresors i tot això que ens van ensenyar. Te'n recordes Eulàlia? Ah, no, que tu no vas venir a Nens i Nenes.

J.- Sí, material inespecífic...

N.- Sí, sí.

J.- I potser alguns de 3 anys podrien fer...

E.- Ara, estem obertes a tot, estem oberts a tot. Nosaltres no estem tancades a res, a cap cosa".

(EM1, 111).

Sin embargo, esto choca con las condiciones que se viven actualmente en los centros de educación infantil municipales. Se cuestionan los criterios de admisión, se cuestiona su eficacia (en el sentido de coste-beneficio social), al querer equipararlos al resto de centros públicos para integrarse en una red única se les está privando de los privilegios de recursos humanos y materiales de los que hasta el momento disponían. Si bien puede ser positivo que exista un único tipo de centros públicos, deberían intentar igualarse "por arriba", de modo que todos adquiriesen las condiciones de los mejor dotados. Y, por el contrario, como hemos insinuado en el apartado 4.1.1.10. (al referirnos a las ratios) se están igualando por los mínimos, recortando de los mejor surtidos para que la subdotación sea igual para todos. Ello genera, obviamente, resistencias de las escuelas y un sentimiento de frustración que elimina cualquier intento de mejora.

En este sentido, como señala Ball (1989: 20), es importante la comprensión del modo como las escuelas cambian (o permanecen iguales), y por lo tanto de los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo. Esto es particularmente crucial al examinar las evoluciones que se relacionan con el logro de una educación más igualitaria, más justa y más eficaz. Ligado a lo anterior, destacamos el tema de la política lingüística de la escuela, por entender que el tratamiento y la actitud de las maestras ha sufrido un cambio a partir de la propia reflexión y que en esos procesos de cambio radica la calidad:

" E.- ... doncs, això ara ja me'n he oblidat sembla i haig de tornar a fer-ho. I hi ha una altra cosa que molts mestres fèiem (repeteixo fèiem) que és que quan ens portaven un llibre en castellà,... doncs el traduïes ja immediatament al català. I això no és bo, perquè és subvaloritzar o no valorar que aquell llibre està escrit en una altra llengua que pot ser tan important com la llengua de dins o com el català. (...) Llavors aquesta sí que és una actitud que hem de cuidar perquè no ho fèiem, al menys jo, i ara sí que ho faig. I està bé: en català, en català; en castellà, en castellà. (...) Vull dir-te que aquesta minusvalorització que fèiem de les altres llengües que no eren el català no és correcte i s'ha de repensar..."

(EM1, 638).

Así pues, como unidad básica de la calidad destacamos la necesidad de hacer autovaloración de la propia tarea para mejorarla.

"Lo que aprendí en la escuela innovadora, al perfeccionar el currículo mediante la investigación-acción, fue a cómo *controlar* la situación sin *tomar el control*. Llegué a una comprensión tácita de la forma en que los ideales y las metas educativas se relacionan con la práctica. Ofreciendo criterios para valorar la *calidad educativa* en lugar de calificar a los alumnos. En el momento en que el medio escolar pasa a estar mediatizado y, a veces, constituido por las metas educativas, el profesor enfoca su atención hacia sus propias acciones y conductas. Por medio de la autovaloración de la calidad educativa de sus acciones, los profesores controlan el medio educativo, y (por implicación) a ellos mismos, en lugar de controlar a sus alumnos" (Elliott, 1993: 161).

4.1.10. RELACIONES CON EL ENTORNO O APERTURA AL EXTERIOR.

El hecho de que constantemente tengan estudiantes en prácticas (como reza en el AD, 314) dice mucho de su talante abierto y colaborador. También pudieron disponer durante el curso 1994-95 de un objetor de conciencia y a menudo reciben también numerosas visitas.

El centro se relaciona con otros centros, en parte por la facilidad que les ofrece para ello el IMEB. Así, se organizan, como recoge la Memoria, diferentes actividades que permitan el intercambio con otras escuelas, como las "Cantatas" colectivas en las que se interpretan fragmentos previamente trabajados en cada centro, las "Curses d'Orientació", las jornadas lúdico-deportivas con el centro que está más cercano a ellos; etc

Respecto a las relaciones con la Administración educativa, ya Cook y Reichardt (1986: 145) nos advierten de que en los estudios de caso existe un problema de empatía... y de que en algunos casos quienes estudian parecen volverse casi indígenas; es decir, tendemos a identificarnos con los problemas de los pequeños traficantes de droga, presos, ... mientras vemos a las autoridades como opresoras. Así, **cuando estudiamos a los profesores, son los administradores quienes parecen resultar culpables**. Estos autores expresan con claridad lo que sucede. Desde la perspectiva de las profesoras, que asumimos, la Administración aparece como un ente alejado que desatiende las peticiones y que, en lugar de apoyar la tarea de los maestros, parece insensible a su situación. Las maestras se sienten, como ellas mismas afirman, solas e impotentes frente a demandas cada vez mayores de la sociedad, frente a problemas cada vez más difíciles de solucionar, frente a niños con problemas

psicológicos, con familias desestructuradas, con niveles sociales bajísimos, etc. La Administración, pese a "predicar" la atención individualizada y la búsqueda de la calidad, no otorga los recursos humanos y materiales necesarios: desaparecen las auxiliares, la psicóloga no puede atender a todos los niños, ... Así pues, desde este punto de vista la Administración aparece como la gran culpable de todos los males del sistema educativo.

4.2. ASPECTOS DE PROCESO.

4.2.1. OBJETIVOS EDUCATIVOS O LÍNEA PEDAGOGICA DE LA ESCUELA.

"Los directores de estas escuelas y el equipo que habían reunido a su alrededor (...) tenían una visión clara de hacia dónde querían marchar, pero no existía una lista impresa y detallada de objetivos específicos para los resultados deseables en la enseñanza. Esta visión giraba en torno a un *proceso* educativo más que en torno a los resultados de ese proceso. Era un proceso que ayudaba a los niños a dar sentido a sus vidas, a ellos mismos y a sus relaciones con la sociedad. Sus elementos centrales eran el currículo y la forma de transmitirlo. Las palabras clave del discurso eran *relevancia, integración, interés y responsabilidad*. La visión era vaga; pocos se detenían a contemplarla en su forma abstracta. Se clarificaba con la acción y la reflexión sobre la acción en el contexto del discurso práctico". (Ball, 1989: 159).

Esta idea de Elliott retomada por Ball nos introduce en el tema de disponer de una línea educativa compartida que oriente el trabajo común e individual y que se centre principalmente en los procesos y que podemos observar en la escuela:

T.- Sí, un cert clima de diàleg, hi ha una línia més o menys, no totalment definida, perquè això és molt difícil quan s'és molta gent,... però sí que els trets principals la gent procurem... hi combreguem, m'entens? Això és molt important. El que cal dir també és que a vegades una persona o dues persones en un claustre poden fer molt mal i que aquesta experiència l'hem viscut, però que actualment i que fa una colla d'anys la gent que estem aquí ens entenem moltíssim, la qual cosa no vol dir que estem d'acord amb tot,...

E.- Potser tampoc no seria bo...

T.- Exactament, però hi ha un clima de confiança. Ara totalment d'acord, ... també enriqueix la diversitat, però que això et porta a discutir, a enriquir-te, a canviar i per a mi això és molt important. Vull dir, som un claustre que parlem molt, que discutim molt però jo penso que és enriquidor. Potser no som ràpids a arribar a conclusions perquè ens costa arribar a conclusions però quan hi arribem crec que estem tots bastant convençuts.

(ED, 111).

Pese a que hay diferentes "estilos de maestra", en el fondo reina un consenso en torno a los aspectos esenciales:

"Había diferencias evidentes de estilo y temperamento entre los maestros observados, así como entre los niños de los grupos a los que se estaba dando clase. Cada una de las lecciones observadas tenía también su propio tema del currículum, lo cual creaba una diversidad en los tipos de interacción entre niños y maestros. Pero, de manera realmente sorprendente, las lecciones que observamos eran similares. Y, más aún, lo eran de manera sorprendente en lo que atañe a lo que nosotros más nos interesaba, es decir, a cómo se comparte el conocimiento en el aula" (Edwards y Mercer, 1988: 47-48).

Línea educativa diseñada conjuntamente con las familias, para lo cual es importante que los profesores y los padres compartan puntos de vista sobre la educación y que éstos últimos, como hemos comentado en el punto 4.1.6., se impliquen en el funcionamiento del centro y en el desarrollo de las actividades del aula.

T.- Aquí allò important és que ho veiem tots de la mateixa manera. I que, sobretot, si uns pares no ho veuen així, doncs, parlem-ne, participeu,..."

(ED, 542).

Esta cohesión resulta esencial para lograr un trabajo de calidad.

4.2.2. RESPETO POR EL ALUMNADO.

4.2.2.1. CURRÍCULUM INTEGRAL (DESARROLLO COGNITIVO, EMOCIONAL Y SOCIAL).

En la educación infantil necesitamos un currículum integrado con una variedad de áreas de contenidos pero sin actividades compartimentadas, sino de forma globalizada.

No deseamos extendernos innecesariamente en las ventajas de la globalización en esta etapa educativa, en la que el pensamiento de los niños es básicamente sincrético. Creemos que ello ha sido sobradamente estudiado y demostrado por Decroly y Dewey en sus obras editadas y reeditadas tantas veces (1932, 1934, 1961, 1987 y 1967 respectivamente). En ello han ahondado, además, autores de nuestro entorno como Medina (1987), AA.VV. (1987), Hernández (1988), Hernández y Ventura (1992), Gil (1989), entre muchos otros. En una línea muy actual hallamos la aportación de Armstrong (1994), que apuesta por un currículum integrado, globalizado en las áreas lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, intrapersonal, interpersonal y psicomotora.

Parece comúnmente aceptado que hay que dar oportunidades para aprender conceptos, procedimientos y actitudes y se suelen ofrecer posibilidades para que se cumpla. Sin embargo, en general se necesita más flexibilidad en la programación de actividades que favorezcan el desarrollo físico-motor, cognitivo, lingüístico y social. Y es que, como señala Òdena (1992), en el parvulario se necesita un orden a nivel corporal (coordinación visual-manual; coordinación dinámica; control postural y psicomotricidad fina); intelectual (manipulación, asimilación y expresión en torno a organización perceptiva, organización espacial, percepción temporal, memoria, percepción del mundo, representación mental, etc.); afectivo (favorecer la diversificación y la estabilidad de los sentimientos) y social (hay que educar en la relación con los adultos, la relación con los iguales, el juego y la relación con el entorno).

"Entrevistadora.- Vaca. Bici. Timbre. Cama. (...) ¿Te acuerdas de lo que te acabo de decir? (en relación a la pregunta de memoria inmediata).

Niña.- Sí.

E.- De qué te acuerdas?

N.- De mi yaya y de mi madre".

(Conversación generada durante la administración de la prueba de nivel cognitivo. Niña de p-3).

En la educación infantil, como nos recuerda el modelo *High Scope* (ver Hohmann, Banet y Weikart, 1990), hay que ofrecer una atención privilegiada a los aspectos **emocionales**. Esto es demandando por los padres (ver anexo cuestionarios de las familias) ya que la seguridad en uno mismo, la auto-imagen positiva, el sentirse querido, ... el equilibrio emocional, en definitiva, son las bases esenciales no sólo para un aprendizaje óptimo posteriormente sino para una vida sana. Por otra parte, el sumario de la obra que presenta Kutnick (1988) supone la asunción de los aspectos

que considera esenciales. Así, el desarrollo social y moral, la socialización, los efectos cognitivos, la interacción profesor-alumno, la cooperación frente a la competición, los abandonos, la autonomía de los centros y su relación con los padres son los principales aspectos que debe plantearse la sociedad actualmente en relación a la educación y ello nos da pistas para organizar nuestra exploración.

Hemos aprendido de la importancia de las relaciones sociales en esta edad: se ven niños ignorados, rechazados, con problemas familiares,... y aprender a vivir con los problemas y saber superarlos, quizá sea uno de los aprendizajes más difíciles de la vida y que se inicia en el parvulario. A modo de ejemplo, podemos citar casos de los niños de la escuela. En p-5 durante el curso 1994-95 hubo una niña cuyos padres se separaron. Siempre se había comportado con gran normalidad. Un lunes vino a clase y comentó que sus padres habían estado discutiendo todo el domingo y que su madre se había ido porque decía que más valía vivir sola que con su padre y que ya no iba a volver esa misma noche a dormir. A partir de ese momento empezó a tener "novio". Si bien decir que "se tiene novio" puede ser corriente en esta edad, la actitud de esta niña era inhabitual: buscaba que se dedicaran a ella, daba fuertes abrazos y besos al niño en cuestión, como buscando alguien a quien aferrarse. Otro niño del centro (de p-4) no conoce a su padre y, como es lógico en esta edad, se interesa por él y pregunta a su madre acerca del tema. Su madre da "la callada" por respuesta, cambia de tema o, como máximo "si el niño se pone muy pesado" le llaman por teléfono. Con ello queremos poner de manifiesto que hay situaciones muy penosas, que causan sufrimiento en los niños y, aunque la escuela no es la solución a todos los males de la sociedad, en la medida de lo posible, debiera paliar los "malos tragos" de los niños, compensando sus déficits de afecto, tranquilizando sus estados de nervios y, en definitiva, ayudándoles a crecer con cierta armonía.

Además de los aspectos emocionales, los aspectos de **desarrollo físico** no se descuidan y, dentro del desarrollo cognitivo, se otorga gran importancia a todas las actividades. Es decir, la educación musical no es, al menos en estas edades, menos importante que las actividades lógico-matemáticas. No vamos a ahondar aquí en los beneficios de la actividad psicomotriz *per se* y como estimuladora del desarrollo cognitivo y por tanto en considerarla una actividad imprescindible en guarderías y parvularios. Hay numerosas obras que lo tratan: Àngel (1980, 1982, 1985, 1993). Vemos nuestra impresión corroborada en apuntes como estos:

" Uno de los niños que no puede participar por no traer la indumentaria requerida, Àlex, no hace ningún caso de las indicaciones de la profesora. Al principio creí que no lo entendía, o que no se resignaba a no poder jugar, pero luego me ha parecido que simplemente "pasa de la maestra" y

hace lo que quiere. Al principio, se levantaba del banco y se arremangaba los pantalones y le gritaba "Mira, mira, ¿puedo jugar?". Pero, tras habérselo explicado varias veces, el niño sigue insistiendo. Luego ya deja de insistir y directamente juega con los demás hasta que la profesora le ve y le reprende y le devuelve al banco. Ella misma señala: Em fa pena, però...".

(D1, 1560).

Del mismo modo, la educación artística y el fomento de la creatividad toman gran importancia en el parvulario no sólo haciendo "manualidades" en el sentido de movimiento manual, de desarrollo de la psicomotricidad fina, la prensión, la precisión,... sino en un sentido más holístico, como lenguaje expresivo que facilita la comunicación y desarrolla el intelecto. Las aportaciones del Irrsae (1994), Gardner (1994), MEC (1994), Sevillano y San José (1992), Hargreaves (1991) o Creixams (1992) entre otros, así lo entienden.

En relación a la música, las obras de Aznárez (1992), Cassina y Capdevila (1996), Coma (1995), Figueres (1992), Hernández (1993) y Vilar (1994) nos acercan a la conveniencia de una educación musical temprana y sus posibilidades y ventajas.

Pero para todo ello, para ser capaces de canalizar educativamente las diferentes facetas de los niños, existe un aspecto que es esencial: dar cabida a sus intereses y experiencias de forma combinada con las programaciones diseñadas. La programación tiene, pues, que servir como guía pero no para seguirla tan estrictamente que te encorsete, te agobie y no te permita introducir la necesaria variabilidad que debe acompañar la escuela para acoger la espontaneidad y la iniciativa de los niños. Hay que ser capaces de acortar una actividad que no les motiva o de dar más margen a actividades que les atraen:

" N.- És difícil seguir una programació... Tens una programació i penses "avui faré això" i després no ho fas això ni molt menys, fas una altra cosa.

A.- Fas una cosa molt diferent.

N.- O penses "demà" i demà la vida et porta cap allà. Bueno, la vida són els nens.

(...)

J.- O programes una cosa que després se t'allarga tres dies.

E.- O al contrari, o un tema que tens programat per una setmana, als dos dies, ja se t'ha esgotat, no?..."

(EM1, 245).

"... Surge una actividad espontánea en la clase por parte de los niños. Pronuncian nombres de niños y niñas de la clase, marcando las sílabas, como la profesora suele hacer con los días de la semana y algunas otras palabras. Algún niño las cuenta "A-na-Pé-rez: 4". En este momento se podía haber aprovechado para trabajar las sílabas y la numeración de forma espontánea y divertida".

(D1, 209).

Goodlad (1984: 244) señala que materias como lengua y matemáticas siguen dominando el currículum. Considera que quizá hayan aumentado las puntuaciones y/o el número de alumnos que va a la universidad pero que no ha incrementado la calidad de la educación, sino que quizá incluso ha empeorado en tanto que se logran alumnos más aburridos, más tristes, más repetitivos, que no saben enfrentarse a problemas intelectuales sino que se ciñen a lo estrictamente académico y fuera de ello no saben desenvolverse. Esto es, precisamente, lo que se combate. Se intenta hacer una escuela "viva" en la que estén presentes en igual medida diferentes áreas y diferentes conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. De ahí se deriva la importancia que las tutoras conceden a trabajar las actitudes de todo tipo (solidaridad, democracia, respeto) y los hábitos:

"La maestra insiste en que se sienten bien (importante hábito higiénico)".

(D1, 281).

" La maestra premia mucho verbalmente las actitudes solidarias de los niños".

(D1, 430).

" Juegan a "¿Qué comeremos hoy?". Hay carteles (fotografías) que se enganchan en la pizarra. Los enseña y 8 votan sopa, 5 canalones y 9 arroz. Ponen éste último en un extremo de la pizarra. La importancia de este juego, para mí radica, en animar el espíritu democrático, además de reconocer comidas y trabajar vocabulario. Aunque votes una cosa, si la mayoría decide otra, ese día se cuelga esa otra".

(D1, 838).

" Yo he ido en Ferry a Mallorca" (comentario de un niño en relación a un ferry que aparece en póster que están comentando). La profesora asiente y

añade "Se puede ir en Ferry a Mallorca, A Canarias,...". Un niño dice "...Y al Tibidabo". La maestra se dirige al niño y le pregunta "¿Al Tibidabo se puede ir en barco, cariño?". Jan se ríe. La profesora le regaña: "No se ríe de nada, Jan".
(D1, 1347).

Respecto a los hábitos escolares, algunos se aprenden rápidamente, mientras que otros cuestan. Habría que preguntarse por qué unos cuestan y otros no y la importancia relativa de cada uno de ellos.

" Llama la atención que los niños, al levantarse, dejan las sillas perfectamente colocadas arrojadas a la mesa (hábito ya adquirido a los dos meses del inicio de su escolarización, quizá porque se les ha repetido muchísimo)".
(D1, 82).

4.2.2.2. ATENCION INDIVIDUALIZADA A CADA NIÑO. ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS.

La atención individualizada a cada niño (otro de los 10 aspectos extraídos por Zabalza, 1995, del *High Scope* como elementos de la calidad) es, según la literatura al uso, uno de los elementos que facilitan la calidad de la educación. Sin embargo, España es uno de los pocos países donde en el parvulario hay un adulto por grupo. Tener una relación directa con cada niño es imposible en estas condiciones. Concretamente en nuestro centro se dispone de una auxiliar que cambia radicalmente el panorama del aula de p-3.

Como nos recuerdan English y Hill (1994: 38) las diferencias individuales se constatan en 8 acciones observables y 4 dominios, como son: el nivel de la actividad, la ritmicidad, la distraibilidad, la aproximación o acercamiento o la retirada o abandono, la adaptabilidad, la duración de la atención, la intensidad de la respuesta a los estímulos, el estado de humor o estado anímico y, por otra parte, el autodomínio, el dominio de habilidades, la adquisición de aptitudes y de procedimientos investigadores a que da lugar. Deberíamos, pues, de respetar esas diferencias en todos los procesos escolares.

Respecto a las posibilidades de un currículum diferencial, hemos de señalar que, hasta donde conocemos, no hemos visto que existan ACIs (Adecuaciones Curriculares Individualizadas). Por ello hay cantidad de trabajos inacabados que se aglomeran en las carpetas y los álbums de los niños. También hay alumnos que, como

acaban antes, se dedican a deambular sin orden de rincón a rincón. Éste es el caso, por ejemplo, de Martí, que posiblemente necesitaría una adaptación curricular pero "por arriba" ofreciéndole más contenidos o el de Carles quien, por sus problemas psicomotrices, no puede aspirar a conseguir los mismos objetivos que los demás. Quizá algunos de los trabajos que realizan estos niños (como se podían haber citado otros) debieran ser diferentes. ¿Por qué unificar los trabajos? ¿Todo el mundo debe hacer lo mismo? Si no existe el supuesto alumno medio porque sólo hay un trabajo para todo el grupo clase. La respuesta parece fácil: ¿qué otra cosa puede hacer una profesora con 25 niños?.

" Hay un niño, Martí, que siempre está haciendo incisos, puntualizando explicaciones de maestra e interrumpiendo a los demás. Se trata de un niño con un alto nivel lectoescritor y numérico , pero que no hace las fichas. Puede ser que simplemente no le interesen. La maestra se pregunta si puede ser superdotado y reclama la presencia de la psicóloga escolar, pero ésta no tiene tiempo de dedicarse a tantos niños y además no es partidaria de usar tests de inteligencia. Sin embargo, la profesora se encuentra impotente. Es un niño que mantiene un "duelo" constante con ella, al que todo hay que explicárselo varias veces y "convencerle" de la necesidad de hacer algo. Mantiene sus ideas por encima de las de los demás, incluso de la profesora. Por ejemplo, no se abrocha el zapato hasta que en vez de zapato le dices que se abroche la bota; si en un cartel ve una indicación, no se le puede convencer de lo contrario,...

Hoy, por ejemplo, a la hora de explicar las vacaciones se ha producido el siguiente diálogo:

Profesora- Seguro que teneis muchas cosas que explicar!

Martí- Yo no me acuerdo de "tantas"...

Profesora- Bueno, pues si tienes una para explicar, pues una. Si de todo lo que has hecho, te acuerdas de una cosa, pues una.

Martí- ¿Y si me acuerdo de dos? Je, je...

Profesora- Pues dos".

(D1, 1468).

En líneas generales, cuesta mucho realizar dichas ACIs. A nivel intuitivo se realizan algunas flexibilizaciones pero por escrito no existe esta adecuación. No funcionan, pues, muy bien las adaptaciones de actividades a niños tanto adelantados (se cae en el recurso fácil del rincón o del dibujo libre) como a los más atrasados (trabajos inacabados se amontonan en las carpetas y álbumes de estos niños).

"J.- Després hi ha un altre problema que és la diferència dels ritmes de treball. I això destorota molt perquè hi ha el típic que li dones una fitxa i en dos patades "pim, pam" ja te l'entrega i l'altre que s'està allà, amb calma,...

A.- Hi ha qui és lent, perquè n'hi ha de lents. Perquè, a mi, què em passa? El que les fa, les té totes fetes i el què és lent, se li queda allà tot el plec. Al final els hi colocaries a la carpeta sense fer ja ...

J.- Sí, sí.

A.- És que molts s'estan allà...

J.- I és que és realment un problema...

N.- I és que els que els hi costa més, sempre tenen papers per fer, tenen papers per tot arreu,..."

(EM1, 261)

" Los niños que acaban sus actividades se levantan y van a la pizarra (llega a haber hasta siete). Algún otro se dedica a "enredar". Quizá es necesario tener previstas actividades suplementarias para los niños que finalicen su tarea más rápidamente. O quizá no, quizá se considere positivo que tengan un tiempo de esparcimiento, durante el que puedan deambular libremente por el aula pasando de un sitio a otro sin detenerse demasiado en ninguno. Si es así, creo que es bueno ser consciente de ello. Quizá debiéramos reflexionarlo. ¿Hay que hacer una división clara entre el tiempo de trabajo y el tiempo de juego o no?"

(D1, 448).

4.2.2.3. LOS PRIMEROS DIAS: LA BASE PARA UNA ESCOLARIZACION EXITOSA.

Si echamos la vista atrás y rebuscamos entre los primeros recuerdos infantiles, probablemente hallaremos vivencias, aunque difusas, de nuestra primera escolarización. Con un poco de memoria nos podemos retrotraer al parvulario y pensar en los aspectos más relevantes o que afloran con mayor facilidad a nuestra mente: la señorita, los amigos, aquel niño que nos pegaba, los colores,... Sin duda, la escolarización es un gran cambio en la vida de un niño y su inicio debe, creemos, asentar las bases para una actitud positiva hacia la escuela y hacia el aprendizaje.

Los tres años son esenciales en tanto que marcan el fin de la etapa de bebé y el inicio de la infancia propiamente dicha. A partir de aquí el niño empieza a adquirir

elementos de independencia a partir de: empezar a dominar el movimiento (caminar, valerse por sí mismo,...); ser capaz de expresarse verbalmente; cambio cualitativo de la relación con los otros, a partir del descubrimiento de los compañeros y empieza, por todo ello, a satisfacer por sí mismo las necesidades de diferentes órdenes (sin esperar a que las resuelva el adulto). Codina (1992) señala que los primeros contactos con la institución escolar tienen una importancia especial en el niño, pues pueden fomentar una actitud positiva, de "placer" (buena disposición, apertura, confianza,...) o provocarle una reacción negativa de "disgusto" (miedo, inseguridad, cierre). Ésa es también nuestra opinión.

La entrada en el parvulario supone la aceptación de una nueva situación y requiere de un período de adaptación (entre la situación conocida -la familiar- y la desconocida -la escolar-). En este período educadores y padres han de asumir una situación diferente y cuidar especialmente la relación afectiva, para que el niño se encuentre bien en la escuela. Los niños tienen que aceptar la separación de las personas y el ambiente hasta ahora conocidos e integrarse en nuevos espacios y con personas nuevas, y con un ritmo de vida distinto. La escuela es un mundo nuevo. La imposibilidad de controlar lo desconocido y el miedo a perder lo conocido y querido da a este período peculiaridades como lloros, retraimiento, congoja o agresividad.

Por otra parte, es difícil romper el apego. Durante los dos primeros años existen unas figura de apego que favorecen la identificación del niño con ellas y la progresiva asimilación social a sus valores, normas y conductas. El apego es un vínculo afectivo, crucial para el desarrollo social, que el niño establece con las personas que interactúan de forma privilegiada con él y se caracteriza por determinadas conductas, representaciones mentales y sentimientos. Las conductas intentan conseguir o mantener la proximidad con la persona a que se está apegado y conductas de interacción privilegiada: llamadas (lloros, vocalizaciones, gestos, etc.), contacto íntimo (contacto táctil, abrazos, etc.), vigilancia y seguimiento perceptivo de las figuras de apego (visión a distancia), conductas motoras de aproximación y seguimiento. la construcción de un modelo mental y de un conjunto de sentimientos...

De hecho, el primer bloque de las notas de campo del segundo curso (D2) se destina íntegramente a este proceso de adaptación. Extraemos, como significativo el siguiente párrafo:

" La sesión de hoy me hace replantearme muchas cosas acerca del modo de iniciar a los niños en la escolaridad. Por otra parte reflexiono sobre lo indefensos que resultan los niños y niñas de estas edades. La educación infantil ha de partir de esta característica y crear escuelas donde los niños se sientan protegidos, seguros, bien acogidos,... y la idea Montessoriana de que la maestra de

educación infantil ha de ser como una "prolongación" de la madre no resulta, en base a lo visto hoy, nada descabellada. El traspaso hogar-escuela ha de hacerse amorosamente y teniendo muy en cuenta la sensibilidad de cada niño y sus características. De eso deben tomar nota los manuales de calidad en la educación".

(D2, 260).

Como elemento de especial interés destacamos las diferentes estrategias de los niños para enfrentarse a la nueva situación. Ellos mismos crean fórmulas para tranquilizarse, como:

" He cogido a Bernat A. y he intentado calmarle. Le he llevado al patio y se lo he enseñado, hablándole suavemente sobre los columpios y cómo vamos a jugar con ellos, para después entrar a clase y luego ya se irá a casa con su madre. Sorprendentemente se ha calmado. Ha dejado de llorar y ha empezado a hablar y a repetir "Después de jugar, a casa", como una oración para auto-relajarse".

(D2, 113)

"Pau, el niño que más ha llorado decide por iniciativa propia llamar a su madre con un teléfono de juguete y la profesora asiente:

- Pau.- Voy a llamar a casa.

- Agnès.- Ah! Muy bien.

P.- Pero no sé el número.

A.- Prueba, a ver si lo aciertas.

P.- Vale. (Y lo prueba con el teléfono de plástico).

A.- ¿Qué dice?.

P.- Comunican.

A.- Ah! Vuelve a probar más tarde, a ver si hay suerte.

(Y vuelve a marcar, con gesto serio).

P.- (Se le oye murmurar). Vale. Adiós, mama. (Y se despide lanzándole un beso).

A.- ¿Has hablado?

P.- Sí.

A.- ¿Con quién?

P.- Con la mama.

A.- ¿Y qué te ha dicho?

P.- Que ya viene hacia aquí.

A.- Ah, sí?

P.- Sí, que dentro de dos horas vendrá a buscarme".

(D2, 163).

A la vista de estas consideraciones, deberíamos realizar algún tipo de propuesta destinada a flexibilizar el inicio de la escolarización, como hacer los primeros días actividades de tipo lúdico. En este sentido el *Board of the City of New York* (1983) propone iniciar la escuela con los niños sentados en círculo, con una canción de presentación, en la que se diga en nombre de cada niño (y al oírlo tengan por ejemplo que levantarse). Pensamos que también podrían arbitrarse formas de organización del espacio más parecidas a las de las guarderías y que podrían incorporarse, al menos en el primer trimestre de p-3, algunas de las propuestas realizadas para el ciclo 0-3 (Goldschmied 1981, 1986; Òdena, 1994; Angl i Cucala, 1989; Escoles Bressol, 1993; Majem, 1987; Majem y Òdena, 1994).

También resulta imprescindible, en este sentido, analizar la importancia del papel de la tutora desde el inicio de la escolarización, como nos muestran González y Dorio (1994), tanto para los niños como para los padres.

4.2.3. ASPECTOS CURRICULARES Y DIDACTICOS.

4.2.3.1. NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA PREESCOLAR.

"El aprendizaje cultural preescolar, y en especial el aprendizaje de la primera lengua, ha sido descrito por Locke (1979) como un proceso de "reinención dirigida" (Edwards y Mercer, 1988: 177).

Estos autores hablan también de la asimetría de los roles adulto-niño, más acentuados en la escuela. Y señalan, citando a Forman y Cazden, 1985: 344, que

"La madre empieza representando ella misma todo el guión y el niño va tomando un rol cada vez más activo, hasta que llega a recitar todos los papeles que primero recitaba la madre. El contraste entre estos entornos de aprendizaje es enorme. En las lecciones escolares, los maestros dan instrucciones y los niños las ejecutan de manera no verbal; los maestros hacen preguntas y los niños las responden, a menudo sólo con una palabra o una frase. Y, lo que es más importante, estos roles no se invierten. Los niños nunca dan instrucciones a los maestros y son raras las preguntas que se hacen a los maestros, excepto para pedir permiso".

Este texto denuncia la pasividad que se fomenta en las instituciones escolares. Quizá debiera parecerse más a la enseñanza materna, más dialógica (aunque también más intuitiva) y global. Ello nos remite a la necesaria comparación de los aprendizajes en los contextos familiares, cuyo ambiente educativo puede ser medido por la escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984 y Bradley et al., 1988), y en los contextos escolares y el indispensable reconocimiento de la labor de la familia, así como a la conveniencia de la cooperación de ésta con el centro.

4.2.3.2. FILOSOFÍA DEMASIADO ESCOLAR.

Éste es un aspecto que ha sido reiteradamente considerado tanto en las notas de campo como manifestado por las propias profesoras y, sin embargo, suele pasar desapercibido y seguir reproduciéndose año tras año. Bennet y Kell (1989) consideran que los niños pequeños (cuatro años) se introducen demasiado temprano en el lenguaje formal y las habilidades numéricas, desaprovechando el trabajo práctico y esencialmente exploratorio que constituirá la base de la enseñanza. Señalan (1989: 6) que:

"Tristemente, lápices y papel se ven con demasiada frecuencia como los principales ingredientes de la dieta. Demasiado a menudo se trabaja por la mañana y se juega por la tarde, sin cambios dada la rigidez de horarios".

Coincidimos plenamente con estos autores y esto mismo ha podido ser constatado en las observaciones

" Mientras los niños juegan, hacemos una reestructuración de la ubicación de las mesas del aula, puesto que ocupan mucho sitio y apenas hay espacio para ir en triciclo o para jugar con las construcciones grandes. Lo dejamos provisionalmente de una manera pero nos comprometemos en pensar para la semana que viene una mejor distribución del espacio".

(D2, 194).

" La escuela resulta ser demasiado escolar para los niños de 3 años: los espacios, los horarios, las agrupaciones, etc. todo les queda "grande"".

(D2, 1046).

" E- A p-3 l'any que ve ja es va per aquest camí perquè amb la S.M.(assessora) ja es farà un replantejament d'espais, però s'ha de canviar

l'estructura de la classe. S'han de treure taules, han de tenir més espai pel joc...

A- Sí, sí.

E- ... Llavors fer més els racons que els tallers, més que taller de taula, racons,...

(Propòsit de millora: replantejar l'espai i amb ell les activitats que en ell es desenvolupen. Necessitat de més espai pel joc).

P- Y cojines, cosas para que se puedan mover y jugar.

E- I més espai: coixins, que puguin tenir la cuïnetta i jugar més amb ella, amb les bicicletes, amb tot. I s'ha de fer un replantejament d'espais".

(EM2, 143).

" T.- Això, se't generen unes reflexions: cal que els nens siguin els nens siguin a la seva taula, a la seva cadira? ...

E.- Sí, cal que s'hi estiguin sempre?

T.- ... sempre? O cal potenciar unes altres coses: les vivències, la continuïtat de la vida de la llar,...? Hi ha uns elements que hem de donar conjuntament casa i escola per preparar-los per quan passin a primària. I per mi lo important aquí és que estem en aquest punt, que no estem convençuts que el què estem fent és el correcte.

E.- És important posar en dubte el què es fa.

T.- Doncs a parvulari ara estem en aquest punt".

(ED, 572).

Existen una serie de problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y que hemos podido constatar, como los señalados por Edwards y Mercer, que son:

"Hay una serie de propiedades y limitaciones bajo las cuales funciona el proceso de enseñanza, que no siempre son armónicas y que hacen que el proceso sea problemático. Entre éstas están:

1. el supuesto por parte del maestro de que el fracaso educacional en el caso de individuos concretos puede atribuirse a factores individuales, y principalmente a la capacidad innata;
2. un modo de ver la educación que supone la existencia de un proceso de aprendizaje inductivo basado en la experiencia a través de la actividad práctica y que se actualiza por sí mismo;

3. la función socializadora de la educación, en la que el maestro ejerce una gran medida de control sobre lo que se hace, dice y comprende;
4. la separación de la educación formal de los contextos de la experiencia y del aprendizaje cotidianos extraescolares;
5. la base, en gran medida implícita, de gran parte de la actividad y del discurso en clase" (Edwards y Mercer, 1988: 146).

Creemos, pues, que se necesita una mayor flexibilidad que permita que no sucedan cosas como las siguientes:

" Hoy como tesoro traen el cuento de "Los 3 cerditos". Quieren leerlo. Pero la maestra dice que no hay tiempo. Y algunos se lamentan con exclamaciones como "Oh! Qué pena". Esto me hace reflexionar acerca de la necesaria flexibilidad que ha de existir en la escuela infantil, poniendo en primer lugar en todo momento el interés del niño. ¿Por qué no hay tiempo? Porque han de hacerse mil actividades académicas que presionan y estresan tanto a la maestra como a los niños. Quizá debiéramos replanteárnoslo".

(D1, 1084).

Por ello deberíamos pensar si no damos cabida a los intereses de los niños, si no hay lugar para la espontaneidad, si no buscamos, a partir de las propuestas de los niños, su parte más educativa y la explotamos. Si ya en el parvulario estamos tan cerrados a los contenidos prescritos quizá perdamos el verdadero espíritu del aprendizaje, basado en la curiosidad y la satisfacción del aprendizaje.

4.2.3.3. EL CURRÍCULUM Y LAS ACTIVIDADES CURRICULARES.

A nivel curricular, destacamos por su interés la propuesta de Turner y Hamner (1994: 285), quienes, a su vez, citan a Bredekamp (1987), autor que recoge los principios que orientan la NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*), que son los que siguen:

* Para el desarrollo de un currículum apropiado:

1. El currículum proporcionar todas las áreas para el desarrollo del niño a través de un enfoque integrado.
2. La planificación se basa en las observaciones del maestro y en la recogida de los progresos de los niños y los intereses especiales de cada niño.

3. Se prima el aprendizaje como un proceso integrado y constructivo. Los profesores preparan el ambiente y los niños aprenden a través de la exploración y la interacción.
4. Los materiales y actividades son reales y concretos, relevantes para la vida de los niños.
5. Los programas proporcionan una amplia variedad de habilidades e intereses para el desarrollo de los alumnos.
6. Se ofrece una gran variedad de materiales y actividades a los niños. La dificultad, complejidad y desafío de las actividades aumenta a medida que crecen la comprensión y las habilidades de los niños.
7. Se da tiempo a los niños para explorar y elegir una variedad de actividades, materiales y equipamiento. Los adultos facilitan el aprendizaje de los niños mediante preguntas o sugerencias.
8. Se facilitan a alumnos de todas las edades experiencias, materiales y equipos multiculturales y no sexistas.
9. A lo largo del día se proporcionan ratos de descanso y de actividad de forma equilibrada.
10. Se generan experiencias exteriores para los niños de todos los grupos.

*** Para una interacción adulto-niño apropiada:**

1. Las necesidades, deseos y mensajes de los niños se responden de forma inmediata por parte de los adultos, quienes adaptan sus respuesta a los diferente estilos y habilidades de los niños.
2. Existen oportunidades muy variadas para los niños para comunicarse.
3. Los adultos proporcionan atención, proximidad y estimulación verbal para facilitar que los niños completen sus tareas exitosamente y reconocen que el ensayo y error y las concepciones erróneas reflejan el desarrollo del niño a lo largo del proceso.
4. Los profesores están atentos a las señales de estrés de los niños y proveen entonces actividades de relajación.
5. Los adultos respetan, aceptan y reconfortan a los niños para facilitar su autoestima.
6. Los adultos facilitan el desarrollo del autocontrol de los niños.
7. Los adultos demuestran responsabilidad supervisando a todos los niños y planificando tareas progresivamente más independientes para los niños.

*** Para un desarrollo apropiado de las relaciones entre la educación infantil en la escuela y en el hogar:**

1. Los padres tienen el derecho y la responsabilidad de participar en la toma de decisiones que afecta a la educación de sus hijos. Deberían ser animados a observar y participar. Los profesores establecen y mantienen contactos frecuentes con las familias.
2. Los profesores tienen una comunicación continua y entrevistas regulares con los padres y comparten el desarrollo del conocimiento del niño.
3. Todas las personas y organismos con responsabilidad educativa deberían compartir entre ellas y con la familia información sobre el niño, sobre su desarrollo y sobre cómo pasa de un nivel a otro.

* Para una evaluación de los niños apropiada:

1. Para tomar decisiones que tendrán impacto sobre la matriculación, la repetición,... se usan múltiples evaluaciones y observaciones de los niños. Los resultados de las valoraciones sobre el desarrollo de los niños se utilizan para adaptar el currículum a las necesidades de los alumnos, para evaluar la eficacia del programa y para comunicarlo a las familias.
2. La identificación de alumnos con necesidades especiales y la programación de un currículum adecuado para ellos se basa en las valoraciones de su nivel de desarrollo y en las observaciones.
3. Las comparaciones entre los niños y la norma (evaluación normativa) sirve para conocer su situación en relación a las variables status socioeconómico, sexo, edad, cultura.

Creemos que, por su exhaustividad y coherencia, una aportación como la anterior es digna de ser estudiada e implantada en los parvularios actuales.

Respecto a las actividades curriculares, destacamos como especialmente interesantes y que no requieren material didáctico especializado pero que permiten mucho trabajo grafo-motor la elaboración de zumo de naranja, el mondar mandarinas, el participar con dibujos y los de p-5 con algún texto escrito en Juegos Florales, el observar y cuidar los huevos para que nazcan pollitos ... Otras actividades que, a nuestro juicio, podrían ser replanteadas es la utilización de los recursos audiovisuales e informáticos. Algunos niños traen de casa cintas de vídeo comerciales que no hay ocasión de proyectar. Sólo se ven cuando llueve y no se puede salir al patio. Por otra parte, la informática también podría ser introducida de forma más coherente. En p-5 se inicia pero no resulta del todo satisfactorio (aunque la profesora está satisfecha tanto del interés de los alumnos, que compensa muchos aspectos, como de los resultados

que arroja) por ser el tiempo claramente insuficiente y, sobre todo, por la desconexión de la programación curricular que se desarrolla. De ahí la necesidad, según el parecer de ciertos autores, como Pujol (1994), quien hace una propuesta muy estructurada, de disponer de programaciones sistemáticas y minuciosas de todos los aspectos que queramos trabajar: rincones, música, cine, etc.

Otra reflexión que se nos suscita es el hecho de que, como se ve en el apartado denominado "Filosofía demasiado escolar", hay demasiado trabajo de fichas (frente a las inmensas posibilidades de actividades que existen en educación infantil). En este sentido, Zabalza (1995) alerta acerca del necesario equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido (otro de los elementos claves del modelo *High Scope*). El trabajo dirigido es necesario para que se trabajen todas las áreas curriculares. Pero la iniciativa también. En el *High Scope* los niños deciden qué van a hacer (quizá porque se desarrolla donde no existe un currículum infantil claro). Ambos han de ser complementarios. Trabajar sólo mediante fichas no genera iniciativa.

Como propuestas, por las propias creencias de las profesoras y por el talante de los cursos estudiados, lanzamos la posibilidad de trabajar por proyectos (método acerca del cuál en su día facilitamos información a las profesoras). Podrían también programarse actividades exteriores siempre que el tiempo lo permita. En ese sentido, por ejemplo, actividades de experimentación con el agua (cambios de estado, disoluciones, movimiento,...) podrían resultar muy enriquecedoras.

Quizá debería tenerse más en cuenta la necesidad de alternar actividades de movimiento y de reposo y, por otra parte, grupales (toda la clase, pequeño grupo) e individuales.

Debería también planificarse, creemos, la transición de una actividad a otra, puesto que ocupa lapsos de tiempo bastante importantes. Si la transición se considera "tiempo perdido" debe de intentar minimizarse pero si también se entiende que posee componentes educativos hay que programarlos e intentar que se produzca la mínima dispersión posible.

Obviamente, la base del currículum infantil es el juego. No vamos a extendernos acerca de la conveniencia del juego y de todos sus efectos beneficiosos. En el centro consideramos que lo tienen muy asumido y las actividades propuestas poseen un importante carácter lúdico que resulta del agrado de los alumnos. Bennet y Kell (1989) apuestan por un currículum sin distinciones entre trabajo y juego. Este aspecto es el que no sabemos si es correcto: ¿hay que unirlo todo o bien debemos dedicar ratos para el juego y ratos para el trabajo, enseñando al niño a que diferencie

entre uno y otro?. Es una pregunta que lanzamos pero para la que no tenemos respuesta.

Según Bennet y Kell (1989: 7), siguiendo a Hutt (1984), los ambientes están más preparados para el juego lúdico que para el epistémico (adquisición de conocimiento). Agua, arena y juego simbólico a menudo son repetitivos y no generan conversación entre niños. Por otra parte señalan que el juego libre sin intervención adulta proporciona estímulos intelectuales pero desestima las habilidades cognitivas. Todo ello nos hace, cuando menos, reflexionar acerca de, pese a la importancia del juego, qué tipo de juegos proponemos: cuáles son sus objetivos, si son repetitivos, qué posibilidades de trabajo y de descubrimiento ofrecen a los niños, si poseen diversos niveles de "dificultad" de modo que el niño que va progresando vaya encontrando nuevos estímulos y nuevos retos en el juego,...

4.2.3.4. LOS RINCONES Y LOS TALLERES, MÓDULOS BÁSICOS DE TRABAJO EN EL AULA.

Dentro de la organización del espacio toman especial relevancia los rincones. Los rincones son una estrategia pedagógica para organizar la clase que responden a las necesidades de integrar las actividades de aprendizaje en las necesidades básicas del niño. No sólo es una organización del espacio, sino una metodología de trabajo. Sus principales objetivos son: dar a los niños la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades (intelectuales, afectivas y sociales); respetar el ritmo de trabajo de cada uno a partir del trabajo autónomo; eludir el miedo a equivocarse; hacer del niño un ser activo que manipula materiales diversos y participa en situación de juego y de descubrimiento; fomentar el aprender a experimentar y a desarrollar el espíritu de investigación y potenciar la responsabilidad de cada uno.

El niño se centra primero en la actividad de su cuerpo y progresivamente va incorporando objetos al juego, asimilando sus propiedades. Con los rincones es posible que utilice su capacidad de imitación para enfrentarse al mundo y que disponga de materiales variados para ir construyendo la realidad.

Hemos observado que las acciones que se desarrollan en estos rincones son diferentes según la edad. Por ejemplo, en la peluquería los más pequeños pueden hacer acciones "desordenadas" (peinar, lavar el pelo, volver a peinar,...e incluso actividades que no se desarrollen en el campo de la peluquería, pasando sin transición de un tema a otro). En cambio, los niños de cinco años ya desarrollan una secuencia lógica de acciones y establecen diálogos versemblantes y propios de ese contexto. Por otra parte, en los primeros momentos la imitación va ligada a objetos reales, que

lentamente pasan a ser "imaginarios". Los niños de p-3 ponen la comida de plástico en los platos y los de p-5, si no la tienen, la imaginan.

Mediante el juego simbólico y la imitación del mundo adulto que se desarrolla en los rincones los niños pueden también expresar miedos, angustias o vivencias conflictivas de modo proyectivo (a través del personaje que interpretan). En ocasiones, observándoles, constatamos que reproducen modelos adultos muy poco edificantes y que van incorporando expresiones y situaciones vividas que posiblemente les han influido y que no llegan a comprender bien. Así, por ejemplo al decirle una niña a otra que *"Tiene cáncer de próstata y debe tomarse media aspirina efervescente"* (D1, 1503) asistimos probablemente a una mezcla de situación familiar y de vivencia propia (posiblemente en ocasiones su madre le haya dado media aspirina). Y es que a menudo no nos damos cuenta de cómo y cuánto influyen los problemas de los adultos a los niños y de cómo éstos los van incorporando a su realidad.

Las principales características de los rincones es que han de ser espacios agradables, luminosos, seguros, variados. Creemos que todas las características se dan excepto esta última: los rincones no se cambian a lo largo del curso.(quizá ello pueda tener cierta razón de ser, sobre todo en p-3) ni apenas se van ampliando con nuevos elementos a lo largo del curso, con lo que el material se va deteriorando y no existen nuevos objetos de interés (o de dificultad creciente) que estimulen a los niños. Quizá también puede apreciarse que el espacio de determinados rincones no está lo suficientemente delimitado (por falta de espacio) como para facilitar cierta concentración en el trabajo, sino que, al contrario, "invita" a la transición de un espacio a otro sin acabar la tarea propuesta en ninguno de ellos.

A partir del análisis de las actividades desarrolladas en las aulas de p-3, p-4 y p-5 establecemos los siguientes cuadros recopilatorios del trabajo por rincones y talleres:

TALLERES DE TRABAJO	p-3	p-4	p-5
Trabajo con punzón	22/11 9/2	16/5	
Plastelina/Arcilla	22/11 22/11 ⁷ 21/12	18/4	
Chinchetas	22/11	31/1 21/3	14/12 19/1 25/2 ⁸ 28/3
Manualidades (habitualmente ligadas al centro de interés que se está trabajando)	21/12 9/2 18/2 4/4	1/12 21/3 16/5	14/12 25/2
Fichas (para el álbum) de ejecución y/o expresión plástica	9/5	1/12	14/12 28/3
Fichas (para el álbum) de asociación		31/1 16/5	
Fichas (para el álbum) de lectoescritura ⁹ . A menudo combinan dos tareas: pintar y escribir.	9/2 4/4	31/1 31/1 21/3 18/4 16/5	19/1 19/1 25/2 25/2 28/3
Fichas (para el álbum) de psicomotricidad fina	9/5	31/1	
Fichas (para el álbum) de conocimiento numérico		21/3 18/4 16/5	
Coser		1/12	

⁷ La repetición de una fecha significa que en ese día en ese grupo clase se desarrollaron dos propuestas diferentes del mismo tipo.

⁸ Se trata de una actividad de chinchetas pero ya no es libre sino que se trata de reproducir un modelo dibujado en papel.

⁹ En el caso de p-3 se trata de fichas (a veces tamaño DIN-A3) de pre-escritura, para facilitar la grafomotricidad.

TALLERES DE TRABAJO	p-3	p-4	p-5
Juego didáctico (de mesa)	9/2 9/5	1/12 18/4 16/5	
Observación y dibujo de objetos			14/12
Dibujo libre ¹⁰	21/12 9/5		19/1
Construcciones ¹¹	21/12 9/2 4/4		
Encajes	21/12		
Taller de cocina	21/12		19/1
Juegos de asociación "decrolynianos"	9/2	31/1	25/2

¹⁰ Se considera "taller" si se realiza al mismo tiempo que el resto de talleres, si es una propuesta más que puede ser escogida por un grupo de niños.

¹¹ Las construcciones son consideradas indistintamente como taller de trabajo o de juego. De hecho en el parvulario es enormemente difícil establecer una separación entre lo que es "trabajo" y lo que es juego, si es que tal distinción debe ser realizada.

RINCONES O

TALLERES DE JUEGO	p-3	p-4	p-5
Cocinita	22/11 9/5	1/12 31/1	19/1 28/3
Construcciones		1/12 16/5	19/1 28/3
Muñecas y accesorios	4/4	1/12	19/1 28/3
"Cliks", "Pinypon",... y accesorios (casita,...)	9/2 4/4	1/12 31/1 21/3 16/5	
Animales de plástico		31/1	28/3
Juego de circulación (no es un rincón en sí sino que se monta en una mesa) y coches		1/12	19/1
Disfraces y juego simbólico espontáneo (mamá/papá, médicos, etc.) asociado a ellos		1/12	19/1
Rincón de experiencias			14/12
Rincón de lectura (biblioteca)	9/5	21/3 16/5	14/12
Rincón de escritura			14/12
Rincón de plástica			14/12
Rincón de los tesoros			14/12 19/1 28/3
Actividad manual			19/1
Casitas (inter-aula)	9/2	31/1	
Rincón de peluquería		31/1	
Puzzles		31/1	
Triciclos, motos	9/5		
Grandes construcciones (Cubos y picas)	9/5		

Realizando un rápido recorrido por los rincones y los talleres observados a lo largo del curso 94-95, se puede analizar qué tipo de actividades se han desarrollado con más frecuencia. Quisiéramos hacer notar que con ello no pretendemos generalizar lo observado una vez por semana a lo sucedido en todo el curso puesto que es muy posible que los aspectos que aquí quedan más "descuidados" se desarrollasen otros días de la semana. De todas maneras, intentaremos ver la lógica de esta distribución a partir de un análisis detallado.

En primer lugar, el trabajo con punzón guarda una progresión de fácil interpretación: se trabaja más en p-3, algunas veces (para recortar siluetas) en p-4 y no lo vimos utilizar nunca en p-5.

El trabajo con plastelina y arcilla, que ayuda al desarrollo de la creatividad, del dominio segmentario de las dos manos, de los dedos, a la percepción de la forma y de la tridimensionalidad, se da más en p-3 que en el resto de cursos. Sin embargo, por su potencialidad podría realizarse más a menudo, incluso montarse como rincón (no permanente) facilitando a los niños además de la arcilla o plastelina instrumentos de modelaje y accesorios para sus creaciones.

Respecto a las chinchetas (piezas de plástico grandes que se insertan en unas matrices agujereadas, de ahí su nombre), pese a que en p-5 se ofrecen siempre que se realizan talleres de trabajo, suponen un trabajo poco atractivo, reiterativo. Por su parte, el trabajo de construcciones vemos que aparece únicamente en p-3. Quizá se podrían fusionar ambas actividades y montar un rincón no permanente de construcciones que favoreciese la organización espacial y las relaciones en el espacio (arriba/abajo, delante/detrás,...), así como el dominio muscular, la precisión y la prensión y la capacidad de atención. En él podrían resituarse todos los materiales de construcciones de que se dispone (LEGO, ASCÓ, Chinchetas, ...).

Las manualidades, ofrecidas como un taller más, y habitualmente ligadas al centro de interés del momento (Navidad, Carnaval, Sant Jordi,...) son una de las tareas que más se prodiga puesto que son una fuente de desarrollo muy importante.

Vemos también que entre los talleres de trabajo se encuentra, y de forma bastante frecuente, el trabajo de fichas. No se trata, como en otros centros, de disponer de un libro de fichas que debe ser cubierto trimestralmente. Aquí no se dispone de un libro sino que se facilitan fichas extraídas, a juicio de la conveniencia que juzgan las profesoras, de diversos materiales para parvulario (de editoriales diversas) o de realización propia. Pese a no tener la premura que supone seguir a rajatabla un cuaderno de fichas, se realiza mucho trabajo de fichas. Como vemos éste

es muy escaso en p-3 pero en p-4 y p-5 es muy común, sobre todo para trabajar el inicio de la lecto-escritura y también para trabajar el conocimiento numérico.

Con cierta periodicidad se ofrecen también juegos didácticos y de asociación de mesa (que pueden ser dóninos, "memory", "lotos", diversos juegos EDUCA,...). Su trabajo es positivo, siempre que el tiempo que se le dedique sea adecuado. Como para rincones y talleres, en general, se dispone de unidades horarias de 45 o 50 minutos, que para algunas actividades son necesarios entre que se monta, se desarrolla y se recoge el trabajo. Sin embargo, para los juegos de mesa, que requieren estar sentado y concentrado durante el rato en que se juega, es demasiado tiempo y, una vez se cansan, los niños cambian a otro taller con cierto desorden.

Encontramos finalmente propuestas aisladas pero cuyo interés las hace dignas de ser reconsideradas para su posible realización más continuada. Es el caso, de la actividad de costura, de observación de un objeto y posterior dibujo o del taller de cocina (acerca de cuya virtualidad ya nos hemos extendido en el diario: D1, 578 y D1, 738).

Respecto a los rincones o "talleres de juego" como las maestras (y, por costumbre, los propios niños) los denominan, son espacios destinados a la actividad lúdica que demandan de los niños una participación libre, creadora, que favorece la socialización.

Hay algunos que están dispuestos en todas las aulas, mientras que otros son propios de un curso únicamente. Así, por ejemplo, la cocinita o la biblioteca están en p-3, p-4 y p-5, así como las casitas, que son inter-aulas. Por el contrario, el rincón de escritura, de experiencias o de tesoros sólo están en p-5, aunque, en honor a la verdad, no son rincones en sí, sobre todo los dos primeros: el espacio no está delimitado y no se proponen como rincón con la misma frecuencia (ni la misma vehemencia) que los "tradicionales".

La cocina es uno de los rincones con mayor afluencia de niños (y, especialmente, de niñas). Como vemos, se ofrece en todos los cursos y no hemos podido observar diferencias respecto a los materiales de los que se dispone en uno y otro curso.

El juego con muñecas y muñecos de todo tipo y tamaño y con sus accesorios es otra de las actividades con más éxito. Sucede que en p-3 a menudo mientras pasean a los muñecos los niños se "enganchan" en otra actividad y, cuando acaban esta segunda tarea, retoman el paseo. Es decir, entremezclan sus juegos, mientras que en p-5 se nota claramente que los niños se dedican a un sola cosa al mismo tiempo. Mientras que las niñas prefieren las muñecas, los niños optan por los muñecos tipo

"click" y, principalmente, por los animales de plástico (leones, panteras, vacas, tiburones,...) a los que hacen hablar y, sobre todo, luchar entre ellos, llegando a enzarzarse en auténticas batallas campales entre toda la fauna con el resultado de varios heridos y muertos, como se aprecia en D1, 914).

Los disfraces, aunque no quede bien reflejado en el cuadro anterior, también se ofrecen en todos los niveles. Es curioso como un mismo elemento tiene diferentes funciones según la imaginación de los niños o cómo un objeto que en principio podía parecer limitado adquiere múltiples usos.

" Es interesante observar el juego simbólico y el rol que cada uno adopta, qué lenguaje utiliza según su papel, qué palabras dicen, ... La imaginación todo lo puede: el mantel de la mesa de la cocinita pasa a ser una sábana y luego una capa de princesa,... Quizá esto nos obligue a una reflexión acerca del tipo de material que ponemos al alcance de los niños, sobre la necesaria versatilidad y posibilidades educativas de cada cosa que tenemos en el aula. Explotemos los recursos que tenemos con imaginación...".
(D1, 809).

En este sentido, nos parece especialmente interesante el hecho de que, de todos los elementos del cajón de los disfraces, el que más éxito tenía era, muy por encima del resto, unos zapatos de "sevillana", rojos con lunares blancos y con tacones. Había auténtica "cola" (creemos recordar que siempre por parte de las niñas) para ponérselos independientemente de lo que se fuese disfrazado.

Otro rincón que se ofrece en todas las aulas pero que nunca logra interesar mucho a los niños es el de biblioteca, entre cuyos objetivos podemos encontrar el de respetar y valorar los libros, familiarizarse con letras e imágenes, poderlos tocar, hojear,... A nivel de psicomotricidad ello permite trabajar la prensión, la direccionalidad, la lateralidad, la percepción visual y la precisión, entre otras cosas. A nivel de lenguaje, permite la interpretación de imágenes, el vocabulario y, obviamente, el proceso lector. También se trabaja la capacidad de concentración y silencio, así como el deseo de aprender a leer, el gusto por la lectura y el respeto a los libros. En este rincón encontramos libros de imágenes, libros "divertidos" (el de las mil caras, libros plastificados, libros de ropa, libros en los que introducir el dedo como si fuese un gusano,...) e incluso folletos publicitarios y revistas. También se podría disponer de pequeños textos elaborados por la maestra y significativos para el niño (con fotografías motivadoras e ilustraciones agradables).

Los niños que acuden al rincón lo hacen esporádicamente (entre una actividad y otra), nunca pasan mucho tiempo en él y no lo hacen, desde luego, con la relajación y concentración que la lectura requiere. Los libros que tienen más "éxito" son los que

son "mínimamente interactivos" o que facilitan alguna acción por parte del niño, como los que permiten introducir el dedo en una especie de funda, aquellos con los que se construyen diferentes personajes variando partes del rostro, o con los que juegan a mover manecillas o dispositivos varios. También resultan de especial interés los catálogos de juguetes y los dossiers publicitarios, repletos de alimentos y productos conocidos, a todo color y con poca letra. Sin embargo, podrían adaptarse estos *dossiers* y pegar debajo de cada producto su nombre en letra mayúscula script de modo que el niño vaya avanzando en la lectura global.

Cabe señalar que el espacio destinado a este rincón no es el idóneo:

"...ser conscientes de que algunos no van nunca al rincón de biblioteca, para preguntarnos después el por qué y si es posible cambiar ese hábito".

(D2, 744)

Por ello este curso se han propuesto remodelarlo y en marzo de 1996 en p-3 se instalaron unos silloncitos con alfombritas a juego en los que instalarse cómodamente a leer. Por otra parte, la ordenación de los libros no es tampoco muy adecuada en tanto que los libros continuamente se vencen hacia delante y no quedan expuestos a la vista de los niños, de modo que no se facilita el reconocimiento ni la elección, además del desorden que se crea.

Respecto al rincón de experiencias, a nuestro juicio de gran interés, sólo se ofrece y de forma desestructurada y carente de material específico, en p-5. La posibilidad de explorar, de desarrollar la curiosidad y la manipulación del alumno mediante embudos, botes, lentes, cuentagotas, cubetas, imanes, diferentes sustancias que estudiar sensorialmente y con las que hacer mezclas, balanzas, coladores, colorantes, ... queda descuidada a nivel de rincones.

El rincón de los tesoros, al que aludimos reiteradamente, ha sido un verdadero hallazgo que, creemos, debiera generalizarse.

"Cada día los niños traen algo de casa. Se les va llamando por mesas. Acuden a la parte delantera de la clase y lo muestran a los demás y lo dejan en la "Taula dels Tresors" ("Mesa de los Tesoros"), que es como un rincón más al que los niños pueden acudir a mirar y tocar lo que han traído los demás. (...) Es, a mi entender, una reminiscencia del "Museo de los Pobres" de las hermanas Agazzi puesto que se trata de recopilar elementos que para los niños sean valiosos, aunque en ocasiones se trata de verdaderas "baratijas". Excelente actividad, a mi juicio, tanto para disponer de materiales variados a diario que pueden ser examinados y generar una conversación sobre sus características, como porque obliga a cada niño a explicar oralmente qué ha traído ante el grupo clase".

(D1, 345).

" En la mesa de los tesoros los niños dejan las cosas que traen de casa. Cada niño sale frente a sus compañeros y explica (ojo! sin dar la espalda a los demás) qué ha traído (...) Los tesoros generan comentarios muy ricos que son "despreciados" por la maestra en tanto que no son retomados y no suscitan una reflexión o una conversación profunda sobre los temas que emergen. Me cuestiono si ya en el parvulario debemos ir tan "estresados", estando todo tan planificado que no da tiempo para tener una charla amable con los niños. No es perder el tiempo, puesto que también es educativo".

(D1,700).

" Se va llamando a los niños por mesas y van exponiendo y dejando sus tesoros en la mesa correspondiente. Los tesoros son: un libro (...), "Matutazos" (...), un cuento (...), una ranita (...), unas fotografías (...),...".

(D1,1074).

" Hoy en la mesa de los Tesoros hay la pequeña hélice de barco y un póster con un barco entero, otro con un corte transversal, que deja al descubierto todo su interior y lleva indicado el nombre de cada parte. La hélice se traslada a la mesa del taller de observación para que los niños la observen, la toquen y la dibujen...".

(D1, 1337).

Mención especial merecen dos propuestas exclusivas de p-3: los triciclos y las grandes construcciones. Para ambos hay una evidente falta de espacio, con lo que su uso queda muy limitado. Quizá debieran ubicarse en el aula polivalente, donde se realiza la educación física y utilizarlos más en esas sesiones.

Dicho todo esto, queremos señalar explícitamente que no pretendemos dar una visión negativa de la organización por rincones sino exponer algunas virtualidades y algunas limitaciones con la finalidad de su posible mejora. De todas maneras, el hecho de que los rincones varíen o no, de que dispongan de mucho material o poco, o de que se controle la presencia de los niños en ellos es más o menos importante según la consideración que de ellos tengan en cada centro. No son intrínsecamente importantes si se consideran un recurso de ampliación y el resto de actividades (en las que realmente se centra el currículum) son variadas, abiertas y enriquecedoras. Ahora bien, si los rincones son una forma de programar contenidos, entonces los anteriores aspectos empiezan a tener relevancia. Por ello los instrumentos de valoración cerrados

no pueden nunca captar la realidad del centro porque te "obligan" a preguntarte por cosas supuestamente importantes. Pero, ¿importantes para quién? ¿para la Administración?. Consideramos que debe ser cada centro el que determine lo que es importante para él y valorar el desarrollo de los aspectos que considera esenciales, y no de los que imponga un tercero. En este sentido en el capítulo onceavo proponemos un cuestionario para profesores (necesariamente extenso, para contemplar una multitud de posibilidades y dar por supuestos temas que deben ser discutidos) y otro para familias con la intención de llegar a consensuar los elementos claves de la calidad y actuar para su consecución.

Pese a lo positivo de esta organización curricular (puesto que no es una mera organización espacial), existe un aspecto que no resulta del todo satisfactorio. Se trata de que las actividades resultan repetitivas (sobre todo en talleres). Ello tiene su sentido didáctico (avanzar en determinados contenidos, asentar ciertas bases, progresar en desarrollos psicomotores, perfeccionar técnicas y estrategias de trabajo, etc.) pero podrían realizarse más innovaciones (cambiar la vía o el modo en que se trabajan unos mismos contenidos) porque si no, resulta excesivamente reiterativo.

"Las actividades individuales en sí mismas no tienen valor educativo para el equipo de maestras y no proponen ninguna (a excepción de la realización de las correspondientes fichas, que, por cierto, ocupan mucho tiempo)".

(AD, 197).

"En el taller de cocina hoy jugamos a cortar calabacín: lo cogen, lo cortan, lo prueban (algunos lo comen), hablan de él. Dicen: si pesa más/pesa menos, si es ancho/estrecho/ delgadito, numeración, nombre de las verduras,... Es muy interesante. Se pueden trabajar nociones de lenguaje, matemáticas,... sin caer en las actividades rutinarias que los niños ya conocen".

(D1, 740).

"Anna Pl. responde a la pregunta: Què és el que menys t'agrada de l'escola?:

Fer sempre les mateixes coses (després de pensar-s'ho molt)".

(EN, 212).

Queremos referirnos también dentro de este apartado al escaso control del desarrollo de los rincones, como se ve en los siguientes párrafos:

" Respecto al desarrollo de los talleres, el primero en ser abandonado es el de las chinchetas y luego, curiosamente, el de las plastelina. En ambos casos, los niños se dirigen al taller de los disfraces. La maestra intenta reconducirlo sin mucho éxito".

(D1, 114).

" ¿Cómo se controla si un niño pasa por todos los talleres o siempre está en el mismo?. Por ejemplo, las ventajas educativas que proporciona el juego simbólico son muy diferentes a las que proporciona el jugar con construcciones, pero ambas son necesarias. ¿Qué sucede si un niño no pasa nunca por algunos de los talleres?. Y me estoy refiriendo tanto a talleres de juego como de "trabajo" (aunque no sé si esta diferenciación es la más correcta)".

(D1, 254).

" En la mesa 5: Se ponen algunos objetos que los niños pueden observar e intentar dibujar. Hay una mandíbula de vaca, un trozo del mineral ágata y un caballito de mar. Son realmente difíciles de dibujar. Es una actividad que tiene poco éxito. Sólo dos o tres niños optan por ella".

(D1, 394).

" Se me vuelve a suscitar la inquietud acerca si en el trabajo de talleres se debiera ser más dirigista para optimizar recursos y lograr que los niños trabajen todos los aspectos. Si seguimos con esta optatividad, hay niños que jamás realizan un determinado taller o que van de uno a otro sin hacer nada concreto en ninguno. Y, ¿cómo se controla esto?. Esto pasa más aún con los de juego (aunque en ese caso en más clara la permisividad de la optatividad). Se lo pregunto a la maestra y dice tener una lista para que los niños se apunten a los talleres que van. Es cierto. Yo le digo que no había reparado en ella. Y me aclara que es nueva de esta semana. Como ya hablamos de esto otro día, ha decidido poner este sistema de "control". De la pared cuelga un papel y un lápiz. En el papel hay una parrilla con los

nombres de los niños horizontalmente y los talleres verticalmente. Los niños deben de hacer una cruz debajo de cada taller al que asistan".

(D1, 1115).

Sin embargo, a partir de la observación en el aula, puede decirse que en la práctica la realidad difiere de lo estipulado en el PEC:

"...Se considera que, siguiendo los principios de autonomía, autogestión y autoevaluación los niños deciden y controlan a los talleres a los que asisten".

(AD, 181).

"Dentro de la metodología distinguen entre rincones (como lugares permanentes de actividad libre) de talleres (lugares que se instalan puntualmente y donde los niños trabajan bajo las consignas de la maestra, que duran una semana). Pero, las observaciones muestran que los talleres duran más de una semana. El acceso es libre, tal y como señala el PEC, pero los principios de autogestión y autocontrol según los cuales se ha de tender a que los niños se responsabilicen y valoren su propia actividad no siempre se cumple".

(AD,186).

"En p-3 el control de las actividades ha de venir por parte de la maestra y en p-5 ya debe ser una tarea de los alumnos, pero faltan mecanismos de control e instrumentos que faciliten el autocontrol en los niños. Se ha intentado introducir algún sistema en que los niños han de enganchar un adhesivo o hacer una cruz a medida que van pasando por los diferentes talleres, pero no se cumple estrictamente".

(AD, 193).

Este tema fue comentado, en una de las entrevistas, con las profesoras. Pese a que intentan reconsiderarlo, admiten que las soluciones ideadas hasta el momento no funcionan:

"J.- Sí, perquè pot ser que els nens vagin sempre als mateixos llocs i a lo millor una capacitat la treballin molt i altres molt poc. Hi ha nens i nenes que només van a la cuineta. Sempre s'estan allà a l'estona de tallers de joc

i no passen mai per xinxetes o cotxes o construccions... Si es proposen diferents possibilitats de joc és perquè es considera que totes són importants en tant que cadascuna obliga el nen a treballar un aspecte (socialització, coordinació viso-manual, llenguatge, prensió,...)... Ja sabem que al fer qualsevol activitat ho treballen tot però potser hi ha tallers que fomenten una cosa més que l'altre i si un nen no passa mai per un taller...

E.- Sí, clar això no és bo. Això ho hauríem de controlar més però no hem trobat encara la fórmula que sigui dinàmica i que ens ho permeti fer-ho. No, perquè es creen cues, els nens no ho fan, ... no ens serveix.

A.- Sí.

E.- Això mateix de tenir una llista i que s'apuntin...

N.- A més, amb els petits no es pot fer.

E.- Ara tenim la llista i el llapis penjant de la paret. Això hauria de portar després a que per part nostre revisséssim la llista i diguéssim tu vas aquí i tu allà perquè et falta...

J.- Sí, però això potser aniria en contra de l'esperit dels racons en el sentit que cada nen esculli què vol fer.

A.- Sí, és positiu que, excepte els tallers de treball que els poses per taules i ja controles qui fa què, les estones de joc, juguin a lo que vulguin.

J.- ... A més, uns nens passen de racó en racó sense transició. No s'hauria de "forçar" que fossin tota l'estona al mateix taller?

N.- Home, depén de les edats...

E.- Sí, però és cert que de vegades van d'una banda a l'altra sense ton ni son.

A.- És difícil d'arreglar.

E.- Tot això no ho hem acabat de pensar".

(EM1, 78).

4.2.3.5. SALIDAS Y FIESTAS.

Las salidas pueden obedecer a la voluntad de ampliación de un centro de interés que estamos trabajando (objetivo más inmediato) o bien servir, más a largo plazo, para facilitar al niño el conocimiento del medio en el que vive.

Las salidas tienen un fuerte componente lúdico-recreativo pero lo importante es que constituyen recursos educativos de los que disponemos y como tales deben ser tratadas, programando las actividades a realizar antes, durante y tras la salida para que

no se queden en meras "excursiones". Antes de la salida se explica a los niños qué vamos a visitar. En ocasiones esta fase previa genera entre los niños no sólo una cierta expectación sino también ansiedad. Durante la salida se observa, se habla con las personas del lugar, se manipula, se escucha, se mira, se recogen materiales y se juega. Tras la salida es importante programar una o más franjas horarias para "explotar" la salida, dialogando sobre lo visto, clasificando los materiales recogidos, interpretando canciones alegóricas al tema o realizando dibujos y manualidades diversas que recojan la información de la que disponemos.

Existe bastante literatura al respecto, como las aportaciones de Bergés (1996), Ordeix (1992), Terradellas (1987) y monográficos (como *Perspectiva Escolar* 204) en el que se tratan temas varios como los objetivos, la organización, la responsabilidad civil, los costes,... de las salidas escolares.

Como salidas el centro ha realizado varias (una trimestral cada curso) más las colonias finales (sólo para p-4 y p-5), que se realizan anualmente. Algunas de estas visitas han sido a las tiendas del barrio, al zoo, a los bomberos, a la policía, al *Parc de les Aus*, a visitar algunos jardines y a una granja-escuela (salida que "da mucho juego" y que constituye el eje de todo un centro de interés).

Se trabajan las fiestas como centros de interés, previo trabajo del equipo de profesoras. El enfoque globalizado permite desarrollar contenidos de las diferentes áreas. Respecto al lenguaje, se trabajan cuentos, refranes, cuentos, romances, aucas, leyendas,... que aumentan el vocabulario, permiten mejorar la dicción y hacen avanzar en los recursos comunicativos. Respecto al lenguaje matemático, quizá el más difícil de incorporar a las fiestas, se pueden hacer distribuciones espaciales, realizar cálculos simples y trabajar la numeración. El descubrimiento del medio es inherente a la fiesta, puesto que se facilita el conocimiento del contexto natural y social. La expresión plástica y musical están presentes en todo momento dando los recursos técnicos necesarios para la explosión festiva: ambientación, disfraces, canciones, parodias, instrumentación, danzas y bailes, construcción de gigantes, técnicas de impresión, ...

Es cierto que no se programa la fiesta a partir de las posibilidades de cada materia separadamente o de los contenidos que "toca trabajar" en aquel momento, sino que a partir de un flujo de ideas del equipo de profesoras, normalmente pensando en actividades concretas, se estudian todas las posibilidades que ofrece esa fiesta.

Aportaciones como la de Soler (1992) nos acercan un poco más a este mundo.

" Las Fiestas Populares reciben un tratamiento curricular y lúdico en la escuela en general y en el parvulario en particular. De este modo, la

memoria recoge las fiestas trabajadas, con las actividades realizadas respectivamente y una pequeña valoración de su funcionamiento: la Mercè (...), la castañada (...), Navidad (...), Carnaval (...), San Jordi y Juegos Florales, Fiesta de los octavos, Aniversario del centro, Fiesta de fin de curso y otros: encuentros deportivos con la escuela T.P.; danza popular catalana en el parque de la España Industrial; ...
(AD, 417).

4.2.3.6. RUTINAS.

" Preparación para el patio: ir a hacer pipí por mesas, lavarse las manos y comerse el desayuno (si tienen más hambre tras el pastel). Pepa les ayuda. Menos mal de su presencia. Si no, con 25 niños y las escasas habilidades que tienen, la maestra aún iría más estresada. A medida que van acabando pueden ir bajando al patio. Llama la atención que los niños, al levantarse, dejan las sillas perfectamente colocadas arrimadas a la mesa (hábito ya adquirido a los dos meses del inicio de su escolarización, quizá porque se les ha repetido muchísimo)".
(D1, 78).

Entendemos las rutinas como las prácticas que el profesor desarrolla con los niños para mantener el orden y la organización en el aula. También sirven para preservar la seguridad de los niños, conservar los materiales y proporcionar una atmósfera agradable. Ej: Hacer una fila.

Según el *Board of the City of New York* (1983) es cierto que los niños están especialmente nerviosos cuando están reunidos todos juntos (hacer filas, actividades grupales,...) y durante los períodos de transición (no todos los niños acaban la actividad a la vez y existe un lapso de tiempo hasta el inicio de la siguiente). Para ello se dan unas directrices claras, existen unas rutinas a seguir. Los períodos de transición son aquellos ratos en que acaban una actividad e inician otra. Por ejemplo, sucede al entrar, al salir, al recoger, al hacer filas, al hacer actividades con el grupo-clase,... A veces va bien tener preparadas canciones, versos, dichos,... para volver a centrar la atención y dirigirla a la nueva actividad.

Julia Formosinho (1995) se refiere a las rutinas del *High Scope*, consistentes en una primera fase de acogimiento; posteriormente una actividad individual (basada en el bucle planificar-hacer-revisar lo hecho, que no es más que la rueda de la calidad propuesta por el TQM, como hemos visto en el capítulo octavo); el recreo; trabajo de

pequeño grupo y para acabar, actividad final colectiva. El establecimiento de rutinas estables genera (junto con el espacio y el tiempo) la configuración del escenario. Es un elemento intersocial que une espacios, tiempos y actividades, organizando estructuralmente los programas. Convierte lo cotidiano en previsible y así el niño puede dominar lo que va a hacer.

En este sentido, queremos señalar que en el centro se siguen religiosamente unas rutinas que podríamos resumir en los siguientes puntos:

* De 9.00 a 9.15:

Entrada. Recepción. Batas.

* De 9.15 a 9.45:

Escribir la fecha en la pizarra; ponerla en el calendario de madera; observar y poner el tiempo o clima; repasar el refrán del mes; explicar el plan del día; anunciar acontecimientos especiales (cumpleaños, actividad en el patio,...); repasar el menú del día; contar los niños que faltan. En p-5 mostrar y explicar los tesoros.

* De 9.45 a 10.15:

Talleres de juego o de trabajo (preferentemente estos últimos).

* De 10.15 a 10.20:

Acabar y recoger talleres.

* De 10.20 a 10.30:

Pipís y lavar manos.

* De 10.30 a 11.00:

Desayunar, A las 11 han de estar todos en el patio. Si han acabado, a las 10.45 ya pueden empezar a bajar.

* De 10.45 ó 11.00 a 11.30:

Patio.

* De 11.30 a 12.30:

Talleres de juego (rincones) o de trabajo (preferentemente los primeros). Posibilidad de trabajo más individualizado si se cuenta con el refuerzo de otra profesora (mientras sus alumnos están en educación musical o educación física).

* De 12.30 a 12.45:

Segunda tanda de pipís.

* De 12.45 a 13.15:

Segundo patio

* De 13.15 a 13.45:

Explicación de un cuento, posibilidad de hacer un dibujo. Es decir, actividades más "relajadas". Sin embargo, por la cantidad de actividades diferentes a

menudo este módulo horario también debe de aprovecharse para hacer trabajo de fichas o de rincones.

Sin embargo, como muy a menudo hay actividades "extraordinarias" (salidas, fiestas, etc.) este ritmo puede verse acelerado para hacer "entrar" también el resto de actividades (sin renunciar a las usuales).

4.2.3.7. COMUNICACION EN EL AULA.

La comunicación entre el profesorado y el alumnado en el contexto del aula es difícil principalmente por la cantidad de niños y las características de los alumnos de parvulario. Existen, además, otros impedimentos como pueden ser los pocos puntos de intersección entre los discursos de los niños y de la maestra (puesto que tienden a discurrir independientemente), el escaso fomento de actividades de expresión oral, la insuficiente generación de preguntas adecuadas de modo que se establezcan diálogos de contenido educativo o la lengua que se habla en el centro si ésta choca con la lengua materna de los alumnos.

4.2.3.7.1. LA LENGUA.

Lo cierto es que no parece existir una política lingüística unificada. Ello se induce de las aparentes contradicciones entre el Proyecto Educativo del Centro y la realidad de las aulas, en las que cada profesora se muestra más o menos flexible en sus producciones en uno u otro idioma en función del niño y de la situación, relativizando lo que figura en el PEC.

" La escuela se autodefine como (...) catalana en tanto que usa el catalán como lengua vehicular y que trabaja el sentido histórico y propio de la cultura catalana a partir de las fiestas, del conocimiento del país, de las salidas,..."

(AD, 163).

" Es importante señalar que, pese a que la maestra se dirige a los niños en catalán, conoce aquellos que no la entienden y les refuerza las explicaciones en su lengua materna. Además la mainadera, la Pepa, les suele hablar en castellano, con su acento andaluz y me parece, aunque no estoy segura, de que esto es enormemente positivo. Son diferentes modelos lingüísticos y culturales conviviendo armónicamente. Aunque los niños hablen en cualquiera de los idiomas, las maestras hablan catalán y

Pepa, la auxiliar, en castellano. Ellos pueden dirigirse en cualquier lengua a ellas (por ejemplo a Pepa en catalán y a Natàlia en castellano)"
(D1, 39).

El hecho de constatar esta divergencia no implica que lo consideremos negativo. Al contrario, pese a lo que señalen los documentos, esta flexibilidad es positiva porque te permite adaptarte a cada caso. Las propias profesoras lo admiten:

*"E.- Jo que recordi, tota la vida, fa més de vint anys, mai no ens hem trobat amb grans problemes de nens castellano-parlants a tres anys. Ells poden utilitzar la seva llengua normalment, tenen llibertat per suposat per expressar-se en la seva llengua i després ja aprenen el català. El cas del Pablo no és veritat que no l'entengui i no és veritat que no el parli. Perquè el parla segons la seva mare, segons la seva mare -recalca- amb veïns i a casa seva amb no sé qui. Que l'entén perfectament segur perquè jo li dic moltes coses en català i m'entén, vaja la majoria de coses li dic en català...
J.- T'entén perfectament...*

E.- O sigui, que no l'entén és mentida. I per què no el parla a l'escola? No ho sé, no sé quin és el motiu. Perquè tens altres nens castellano parlants que el parlen: tens una Araceli o un Carlos ...

A.- Sí, però els hi costa.

E.- Els hi costa però el parlen.

J.- I tu els contestes en castellà de vegades...

E.- Sí.... (dubta, titubeja, com si no estés convençuda de fer-ho).

N.- Sí.

E. - No ho hauríem de fer.

N.- No.

E.- Sí, però et surt així... mira.

A.- També va bé.

N.- També va bé.

E.- Sí, tampoc no s'ha de ser tan estricte.

A.- No s'ha de ser tan així. Jo en tinc uns quants de molt petits, com el Miguel, l'Allahna, la.... que els hi va millor que els hi parlis castellà.

j.- Jo el què trobo que està molt bé és que la Pepa els hi parli castellà.

E.- Sí, està bé, està bé.

A.- Sí.

N.- Sí.

E.- Aquest punt de castellà, inclús castellà andalús com el d'ella els hi dona als nens una cosa que està bé que ho vegin, la riquesa, la varietat que hi ha, no una cosa tan quadricula... Tens un Rubén que és castellà però que tant a casa com a la classe parla un català perfecte. És que te'n diria molts d'exemples de la classe.. Però el Pablo, per què no el parla? No ho sé".

(EM1, 560).

4.2.3.7.2. EL DISCURSO DE LAS MAESTRAS.

Las maestras utilizan, para tratar con los niños, estrategias de comunicación verbal y no verbal (ver Cano y Lledó, 1990). Suelen utilizar un lenguaje adecuado para la edad. El volumen de la voz siempre es bajo pero, en ocasiones, es extremadamente bajo cuando quieren "apacar" una situación de excitación y pretenden que con ello los niños se vean obligados a dejar de gritar para poder escucharlas. El tono de la voz también varía, intuitivamente, según las circunstancias: conciliador cuando hay un conflicto, severo cuando reprenden a un niño,... En líneas generales, hablan con gran corrección gramatical, léxica y de dicción. Su pronunciación es muy esmerada.

"La maestra de p-4 habla especialmente flojito, no sólo como estrategia para que ellos también bajen el tono y presten atención para oirla, sino como hábito personal suyo, que transmite calma y tranquilidad".

(D1, 197).

No sólo hay que hablar, señala Formosinho (1995), sino que hay que procurar que el lenguaje sea enriquecido (con la ayuda del adulto) y tienda a mayor riqueza sintáctica, de vocabulario,... Además este intercambio oral ha de ser individual (aunque también son interesantes los intercambios grupales). En ocasiones hemos podido ver alguna dinámica de este tipo en la que la profesora anima a los niños a expresarse, repitiendo sus aportaciones para clarificarlas pero con otras palabras, ampliando así el vocabulario que se ofrece al niño.

Respecto al lenguaje no verbal, las maestras se muestran cariñosas y transmiten nociones de tranquilidad y bienestar agachándose a hablar con los niños, acariciándoles las cabeza, recibéndoles en la puerta del aula con gran interés, con posturas de "colaboración" (sentándose en la mesa, por ejemplo) o con expresiones faciales. Éstas últimas son utilizadas constantemente (excepto quizá por una de las tutoras, que es un poco más inexpresiva). Walker y Adelman (1975) proponen

estudiar algunas expresiones comunes de aprobación y reprobación. Hemos intentado recoger las más comunes, que son (traducidas al castellano, puesto que se producen originariamente en catalán):

- Expresiones verbales de aprobación:

Sí, bueno, bien, vale, de acuerdo, muy bien, qué bien, muy bonito, puede pasar, oh!, estoy muy contenta, cuánto sabes, has hecho muy buen trabajo, buena tarea, qué guapo eres,...

- Expresiones no verbales de aprobación:

Mirada, sonrisa, asentimiento con la cabeza, guiñar el ojo, besar, abrir mucho los ojos, aplaudir, chocar la mano, dibujar una cara sonriente en el trabajo, poner un visto bueno,...

- Expresiones verbales de reprobación:

Lo podrías haber hecho mejor, tú sabes hacerlo mejor, qué feo, eres muy feo por hacer eso, no querrás que me enfade, eso no se hace, mal, trabajas demasiado rápido, haz de nuevo tu trabajo, hazlo mejor, no es tan difícil, ¿tú crees que está bien?, fíjate más, ¿qué te he dicho yo?, hazlo bien, tú sabes que está mal, siempre igual, no lo has pensado,...

- Expresiones no verbales de reprobación:

Reprender con el dedo levantado, comisuras labiales hacia abajo, mover la cabeza en señal de desaprobación, dibujar una cara enfadada en el trabajo (ello debe suceder -aunque no lo hemos visto nunca- cuando el niño no se ha esforzado lo suficiente en relación a sus posibilidades, no cuando el resultado no es satisfactorio), ...

El comportamiento del profesor dentro y fuera del aula es igual, con lo que los alumnos no "aprenden" unos requerimientos dentro del aula y a "poder saltárselos" fuera, sino que existe una coherencia no sólo entre las normas que impone la maestra en diferentes momentos sino entre las propias profesoras.

4.2.3.7.3. EL HABLA DEL NIÑO.

Miguel.- Mi abuelita Angelita me cuenta el cuento de Periquito y el oso...

Entrevistadora.- Ya...

Miguel.- Y mi abuelo... conduce un coche marrón. Aunque es viejo corre más que los demás.

Entrevistadora.- Ah, qué bien!.

Miguel.- Éstos son los papás de mi papá porque los papás de mi mamá se llaman María y (...) y ¿sabes qué? (A continuación se extiende en explicaciones sobre las costumbres y aficiones de sus abuelos y sobre el perro que tienen).

(Conversación nacida durante la administración del test de nivel cognitivo, momento en el que la entrevistadora quería que el niño se limitase a responder. Por ello lo cortamos y le decimos:)

Entrevistadora.- Muy bien, ahora ya conozco a todos tus abuelos y ahora vamos a...

Miguel.- Sí hombre! ¿Cómo vas a conocerlos si son de Baracaldo?.

Niño de p-4.

El anterior ejemplo, y precisamente lo hemos escogido por habernos sucedido a nosotros, ilustra la dinámica, demasiado habitual, a ignorar lo que nos cuenta el niño por considerar que tenemos otras prioridades. Olvidamos que, tras el habla de los alumnos, se encuentra, por una parte, la expresión de sus intereses y, por otra, la construcción del mundo que les rodea.

El lenguaje es un instrumento fundamental del desarrollo cognitivo. Según el modelo *High Scope* (Hohmann, Banet y Weikart, 1990) hay que ver cómo utilizan los profesores el lenguaje. Señala que la educación infantil tiene que ser la educación del lenguaje hablado y la primaria, la del escrito. En el programa *High Scope* el niño te cuenta lo que va a hacer y cómo (planifica su acción y la verbaliza) y, tras hacerlo, te relata cómo lo ha llevado a cabo (intenta ordenar, secuenciar y explicar sus acciones). Ésta es, a nuestro juicio, una buena idea para invitar a los niños a expresarse, para iniciarles en la expresión oral.

Así pues, el niño por su parte intenta captar la atención de la maestra de cualquier modo: gritando, señalando, tirando de la bata,... El carácter del grupo clase influye mucho en esta dinámica. En este caso, el porcentaje de niños y niñas está equilibrado en las tres aulas. Hay alumnos que siempre llegan tarde o que faltan bastante (Elodi, Lara, Adrián). Entre ellos se establecen unas relaciones normales (en los rincones se ven los roles, que apenas varían, que adopta cada niño), aunque existen niños aislados, excesivamente tímidos y excesivamente movidos. Hay un espacio individual para cada niño en el aula (un área de la mesa y su silla). No se produce una relación competitiva entre los niños (las maestras procuran que no sea así) pero tampoco es protectora, más bien hay poca relación entre un grupo de niños y el otro e incluso entre un niño y sus compañeros. Con todas estas características queda

configurado un grupo clase en el que la comunicación fluye sin problemas pero, según nuestro parecer, no tiene todo el potencial que pudiera. En este sentido, creemos que no se ha llegado a generar un conocimiento compartido:

Siguiendo de nuevo a Edwards y Mercer, consideramos que el discurso del maestro encaja perfectamente en el tipo de proceso educativo definido por la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, en el que el conocimiento de los alumnos es ayudado y apuntalado por las preguntas, pistas e instancias de la maestra para conseguir profundizaciones de las que los alumnos por sí solos parecían incapaces.

En conjunto hay poca expresión oral: pocas oportunidades para hablar y, sobre todo, poco estímulo para aquellos a quienes les cuesta más:

" La profesora hace salir a un niño ante los demás para explicar qué hizo ayer, que era su cumpleaños: si tuvo pastel, cuántas velas sopló,... Con esta actividad el niño se siente protagonista y puede expresar sus vivencias, al tiempo que el resto le escuchan con atención. Ello contribuye a que el niño aprenda a expresarse ante sus compañeros y pierda el miedo a hablar a la vez que el grupo clase aprende a escuchar. Me parece especialmente interesante toda aquella actividad que ejercite el lenguaje oral, puesto que éste se considera el elemento estructurador de la actividad intelectual y, a mi entender, tiene más importancia que otras áreas o disciplinas curriculares".

(D1, 215).

" Hay un mural con el título "JO QUAN ERA PETIT" con las fotos de cuando eran bebés. Han trabajado este tema a partir de las fotos, de traer ropita de bebé y colgarla por la clase (aún penden de una cuerda algunas prendas) y hablar de sus experiencias con sus hermanitos".

(D1, 267).

Existen actividades que lo fomentan pero insuficientemente dada la importancia del lenguaje como estructurador de la acción y del pensamiento. Para fomentar el desarrollo del lenguaje (y, paralelamente, fomentar el razonamiento y la reflexión dentro de los condicionamientos piagetianos) Hendrick (1990: 85) ofrece unas pautas básicas consistentes en:

- . Escuchar a los niños.
- . Ofrecerles algo real sobre lo cual hablar.
- . Estimular la conversación entre niños.

- . Estimular la conversación y el diálogo entre maestros y niños.
- . Proporcionar momentos de grupo cuidadosamente planificados.

4.2.3.7.4. LA INTERACCION VIA PREGUNTAS.

Dentro de este apartado de comunicación queremos manifestar nuestra creencia acerca de la importancia de realizar preguntas adecuadas y de generar diálogos con el grupo clase y con los niños individualmente tanto para trabajar la expresión oral y el hábito de hablar con corrección ante los demás, expresando sus ideas y elaborando sus opiniones, como para el aprendizaje de ciertos contenidos conceptuales que son objeto de la charla.

Respecto a las preguntas que puede realizar el profesor, Walker y Adelman (1975) distinguen las que se pueden realizar tras el trabajo, las previas al trabajo, las espontáneas y exploratorias, las que ya implican una respuesta o las que conducen al alumno a la respuesta. Por su parte, Tough (1989) diferencia las preguntas abiertas de las complementarias, de razonamiento, de proyección personal, predictivas,... todas ellas interesantes pero, a nuestro entender, poco exploradas en las aulas de parvulario. El tipo de preguntas que hacen las maestras usualmente sólo pueden entenderse teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

"1) Las responsabilidades de los maestros como representantes de una cultura y como agentes de la sociedad; 2) las dificultades inmediatas, prácticas, a que hace frente un adulto con recursos limitados que tiene a su cargo un grupo de niños pequeños y 3) las creencias implícitas de los maestros sobre cómo aprenden los niños y cuál es el mejor modo de ayudarles a aprender" (Edwards y Mercer, 1988: 45).

Destacamos también las aportaciones de Arcà (1991) en relación a las preguntas y respuestas que hay que fomentar para aprender a comprender .

Debemos finalmente reflexionar acerca de la diferencia que existe entre las preguntas que formulan las profesoras a los niños y las que hacen los niños a las maestras e intentar ver si no podríamos "contagiarnos" un poco más del espíritu de los interrogantes de los pequeños para perder nuestro afán evaluador.

"Naturalmente, con las preguntas que hacen los maestros a los alumnos nos enfrentamos a un fenómeno muy diferente del que ocurre cuando los alumnos nos hacen preguntas a los maestros. Mientras los alumnos pueden estar buscando información, guía o permiso para hacer algo, el maestro está comprobando que los alumnos saben lo que deben saber, poniendo a prueba sus conocimientos (...) Y es que el maestro es quien

hace las preguntas, quien conoce las respuestas y si repite preguntas es de suponer que la respuesta ha sido errónea" (Edwards y Mercer, 1988: 61).

Sucede, sin embargo, que, lejos de utilizar los interrogantes como invitaciones a la reflexión solemos realizar preguntas cerradas y a menudo fiscalizadoras. Así, no es de extrañar, que se produzcan situaciones como la siguiente:

" La profesora pregunta "¿Qué pasó ayer, Thais?", obviamente en relación a los *titelles*, para que responda que desaparecieron, pero la niña responde "Que me meé". Ello me hace pensar que a veces sólo preguntamos a los niños qué ha pasado para recordarles que hicieron algo reprochable. Ellos lo saben y contestan en este sentido, asumiendo "su culpabilidad".

(D1, 1052).

Respecto a las estrategias comunicativas de las profesoras, como señalan Walker y Adelman (1975) toman especial relevancia las preguntas que hacen y si usan analogías. No sólo interesa las preguntas que formula sino cuál es su actitud durante las respuestas. Así por ejemplo, encontramos que para que haya cierto orden se pide a los niños que no hablen todos al tiempo, sino que aquellos que sepan la respuesta, levanten la mano y los otros se abstengan. De ahí se derivan cuatro situaciones: que uno levante la mano y lo sepa y le elijan o no le elijan y que uno levante la mano y no lo sepa y le elijan o no le elijan. En el primer caso la maestra premia la respuesta del niño y en el último (no lo sabe pero no le eligen) la maestra se queda sin saber si realmente el niño poseía la respuesta. Pero los dos casos restantes son más conflictivos. Por una parte, a menudo hay niños que conocen una respuesta y levantan la mano y no son elegidos (y puede que la hayan levantado antes que nadie y que, pese a saberlo, hayan realizado el esfuerzo de no gritar la solución en voz alta hasta que la maestra se lo indique). Hemos comprobado que las profesoras intentan que la posibilidad de responder sea rotativa y la tengan todos los alumnos pero quizá en su afán de hacer hablar a aquellos que menos participan, solicitan la respuesta de un niño que ni siquiera había levantado la mano (que era la orden dada), desconcertando así a los que sí la han cumplido. Por otra parte, también sucede, con muchísima frecuencia, que niños que habían levantado la mano, no saben la respuesta (no es que den una equivocada, es que no saben qué decir). Ante estas situaciones las profesoras tienden a preguntar a otros niños. Pero nos queda la duda de conocer el motivo por el que los niños levantan la mano (¿saben la respuesta y la olvidan? ¿por imitación de los demás?,...).

En relación a las analogías, éstas son múltiples y constantes, sobre todo en p-3, puesto que es una de las bases de la educación infantil. Una estrategia comúnmente usada por ellas es repetir frases una y otra vez para establecer un significado común entre el grupo clase y ellas:

"También en otro punto se reflejaba la condición pedagógica de lo que se decía en el discurso: el uso de frases fórmula repetidas. Éstas actuaban como fórmulas fácilmente recordables a través de las cuales se daba preeminencia a ciertas observaciones y conclusiones, que se repetían y establecían como expresiones de comprensión compartida" (Edwards y Mercer, 1988: 154).

4.2.3.7.5. EL DIÁLOGO.

Otro aspecto esencial a nuestro juicio es el diálogo que surge en las aulas:

"Así como Driver cita ejemplos de discurso en clase como prueba del modo de pensar de los alumnos, -por ejemplo, el modo en que mantienen hipótesis, expectativas y deducciones idiosincráticas-, nosotros hemos hecho hincapié en la importancia del diálogo maestro-alumno para el desarrollo de comprensiones conjuntas" (Edwards y Mercer, 1988: 143).

Esto no se produce. Al contrario, se coarta la libertad del niño, la expresión de verdaderos intereses en aras de funcionamiento más ordenado de la clase. Quizá sea necesario pero, ¿existe un foro, un espacio y un tiempo para poder dialogar o simplemente se impide sistemáticamente el diálogo?, que es, sin duda, una importante fuente de conocimientos. Ni hay apenas diálogo (sobre todo en p-3) ni se deja que fluya libremente sobre temas que van surgiendo y que captan el interés de los niños, sino que, si se conversa, es de forma totalmente dirigida.

"Las contribuciones espontáneas ofrecidas por los alumnos eran por definición las comunicaciones menos influidas por el control de la maestra. Pero había control. Era la maestra quien había confeccionado la agenda, definido el tema de discusión y establecido por anticipado los criterios de relevancia y la adecuación de cualquier contribución que pudiesen presentar los alumnos" (Edwards y Mercer, 1988: 148).

En general, al lenguaje oral se le da, según nuestro parecer, poca importancia. Puede que, como se trabaja constantemente, puesto que las maestras son modelo de lenguaje, corrigen sistemáticamente los errores de los niños y toda actividad lleva aparejados comentarios ("siempre se está hablando"), quizá no se crea necesario

programar explícitamente actividades de expresión oral. Si bien es cierto que existe un refrán para cada mes, que repiten diariamente y de que conocen canciones y algún poema, todo ello es, a nuestro juicio, insuficiente frente a la proliferación de actividades manuales. En este sentido, el lenguaje oral no sólo como habilidad básica sino como fuente de aprendizaje creemos que se descuida.

4.2.3.8. LOS EJES TRANSVERSALES.

Además de la organización curricular en las tres grandes áreas, existen una serie de "ejes transversales" o aspectos que, si cabe, aún merecen una mayor globalización en tanto que están presentes tanto en la comunicación, como en el descubrimiento de uno mismo o del entorno. Éste es el caso de la educación para el consumo, la educación sexual o la introducción de las nuevas tecnologías, entre otras muchas cosas.

La lucha contra los estereotipos sexistas:

A través de las diferentes actividades y vivencias los niños van construyendo su identidad sexual y adoptando roles propios de cada sexo. Esto nos ha parecido especialmente interesante en tanto que es desde este momento que las profesoras, con su modelo y con la programación de actividades, pueden hacer un esfuerzo para no facilitar la creación de estereotipos (que, como vemos en el diario, ya van surgiendo por sí solos). Así, por ejemplo, en el rincón de los disfraces, al principio disfrutaban pintándose toda la cara con diferentes colores pero enseguida las niñas empiezan a pintarse como "señoras" y los niños o bien no se pintan o bien se hacen un poco de barba. Del mismo modo, la cocinita es un rincón especialmente apreciado por los niños. Al principio todos acuden a él pero rápidamente también van haciéndose separaciones y las niñas se dirigen a la cocinita mientras que los niños prefieren los coches.

Es curioso constatar cómo las profesoras se muestran muy mentalizadas ante el tema del sexismo y los padres nunca lo mencionan. Ejemplos como los siguientes se suceden en el aula (y, creemos, dan la razón a las profesoras en el sentido de que es necesario tratarlo):

"Hoy un niño (Marc) hace 6 años y trae regalos para todos los niños: para las niñas una muñeca y un cuento y para los niños un pin (de "El Rey León") y un cuento. Sexismo!!. La profesora está indignada (y dice "Tanto trabajar la cocinita...!!). En lugar de repartirlos por sexo, les dejará

escoger. Sin embargo, algunos niños, como Pablo, se queja y dice que las muñecas son para las niñas. La profesora, enfadada, dice que él también juega a la cocinita y con las muñecas y que le gusta, por lo tanto es de niñas y niños".

(D1, 695).

" Intento fijarme en qué instrumento está usando cada niño y cuál es mi sorpresa cuando descubro que TODOS los niños están jugando con las pelotas y las niñas con aros y/o cuerdas. La profesora les ha dejado escoger. ¿Por qué esta división tan rotunda?. ¿Cómo empiezan a interpretar sus roles desde los tres 3 años, pese a que la educación de la escuela no es sexista en absoluto?".

(D1, 1577).

:

" ¿Cómo se reparten los niños entre las diferentes actividades? Sólo niños (7) van a jugar con los coches y se quedan bastante rato allí. Por su parte, sólo un niño y una niña van al taller de construcciones y además lo abandonan enseguida. Ocho niños y niñas están en la cuineta desarrollando juego simbólico. El resto van variando rápidamente de actividad, a veces en función de la llamada de la maestra, de dónde va su amigo o de dónde hay más espacio. El juego de circulación queda completamente abandonado. La maestra repite varias veces la operación de reorientar a los niños en sus actividades: les hace pasar de la mesa de los "cliks" hacia las construcciones".

(D1, 238).

Como se ve, la distribución de los niños por actividades es claramente sexista. A menudo sólo son niños los que juegan con coches. No existe reorientación por parte de la maestra. Ya se entiende que el objetivo del juego por rincones es que lo pasen bien (además de que autogestionen su trabajo y tiempo,...) y posiblemente no sea bueno obligar a las niñas a jugar con coches o a los niños con muñecas, pero quizá podrían "promocionarse" las diferentes actividades para todos de modo indirecto de forma que no empiecen a reproducirse roles tan tempranamente.

Educación para la salud:

Trabajan la alimentación sana como eje transversal constante y la educación para el consumo:

" La maestra les pregunta qué quiere decir este cuento. Que para los cumpleaños en lugar de pedir muñecos automáticos, se pueden pedir cajas y con ellas haremos trenes, aviones,... Supongo que éste era un intento de trabajar un eje transversal como es el consumo, pero dudo mucho de que a través de un cuento como éste (que, además, tampoco presenta relación con el tema) pueda contrarrestarse el bombardeo publicitario a que estamos sometidos, sobre todo los más pequeños, estos días previos a Navidad".
(D1, 632).

Quizá pueda parecer que no es misión de la escuela pero se hace necesario para paliar en la medida de lo posible o contrarrestar el bombardeo publicitario al que están sometidos:

" Mientras desayunan hablan del Bollicao de un niño y comparan los cromos (uno de los niños dice "Energía auténtica", que es el slogan publicitario). Esto nos remite de nuevo, a la gran cantidad de horas que los niños pasan ante el televisor".
(D1, 888)

4.2.3.9. AGRUPACIONES.

"Respecto a los procesos en el aula, si examinamos las agrupaciones en el aula, veremos que hace falta mayor flexibilidad en los grupos y combinar alumnos más mayores de edad con los más pequeños" (Bennet y Kell, 1989).

Efectivamente, los agrupamientos de alumnos son excesivamente rígidos. Casi todas las actividades son realizadas por el grupo clase sin distinciones. Únicamente en los momentos de trabajo por rincones o lo que ellos denominan "talleres" (fichas, actividades manuales,...) las tareas se diversifican pero únicamente por motivos organizativos (no todos pueden hacer lo mismo a la vez) y no pedagógicos. Los niños que realizan una misma actividad a la vez son los que corresponden a una de las mesas. Es decir, no se agrupan ni por afinidades, ni por capacidades intelectuales, ni por diversidad de capacidades, de modo que unos colaboren con otros,.. No, se agrupan casi arbitrariamente al inicio del curso y esta distribución suele ser permanente para todo el curso, desaprovechando las ventajas de la interacción.

4.2.3.10. EVALUACION.

Según el modelo *High Scope*, los sistemas de evaluación han de permitir ir incorporando al conocimiento que el profesor tiene de su clase, los datos convenientes. A los profesores de educación infantil les cuesta escribir (aunque saben en qué grado está cada niño "de cabeza").

Coincidimos plenamente con esta aseveración. La evaluación es, desde luego, continua en tanto que las profesoras tienen una impresión global de las capacidades del niño. Saben si puede leer algunas palabras, lo que es capaz de escribir, hasta dónde cuenta, si es sociable, si es arisco,... pero no llevan un registro diario ni semanal de los progresos de éstos. Por ello al final del trimestre se ven obligadas a "hacer examen", a poner alguna actividad de talleres, normalmente una ficha de lectoescritura, para saber con seguridad qué sabe y no sabe el niño. Desde luego, el niño no aprecia que es un examen. Para él es una actividad más. Pero seguimos, en definitiva, juzgando al niño por los resultados de una actividad realizada un solo día (en el que puede tener sueño, estar distraído porque su amigo está en el rincón de los coches o no tener ganas de trabajar, entre otras muchas cosas). Alguna de las maestras coge además las carpetas donde los niños guardan sus trabajos y hace un rápido repaso al rendimiento del niño.

En relación a la falta de instrumentos y argumentos para la evaluación detectada, apostamos por las obras de Marzano et al. (1993) y Armstrong (1994), que incluyen diferentes propuestas y herramientas para la recolecta de datos. En este sentido encontramos también la propuesta de Schmoker (1996), quien considera que los resultados son la clave para la mejora escolar continua. Su aportación puede ser positiva en tanto que los profesores deben basar sus decisiones no en intuiciones sino en datos sistemáticos. Sin embargo, tiene importantes elementos negativos en el sentido de que quita importancia a los procesos, especialmente si se trata de cosas que no redundan en una mejora de resultados (entendidos en un sentido restrictivo).

4.2.4. COORDINACION DEL PROFESORADO.

Partimos de la aceptación de la dificultad evaluación escuelas dada su diversidad de metas:

"... las escuelas contienen en su seno miembros que aspiran a, y tratan de alcanzar, metas muy diferentes..." (Ball, 1989: 29).

Que hay que intentar romper con la soledad privada del maestro en su clase (Gairín, Antúnez, 1993: 173) es un asunto aceptado de forma generalizada. Como señala Mauri (1992: 7), la tarea educativa es una tarea de equipo. Los profesores

deben renunciar a posiciones infantiles de omnipotencia y personalismo, cambiándolas por otras más cercanas al ejercicio de la negociación y el diálogo. Sin embargo, como recoge Ball (1989: 56) citando a Hargreaves (1980: 129), todavía hoy se sienten los ecos en las aulas de profesores de las escuelas comprensivas de dos culturas ocupacionales distintas que se sobreponen y que han sido unidas en una incómoda alianza. Esto sucede aún hoy en nuestro país en tanto que coexisten una visión tradicionalista de la educación y una visión de "Escuela Nueva", basada en nuevos métodos pedagógicos y en prácticas educativas menos directivas. Sin embargo, en este centro (quizá por la edad media del claustro) ello no sucede (como explicita la directora, ED, 409). Destaca la gran coordinación intraciclo y la gestación de la coordinación interciclos en la que se está avanzando. Así pues, como uno de los elementos más positivos del centro, hallamos el clima de coordinación fruto del debate pedagógico realizado:

N.- Sí, però ja fa temps que vam decidir que no ho farem (la lletra lligada).

E.- Sí, vam acordar que no. Nosaltres, abans, a cinc anys s'introduïa la lletra lligada però a nivell dels interessos del nen. El nen que et deia "Ah!, mira, doncs jo sé aquesta paraula amb lletra lligada". I és clar, els nens ho aprenen tot perquè tot els interessa i ho aprenen tot. Llavors els de primer i segon es queixaven de que el traç no era suficientment correcte i llavors vam decidir que no...

(Coordinació parvulari-primària)

(EM1, 732).

Sin embargo, pese a la coordinación general entre las tutoras, la coordinación pedagógica con las profesoras especialistas podría ser, si se considera oportuno, más estrecha. Las especialistas saben qué están trabajando las tutoras y podrían ligar su trabajo con el de ellas. En ocasiones lo hacen (cuando las canciones, por ejemplo, versan sobre el centro de interés que se está trabajando), pero a menudo son actividades completamente dispares. Quizá es que deba ir separadas, tampoco nos atrevemos a opinar en sentido contrario. quizá es que, como señala Zabalza (1995), el discurso de la globalización no ha de impedir el discurso de la especialización de las funciones a trabajar. Hay aspectos (por ejemplo, motrices) que requieren un trabajo puntual y sistemático. En este sentido Anton (1979) y sobre todo Àngel (1993) destacan la importancia de estos aspectos. De todos modos, a nuestro entender hay una escasa relación tutora-especialistas. Quizá existen puntos de conexión puntuales en tanto que también trabajan a partir de las fiestas o que refuerzan actitudes, lenguaje,... pero no se dan, pese a la participación de las profesoras especialistas en las reuniones con las tutoras, actividades compartidas o con grandes nexos de unión.

" Las competencias de los/las especialistas son:

. Hacer su tarea pedagógica.

. Coordinarse, "siempre que se pueda y sea necesario", con diferentes tutores. A nuestro juicio, dejar escrito que debe hacerse siempre que se pueda y sea necesario es como asumir que puede no ser necesario o aceptar que en la práctica generalmente no se hace, institucionalizando así situaciones no deseables.

. Asistir a las reuniones de ciclo que se decida a principio de curso (por ejemplo, la especialista de música asistir a las de parvulario mientras que la de educación física no).

. Coordinarse con otros especialistas de la misma materia (si existen)".

(AD, 242).

Sin embargo, se es consciente de la falta de trabajo "especializado" coordinado y se han iniciado las vías para solucionarlo:

" Llavors nosaltres aquest any a la B. se li ha donat una hora per coordinar perquè tota la qüestió plàstica és importantíssima... Jo sé que la B. els hi està donant moltes idees. Doncs, pel fet d'haver-li donat una hora a la setmana ella no ho pot donar però el fet de que dongui idees és importantíssim i que les mestres les analitzin. Estem en aquest punt: el què estem fent no està malament però no va a missa, compte!, replantegem-nos-ho".

(ED, 590).

" En relación a los órganos de gestión pedagógica, nos centramos en el parvulario. El ciclo está compuesto por las tutoras de p-3, p-4 y p-5, la especialista de música (mientras que la de educación física asiste a otro ciclo), más un miembro del equipo de coordinación como coordinador del parvulario (en este caso, la secretaria académica, Mercè). Las sesiones de reunión han sido 16 reuniones de ciclo ordinarias, más 3 sesiones de evaluación con Agnès (especialista educación musical) y Antonia (especialista educación física) y otros encuentros para resolver el día a día y para la coordinación interciclos. Respecto a los temas tratados éstos se dividen en función del contenido en torno al que han girado:

• Organizativos:

- Horarios de clase y patios.

- *Material. Dinero a disposición del ciclo.*
 - *Salidas. Colonias.*
 - *Fiestas populares.*
 - *Ratos de mediodía y tarde (reuniones con los monitores).*
 - *Organización de la fiesta de fin de curso.*
 - *Relación familia-escuela:*
 - *Preparación reuniones de padres.*
 - *Exposición de final de curso.*
 - *Confección de un vídeo sobre la vida en el parvulario.*
 - *Académicos:*
 - *Seguimiento alumnos con dificultades, con la asistencia de la psicopedagoga, P.M.*
 - *Sesión dedicada a reflexionar sobre la conferencia del Dr. Ignacio Vila, "Bases Psicopedagógicas del tratamiento de las lenguas en la escuela".*
 - *Planificar el horario del objetor de conciencia concedido para p-4.*
 - *Revisión de las sesiones y el contenido de los talleres. Introducción de nuevas actividades en el taller de cocina.*
 - *Evaluación de los alumnos: adaptación, desarrollo y evaluación final.*
 - *Valoración del curso. Funcionamiento del ciclo, claustro y formación permanente.*
 - *Preparación del encuentro con los centros T.P. y P.V.*
 - *Preparación del encuentro con profesores de otras Comunidades Autónomas a petición de la revista Infància (Roser Ros)".*
- (AD, 340).

Es, a nuestro juicio, intrínsecamente positivo, el hecho de que opten por meditar todas las decisiones, por no improvisar (aunque, como hemos señalado, en ocasiones ello les conduce a una excesiva cerrazón):

" T.- Les coses no les fem així d'una manera improvtsada sinó que intentem analitzar les coses. Les coses, fixa't, es parlen: en els nivells, en els cicles, hi ha la formació permanent, es parla amb el claustre... Llavors, abans no fem una cosa, doncs s'ha discutit molt. Per mi això ja porta que hi hagi una qualitat d'educació. Això de que "cada maestrillo tiene su librillo" s'ha acabat. S'ha acabat i et puc dir que en el centre això s'ha acabat. Poden quedar petites coses, perquè això és molt difícil. Cada mestre és com és i doncs, combregant en què les coses han de ser

discutides, analitzades i portades a terme, una vegada s'han discutit, doncs encara pot sortir aquella petita cosa personal de cada mestre".

(ED, 406).

La coordinación del profesorado, el trabajo en equipo, el intercambio entre ciclos son elementos que aparecen reiteradamente en las fuentes de datos (siempre verbalizados por profesoras, nunca mencionados por los padres):

" I.- Jo penso que el que ens falta aquí a l'escola, suposo que és general, però jo veig aquí: ens falta avançar amb més coherència. És a dir, que la continuïtat entre un curs i l'altre o entre un cicle i l'altre sigui més gran. I una mica això és el què fem ara als departaments".

(ED, 481).

"La qualitat de l'educació passa pel treball en equip".

(DQM, 69).

" L'avaluació de la qualitat s'ha de fer mitjançant un intercanvi de cicles".

(DQM, 80).

4.3. ASPECTOS DE OUTPUT.

"Siempre que estoy en el cole me siento bien".

Niña de p-3

(D1,1678)

Entrevistadora.- Per què creus que és important venir a escola?

Nen.- Perquè sí.

Entrevistadora.- I per què sí? Com li diries a un nen que és important? Què faries per convènce'l que vingues a l'escola?

Nen.- Perquè aquí està com a casa seva... Jo a l'altre escola estava amb el Cristian. El Cristian m'estimava molt, m'estimava molt, m'estimava...

(EN, 151).

A pesar de que hemos expresado reiteradamente nuestra concepción de la calidad como proceso, no dudamos de la importancia de conocer los resultados de

dicho proceso (si se conjugan con las circunstancias y niveles iniciales de cada alumno) para poder así, vía *feed-back*, reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como elementos que, creemos, dan pistas acerca del "output" o resultado de la educación y que, aunque puedan ser relativizados, no dejan de ser importantes tanto para los profesionales de la educación como para los padres, tomamos en consideración los siguientes elementos

- 1.- Índice de Satisfacción de las familias
- 2.- Índice de Satisfacción de los niños
- 3.- Resultados pruebas de nivel cognitivo
- 4.- Relaciones sociales que establecen los niños (Sociograma)

Veamos cada uno de ellos por separado. Los datos o resultados de cada una de estas fuentes de información se hallan en los anexos. Lo que describimos a continuación son vaciados, interpretaciones e incluso informes parciales que en su día facilitamos a las profesoras (y que, por tanto, están en lengua catalana).

Con todo ello pretendemos ofrecer una visión de las capacidades alcanzadas por los niños y de cómo éstas son percibidas por las familias.

4.3.1. ÍNDICE DE SATISFACCION DE LAS FAMILIAS

Conocer la opinión de los padres es imprescindible. Su mayor o menor satisfacción se convertirá en una actitud más o menos favorable hacia el centro y el profesorado que, probablemente, transmitirán directa o indirectamente a sus hijos. Así lo consideran no sólo ellos mismos sino también profesoras y equipo directivo:

" T.- També tens els pares que no entens perquè te'ls porten, perquè critiquen tot el què fas, doncs "aneu a una altra escola", perquè és una contradicció i no és bó ni pels vostres fills ni per vosaltres. Però per a que això funcioni és molt important la tasca que podem fer dintre de l'escola amb els pares. És a dir, a les reunions de pares, a les entrevistes particulars,.. donar a conèixer la línia d'escola, donar a conèixer el Reglament de Règim Intern de l'escola,... És a dir, que tota la vida de l'escola no quedi per dintre de l'escola sinó que els pares en siguin partíceps".

(ED, 533).

" Un dels factors determinants per aconseguir la qualitat de l'educació és l'actitud de les famílies envers l'escola".

(DQM, 103).

Para detectar la opinión de los padres acerca de los factores que influyen en la calidad, de cómo entienden ellos dicha noción y de cómo la valoran en la escuela optamos por pasar un cuestionario cerrado y tres preguntas abiertas.

El cuestionario cerrado lo tomamos del instrumento de Darder y Mestres (coord.) (1992/1994), que contenía una propuesta para pulsar las opiniones y creencias de las familias y, tanto por su estructura sencilla como por considerar que las cuestiones básicas que contenía abarcaban, a grandes rasgos, la información que pretendíamos recoger, no hicimos ninguna adaptación, sino que lo administramos del modo en que sus autores lo ofrecían.

Las tres preguntas abiertas obedecían a los tres grandes ámbitos en los que queríamos ahondar: en primer lugar, definición de calidad de la educación; en segundo lugar, factores o ámbitos que influyen en la calidad y, finalmente, elementos o indicios a partir de los cuales valorar si una educación es o no de calidad. Eramos conscientes en todo momento de la dificultad que suponía para las familias, obviamente profanas en el tema, responder preguntas de este tipo y por ello, por la propia complejidad, preferimos no "adornarlas" o "maquillarlas" con subterfugios o preguntas indirectas. Las hicimos directamente. Tampoco estimamos conveniente, pese a que para algunas personas hubiera resultado mejor, realizar un cuestionario cerrado en el que los padres podían haber ido poniendo cruces en relación a unos aspectos previamente determinados por la doctoranda. Creímos que ello empobrecía el resultado. Era precisamente la diversidad de respuestas, la disparidad, la riqueza de los comentarios diferentes lo que queríamos recoger. No nos pareció oportuno renunciar a ello en aras de unos resultados cuantitativos que tampoco iban a resultar representativos de nada. Por ello nos "arriesgamos" a hacer tres preguntas abiertas, con la incertidumbre de si responderían. El resultado fue mejor del esperado: respondieron una importante parte de las familias y algunos de los comentarios aportan una reflexión sobre el tema cercana a la realizada por algunos "expertos".

Como hemos indicado, utilizamos las carteras que los niños transportan diariamente de casa al colegio para enviar y recibir los cuestionarios que, una vez preparados, se introdujeron en sobres en blanco junto con una carta de presentación, de modo que, una vez completados, podían ser cerrados y vueltos a depositar en la maleta del niño para garantizar así el anonimato. Los cuestionarios, tal y como fueron entregados a las familias, se encuentran en los anexos .

4.3.1.1. INTERPRETACION DE LOS CUESTIONARIOS. PREGUNTAS CERRADAS (QF).

Una vez recogidos los cuestionarios y analizados (tal como figura en el anexo correspondiente), elaboramos informes, muy breves, para las profesoras, y comentamos los resultados verbalmente. Las maestras se mostraron muy contentas de comprobar que los padres valoraban el esfuerzo que ellas realizaban y que el nivel de satisfacción de padres y niños era alto. A continuación transcribimos las ideas esenciales del documento que se entregó a las profesoras:

Respecte als aspectes que es poden resaltar o millorar cal assenyalar que insisteixen en coses molt pràctiques: horaris, seguretat, edifici, potser més que en qüestions relatives a la filosofia de l'ensenyament.

Algunes afirmacions s'han de relativitzar, doncs són derivades de vivències d'altres germans i no pertanyen a l'etapa infantil.

Sobta la referència a l'ensenyament basat en hàbits de solidaritat i en valors humans que destaquen els pares com a cosa més positiva enfront d'una societat que cada cop és més competitivitat i recompensa els esforços individuals.

Potser seria adient de cara al curs que vé preparar la sessió informativa inicial a les famílies de forma que se'ls donés, a més de la informació escrita i oral que ja se'ls dona i que valoren molt positivament, una informació més completa sobre els horaris setmanals aproximats d'activitats (temps dedicat a racons, a tallers, ..., a més del dedicat a educació física i musical). I també podria ser interessant mostra'ls-hi l'escola: les seves dependències: aules, cuina, patis,... perquè vegin on fan la vida els seus nens i nenes.

A la pregunta 6, moltes famílies contesten què és allò que els agrada del centre (13 famílies) però d'aquestes només 9 són les que responen també allò que creuen que cal millorar.

De totes les famílies que fan algún comentari o suggeriment, 9 escriuen en català i 4 en castellà. En tots dos idiomes, però principalment en català s'observen algunes errades ortogràfiques. Això pot voler dir que, malgrat no conèixer bé l'idioma s'esforcen per respondre en la mateixa llengua que està redactat el qüestionari.

Respecte als aspectes que es poden resaltar o millorar cal assenyalar que insisteixen en coses molt pràctiques: horaris, seguretat, edifici, potser més que en qüestions relatives a la filosofia de l'ensenyament.

4.3.1.2. INTERPRETACION DE LOS CUESTIONARIOS. PREGUNTAS ABIERTAS (OF).

Tras el cuestionario para las familias que empleamos (ACEI, 1990), añadimos las 3 preguntas también formuladas a las maestras, comentando la conveniencia de que las respondiesen, pese a la dificultad que éstas suponían.

El valor del cuestionario es el de detectar el estado de opinión mayoritario para iniciar un debate entre profesorado y padres y madres acerca de las cuestiones que haya arrojado el test y sean de mayor relevancia o interés. Por lo tanto, no es un instrumento con cuyo análisis se acaba el proceso, sino con el que se puede empezar la búsqueda de la calidad. Puede servirnos de excusa para iniciar un diálogo con los padres en pro de una escuela mejor.

Tal como se esperaba, no todos los padres han contestado a estas preguntas abiertas, pero sí la gran mayoría. De los que lo han hecho, casi todos (todos excepto 2) han respondido a las tres cuestiones separadamente. En cada una han utilizado sus argumentos y han manifestado sus creencias. Pero claramente es la tercera pregunta la que presenta mayores dificultades para su respuesta. Quizá esa pregunta no debería hacerse a las familias.

Las respuestas dadas abonan el argumento de que se reclama más calidad cuando ya está cubierta la cantidad. Y es que en los aspectos aún deficitarios cuantitativamente (profesorado, medios,...) se sigue reclamando mayor cantidad. En general se piden más medios materiales y humanos, por considerarlos aún insuficientes, a la vez que se reclama que éstos sean de mayor calidad (por ejemplo, profesionales más cualificados, especialistas).

Hay que interpretar las respuestas teniendo en cuenta que a veces, por las opiniones manifestadas, los padres están pensando en la educación de los hijos en general y no sólo en el ciclo de parvulario. Se desprende, de algunas contestaciones, que quien responde tiene además otros hijos en cursos superiores. Así, por ejemplo, una madre reclama más espacio para laboratorios. Sin duda, se está guiando por su experiencia con los hermanos mayores del alumno de parvulario.

Algunos padres aprovechan la posibilidad de opinar que les brinda el cuestionario para referirse a aspectos que les preocupan (y que, por tanto, también deben ser tenidos en cuenta). Por ejemplo, una madre comenta la necesidad de no

variar los libros de texto de un año a otro para que los hermanos puedan aprovecharlos,... Es decir, el cuestionario se constituye en un foro de quejas.

Es interesante destacar respuestas curiosas, aunque no mayoritarias y que, de saber de quién provienen, quizá se entenderían mejor o se podría ahondar en el porqué han contestado eso. Ej: Uno insiste mucho en que los maestros cuenten con ayudas y se sientan valorados. Otro insiste mucho en la necesaria flexibilidad al valorar las respuestas de los alumnos (no existe una única respuesta correcta); otro en la necesidad de debatir los fines mismos de la educación, los contenidos, la metodología, etc.

Las respuestas mayoritarias han sido:

1) Respecto a **cómo definir la calidad de la educación**, las respuestas son de lo más variado. Los tipos de definiciones han sido clasificados en 4 tipos principales:

- a) Definiciones basadas en las consecuciones/logros de los alumnos.
- b) Definiciones basadas en los medios o factores esenciales necesarios para que la educación sea de calidad (Se solapa con la pregunta nº 2).
- c) Definiciones basadas en los objetivos generales de la educación. Es interesante comprobar como al hacer referencia a los contenidos de la enseñanza los padres insisten mucho en aquellos que son de tipo actitudinal, más que en los procedimentales o conceptuales.
- d) Otras definiciones que incurren en redundancias (calidad de la educación es educación de buena calidad), en generalidades o aspectos incluso disparatados.

2) Respecto a **cuáles son los principales factores para proporcionar una educación de calidad**, las familias han destacado los siguientes:

- a) Buen profesorado (la mayoría han señalado simplemente buenos profesores, pero otros han añadido: cualificados, motivados, que se sientan apoyados,...).
- b) Medios materiales (muchas respuestas insisten en la cantidad de estos medios más que en su calidad).
- c) Espacios adecuados (tanto exteriores, como interiores).
- d) Coordinación familia-escuela.

Un aspecto importante que no por ser una creencia normalmente extendida deja de ser importante que lo asuman tan claramente las familias es que la educación de los niños es una tarea compartida entre familia y la escuela. La responsabilidad de la familia como educadora parece no olvidarse. Esto contrasta

con algunas voces que señalan que la familia cada vez se despreocupa más de la educación de los hijos, dejándola en manos de la institución escolar.

En relación a lo anterior, otro aspecto sorprendente, al menos a nuestro juicio, es la reiterada referencia a la necesaria relación entre escuela y familia. Se insiste mucho en este aspecto y en que éste debe ser un contacto continuado, fructífero y respetuoso.

e) Otros (varios).

3) Respecto a cómo valorar la calidad de la educación:

Algunas familias coinciden en la dificultad de esta valoración de la calidad. También son varias las que comentan que la valoración de la calidad de la educación ha de hacerse a largo plazo, cuando los niños crezcan y se desenvuelvan activamente en la sociedad. Sólo entonces podremos comprobar, dicen, si la escuela les ha preparado bien para ello.

Una idea interesante aportada por una familia es que no todo es cuestión del centro ni del profesorado, sino también depende de la apreciación y de la exigencia de cada familia. Estos padres hacen referencia a la subjetividad de la apreciación de la calidad y señalan que la valoración de la calidad está, en parte, en función del rendimiento del niño. Quizá podría utilizarse el dicho "cada uno cuenta la procesión según le va en ella" para resumir esta aportación. Es decir, que la opinión de si una educación es o no de calidad depende de multitud de factores: de las creencias personales, de los valores,... y también de cómo "va" el niño en la escuela.

Sin embargo, también disponemos de respuestas, que clasificamos en 5 grupos básicos:

- a) Respuestas que consideran que la calidad se puede valorar a partir de los resultados de los niños.
- b) Respuestas que consideran que la calidad se puede valorar a partir de la observación continuada del niño, más que de unos resultados en un momento determinado.
- c) Respuestas que consideran que la calidad sólo se puede valorar a muy largo plazo.
- d) Respuestas que consideran que la calidad se puede valorar a partir de analizar la evolución del niño (a medio plazo).
- e) Respuestas que consideran que la calidad se puede valorar a partir de aspectos varios (y que muestran cierta dispersión respecto a la pregunta). Dentro de esta categoría encontramos aportaciones diversas; algunas de ellas hacen referencia a

quién debe valorar la calidad (profesionales preparados para ello, órganos competentes, etc.).

Pese a la conveniencia de las aportaciones de los padres, éstas deben ser discutidas con los profesionales de la educación porque quizá lo que quieran los padres no sea lo mejor. Es decir, que la escuela esté más conforme con las demandas de los padres puede significar muchas cosas: que la escuela y las familias operen armónicamente en aras de una educación integral de los niños; pero también puede significar que los padres sean bastante despreocupados y todo lo que haga la escuela les parezca correcto, o bien que la escuela "satisfaga a los padres", se doblegue ante las exigencias de los padres, aunque éstas puedan resultar muy poco pedagógicas. A veces, pues, puede que los padres no estén en lo cierto, estén equivocados y lo que consideran óptimo para la educación de su hijo, en su hogar, no lo sea tanto para la educación escolar. En ese caso, ¿cuál es la buena escuela: aquella que da la razón a los padres plegándose a sus deseos o aquella que intenta hacerles comprender que sus demandas no son razonables? ¿Y cuál será más "popular"? ¿A cuál de las dos valorarán mejor los padres?. A menudo lo populoso no es lo mejor y lo mejor no es populoso.

En otro orden de cosas, los padres formulan demandas que no desean realmente. Por ejemplo, suelen quejarse de que participan poco en las actividades del colegio, de que se organizan pocas experiencias en las que puedan interactuar con los niños y maestros. Sin embargo, atendiendo a esta petición, algunas escuelas se han dedicado a montar más actividades lúdico-educativas y recreativas y ¿cuál ha sido el resultado?. Asistencia prácticamente nula. Y no es que los padres que se han lamentado de participar poco no desean venir, sino que a menudo sus obligaciones laborales no se lo permiten. Por ello la reclamación de más actividades en las que puedan participar los padres no es una auténtica demanda (y por tanto, no se lo retraen a la escuela) sino un "*desideratum*", a muchos les gustaría poder tomar parte en juegos y trabajos con sus hijos y los compañeros de éstos, pero aunque se planifiquen más actividades van a seguir sin asistir, lo que resulta descorazonador para los maestros.

En líneas generales, parece ser que uno de los resultados que toman mayor relevancia es el que hace referencia a si los niños van contentos al colegio, aspecto que:

- a) Los propios niños manifiestan (el porcentaje de las repuestas de la Entrevista a los niños -EN- en este sentido es abrumador).