



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## De camino hacia el éxito escolar a partir de las (buenas) prácticas educativas en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Inmersión etnográfica en Finlandia

Max Muntadas Pekkola

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

# TESIS DOCTORAL

De camino hacia el éxito escolar a partir de las (buenas)  
prácticas educativas en Enseñanza Secundaria Obligatoria.  
Inmersión etnográfica en Finlandia.

Max Muntadas Pekkola



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2019



De camino hacia el éxito escolar a partir de  
las (buenas) prácticas educativas en  
Enseñanza Secundaria Obligatoria.  
Inmersión etnográfica en Finlandia.

*Programa de doctorado:*  
Educación y Sociedad

Facultad de Educación

Doctorando:  
Max Muntadas Pekkola

Directora y tutora:  
Núria Rajadell i Puiggròs



*Äidille ja isälle*

*A mi madre y a mi padre*





***Koivumetsä – Bosque de abedules***

(Ilmi Pekkola, 2008)





## PRÓLOGO DE AGRADECIMIENTOS

¿Cómo elegir las primeras palabras de esta tesis siendo casi las últimas que tecleo en mi portátil? Desde un principio tuve claro que el prólogo lo escribiría una vez acabado todo el trabajo, esperando que entonces sería capaz de dar cierto orden textual a este conjunto de conocimientos, aprendizajes y emociones vividos a lo largo de este extenso camino, pero he de confesar que resulta complejo poder expresar todo aquello que parece un mar de frases sueltas en mi cabeza.

Quiero comenzar reconociendo que se ha tratado de un trabajo que se ha prolongado en el tiempo mucho más allá de lo que mi mente hubiese pensado en el año 2004 cuando me embarqué en lo que entonces eran los créditos del estimulante programa del doctorado: *Diversidad y cambio en educación: políticas y prácticas* (bienio 2004-2006) en la Universidad de Barcelona. Desde entonces multitud de aspectos han cambiado, evolucionado, incluso los planes de estudio son ahora diferentes, y convergentes a nivel europeo, finalizando esta tesis con el renovado programa de doctorado *Educación y Sociedad* (desde 2015/16). Aprovecho para agradecer a la Comisión de Doctorado la posibilidad de haber podido continuar en los diferentes programas de doctorado permaneciendo en la *Universitat de Barcelona*, vinculado así también con el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE), al que me siento ligado de una manera muy especial, porque es allí donde comencé a dar mis primeros pasos ya a nivel laboral -¡yo también fui becario!- gracias a mi licenciatura en pedagogía.

Agradecimientos extensibles a la catedrática emérita Juana María Sancho, así como a la Dra. Begoña Piqué, que formaron parte de esta tesis en etapas diferentes, encargándose de su supervisión y asesoramiento, así como facilitando contactos para poder investigar en Finlandia. Una mención especial a la Dra. Piqué por su lectura minuciosa del material de esa parte tan extensa y detallista como fue la fase de traducción de todas las entrevistas (del finlandés al castellano), del vaciado de su contenido, categorización, y, sobre todo, establecimiento de cierto orden a ese océano de datos en el que me encontraba sumergido. Paralelamente a aquel tiempo de análisis, me hallaba también en el periodo de transición al programa de doctorado ya definitivo, momento en el que se unió la profesora Dra. Núria Rajadell, convirtiéndose en mi directora de tesis, tomando así el relevo en la tutorización de mi estudio doctoral. Con ella llegó el momento de dar una forma textual más concreta a todo aquel trabajo de campo previo, lecturas, análisis e interpretación, para poder desarrollar del todo este trabajo monográfico que ahora presento. Ha sido una experiencia muy intensa, pudiendo al fin experimentar lo que llevaba años oyendo por parte de otros “ya” doctores/as: “*llega un momento en que la escritura simplemente fluye*”, y eso es lo que sentí. Mis dedos comenzaron a teclear con gran intensidad, coincidiendo con el acompañamiento de la Dra. Rajadell en estos últimos años. Le agradezco las lecturas y revisiones en profundidad de mi trabajo, y su forma de entender el acompañamiento, desde el refuerzo positivo y la comprensión, sin dejar de lado la exigencia que un trabajo académico implica. *Moltes gràcies!*

Como *doctorando veterano* –o de larga trayectoria- puedo manifestar que realizar un trabajo de esta naturaleza es una actividad que requiere ser realizada a jornada completa, y necesita por tanto de ese tiempo y espacio para su adecuada realización. En el inicio de esta aventura pude beneficiarme de la obtención de la beca de formación de profesorado universitario del Ministerio de Educación y Ciencia español (Becas FPU - «BOE» núm. 88, de 13 de abril de 2005), de la que estoy muy satisfecho y agradecido; un período (del 01.04.2005 al 31.03.2009) que tuve que combinarlo con el cumplimiento de los créditos del programa de doctorado (clases y seminarios presenciales), junto con el trabajo dentro del entonces grupo de investigación consolidado FINT, así como créditos de docencia pertenecientes al departamento DOE. Fueron años de grandes aprendizajes para ser más competente como investigador júnior, así como profesor novel, y de una gran dedicación horaria como doctorando.

Gracias a la beca FPU pude realizar estancias formativas breves (4-5 meses anuales) que tuvieron lugar dos veces en Finlandia -*Oulun yliopisto / University of Oulu*- y una en Estados Unidos -*Boston College*-. Aprovecho para agradecer a todo el profesorado y otro personal implicado en mis estancias, primero recordando a la Dra. Leigh Patel de *Boston College* y, en segundo lugar, una muy especial mención a la Dra. Eila Estola gracias a la cual todas mis estancias en Oulu –durante la beca y posteriormente- fueron de gran aprovechamiento, y de hecho fue ella quien me facilitó el centro educativo en el que realizar el trabajo de campo final.

Mi más profundo agradecimiento a los centros educativos de Oulu, cuyos nombres he estimado oportuno preservar en el anonimato, y cuyo recuerdo permanecerá siempre dentro de mí. Realmente, sus equipos directivos, docentes y otro personal, me hicieron sentir parte de sus escuelas-institutos de forma completa y es algo difícil de olvidar, por tanto, mi mayor agradecimiento para ellos y ellas, por todo el tiempo compartido con aquel *investigador júnior entusiasmado en la realización de su tesis doctoral*.

Una vez finalizada la beca pre-doctoral FPU y con la intención de obtener la diplomatura de maestro de primaria (especialidad lenguas extranjeras), para poder ejercer como tal en centros educativos, y conocer de forma más profunda la realidad educativa, mi tiempo se destinó a completar esta formación en la Universidad de Barcelona, y tras ello trabajar; sin dejar de tener la tesis en mente. Así es como mis diarios del trabajo de campo han viajado por varios países, entre ellos Irlanda, donde también tuve la oportunidad de trabajar en un instituto de secundaria de Dublín como auxiliar de conversación de lengua española al ser seleccionado para un programa del Ministerio de educación español. Tras ello he formado parte de la lista de interinos y sustitutos del *Departament d'Ensenyament* (ahora *Departament d'Educació*) trabajando en diferentes centros educativos catalanes y de cuyo alumnado, profesorado y equipos directivos he podido aprender muchísimo. Estoy seguro de que toda esta experiencia laboral también ha influido en esta tesis que he ido realizando paralelamente en los últimos tramos. De hecho, muy probablemente mi mirada no sería la misma sin saber lo que significa trabajar día a día tanto en educación infantil, primaria y secundaria, así como ciclos formativos, en los que cada jornada conforma una nueva aventura, que permite vislumbrar el sentido de ser maestros y

maestras en un mundo en permanente evolución, pero cuya esencia continúa siendo la ilusión por el aprendizaje compartido con el alumnado y con la comunidad educativa en general.

He acabado hablando de las esencias, es decir, de la base, y no puedo concluir estas palabras previas, que escribo en el final del trayecto, a mis propios pilares y sustento, como es mi familia, que siempre ha permanecido a mi lado, apoyándome en este incansable proyecto formativo vital: a mi hermano Erik y a su familia -poder ejercer de tío es un regalo enorme-, a mi tía que también se doctoró en este tiempo, a todos mis familiares, especialmente primas y primos, a mis abuelos -y de forma especial mi *mummi* finlandesa- que ya no están, a *sa padrineta*, ahijados, así como a esas otras personas, Amigos y Amigas con mayúsculas, que forman parte de mí, compartiendo conmigo su amistad y cariño, y que tengo el honor de tener tanto cerca, como más alejados en el extranjero, y también compañeros/as de trabajo que he tenido a lo largo de estos años. Muchas gracias.

De forma muy especial, un profundo agradecimiento a mi padre, *isä*, ya desde el recuerdo, y siempre interesado en nuestra formación y en intentar hacer las cosas de la mejor forma posible -creo que parte de esta minuciosidad en el trabajo se la debo a él- y de modo muy entrañable a mi madre, *äiti*, que es quien me ha proporcionado la lengua, el amor, y el vínculo emocional con Finlandia, y quien pacientemente ha atendido todas mis dudas lingüísticas, en cuanto a matices idiomáticos en la extensa traducción de las entrevistas, así como en infinidad de ocasiones vinculadas o no con esta tesis... pero sobre todo, ¡gracias por estar ahí!

Gracias a todas y a todos, tanto a los que aparecen entre estas líneas, como a quien me haya podido descuidar de mencionar.

*KIITOS PALJON!*

Entre Ibiza y Girona, primavera y verano de 2019

... tecleo parte de estas líneas en una biblioteca municipal de *Eivissa*; de hecho, las bibliotecas, sobre todo universitarias, han sido casi mi segundo hogar, lugares que me suelen invitar a la calma y a la concentración, a buscar entre sus libros, y a alegrarme al sentir que las palabras fluyen cuando encuentro autores y autoras que complementan mi trabajo. Sin duda, un recuerdo muy especial le corresponde a la biblioteca del *Campus Barri Vell de la Universitat de Girona*, donde tantas horas de trabajo he invertido en la parte final de mi tesis doctoral.



# ÍNDICE GENERAL

<b>RESUMEN.....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>10</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>11</b>
<b>Índice de cuadros.....</b>	<b>12</b>
<b>Índice de tablas.....</b>	<b>13</b>
<b><u>MARCO TÉCNICO.....</u></b>	<b>21</b>
<b>1. Justificación y explicación sintética del proyecto de investigación.....</b>	<b>24</b>
1.1. ¿Qué me lleva a estudiar esto y de esta manera?.....	25
<b>2. Aspectos clave del foco de investigación.....</b>	<b>26</b>
2.1. Problema, preguntas y objetivos vertebradores de la investigación.....	26
<b>3. Posibles aportaciones de esta tesis.....</b>	<b>28</b>
<b>4. Estructura de la tesis.....</b>	<b>29</b>
<b>6. Cronología del estudio doctoral.....</b>	<b>30</b>
<b>A. <u>MARCO DE DESCUBRIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO INICIAL.....</u></b>	<b>31</b>
<b>A1. INDAGACIÓN PREVIA EN LA TEORÍA.....</b>	<b>35</b>
A1.1. Fracaso (escolar) y su conceptualización.....	35
A1.1.1. Voces expertas que hablan de las posibles causas del fracaso escolar.....	36
A1.1.1.1. El aburrimiento y sus tentáculos. Artilugios tecnológicos y atención.....	43
A1.1.2. Consecuencias del fracaso escolar.....	46
A1.1.2.1. Indicadores del fracaso escolar: el abandono escolar prematureo.....	47
A1.1.3. En la búsqueda de datos numéricos.....	49
A1.1.3.1. El abandono escolar en cifras. EUROSTAT.....	50
A1.1.3.2. ¿Qué hacer con estos datos?.....	57

A1.1.4. A modo de conclusión visual del fracaso escolar.....	59
A1.2. La otra cara de la moneda, el éxito escolar.....	61
A1.2.1. Conceptualización del éxito escolar.....	61
A1.2.2. ¿Diferencias de género en el éxito escolar?.....	68
A1.2.3. En la búsqueda de indicadores.....	71
A1.2.3.1. Chicos y chicas puestos a prueba: PISA y otros indicadores internacionales.....	72
A1.2.3.1.1. PISA.....	73
A1.2.3.1.1.1. ¿Qué es PISA?.....	73
A1.2.3.1.1.2. ¿Qué países están en el TOP-Five de las convocatorias de PISA (2000-2015)?.....	80
A1.2.3.1.1.3. ¿Qué país europeo destaca?.....	84
A1.2.3.1.1.4. ¿Cuáles han sido los principales resultados de España en PISA (2000-2015)?.....	86
A1.2.3.1.1.5. Ventajas y desventajas de PISA.....	88
A1.2.3.1.2. ¿Otros indicadores internacionales a tener en cuenta?.....	92
A1.3. Un país que destaca: Finlandia.....	94
A1.3.1. Aspectos principales del país.....	95
A1.3.2. Sistema educativo, características clave.....	98
A1.3.3. Otras miradas respecto a su sistema educativo.....	107
A1.3.4. Razones de la elección de Finlandia.....	109
<b>A2. INDAGACIÓN PREVIA EN EL CAMPO.....</b>	<b>110</b>
A2.1. Ubicación del estudio piloto y centro investigado en Finlandia.....	110
A2.1.1. Aspectos generales del lugar.....	110
A2.1.1.1. Oulu y Oulunsalo.....	110
A2.1.2. Aspectos generales del centro estudiado.....	112
A2.1.2.1. Características del centro.....	114
A2.1.2.2. Currículum y aspectos organizativos.....	115
A2.2. Estudio piloto y aspectos relativos a su metodología.....	118
A2.2.1. ¿Puedo observaros en el aula?.....	118

A2.2.2. ¿Puedo entrevistaros?.....	120
A2.2.3. ¿Puedo leerlos? (documentación).....	121
A2.2.4. ¿Puedo estar con vosotros? [Otros momentos compartidos y (auto)observados].....	122
A2.3. A entretejer o analizar lo observado, escuchado, y leído [relato: anexos].....	123
A2.4. Discusión entrelazada en forma de decálogo de resultados.....	124
A2.5. Conclusiones del estudio piloto: ¿qué investigué a partir de entonces?, y ¿cómo lo hice?.....	149
<b><u>B. MARCO TEÓRICO</u></b> .....	<b>153</b>
<b>B1. Del fracaso al éxito (escolar), pero, ¿dónde se sitúan sus principales protagonistas? Miradas que retratan la adolescencia</b> .....	<b>156</b>
B1.1. Miradas que retratan desde la psicología del desarrollo.....	156
B1.2. Miradas que retratan desde la pedagogía.....	165
B1.3. Miradas que retratan desde la sociología.....	173
B1.4. Mosaico de miradas y retratos.....	180
<b>B2. Secundaria y sus (buenas) prácticas educativas</b> .....	<b>182</b>
B2.1. Aires que soplan desde los movimientos de mejora y escuelas eficaces.....	183
B2.1.1. Aspectos principales de las escuelas eficaces.....	186
B2.1.2. Dificultades del movimiento de eficacia escolar y sus críticas.....	189
B2.1.3. ¿Conexión con Finlandia?.....	192
B2.2. ¿Buenas prácticas? ¿Secundaria?.....	193
B2.3. La diversidad en los discursos de la educación.....	201
B2.3.1. Educación especial, concepción y perspectivas.....	205
B2.3.2. Voces en torno a la escuela inclusiva.....	209
<b>B3. Repaso comparativo: leyes que rigen el sistema educativo español y finlandés</b> .....	<b>213</b>
B3.1. El caso español.....	214
B3.2. El caso finlandés.....	228
B3.3. Cruce del caso español y finlandés.....	243



<b><u>C. MARCO METODOLÓGICO</u></b> .....	<b>251</b>
<b>C1. ¿La metodología la eliges o te elige?</b> .....	<b>254</b>
<b>C2. Bajo el cielo de la complejidad acompañado de un mapa con coordenadas del paradigma interpretativo-fenomenológico</b> .....	<b>255</b>
<b>C3. ¿Por qué investigar sobre el profesorado?</b> .....	<b>267</b>
<b>C4. Mirada técnica del estudio</b> .....	<b>271</b>
C4.1. El estudio de caso como método de investigación.....	272
C4.2. Bebiendo de la etnografía (educativa).....	277
C4.3. Un inciso: la escuela a investigar, ¿por qué se hizo esta elección? Aspectos característicos del centro y de su entorno.....	281
C4.4. Adentrándonos en las entrevistas, observaciones, seguimientos... en la vida del centro (mirada etnográfica).....	283
<b>C5. Aspectos éticos de la investigación</b> .....	<b>289</b>
<b>C6. Procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción del investigador y de la investigación</b> .....	<b>295</b>
C6.1. Su análisis: <i>back to the basics</i> o vuelta a lo artesanal.....	298
C6.2. La narratividad entra en juego.....	304
C6.3. ¿Y los criterios de rigor dónde quedan?.....	308
<b><u>D. MARCO ARTESANAL</u></b> .....	<b>317</b>
<b>D1. Procesamiento de la información y su análisis, o dialogando con los datos</b> .....	<b>321</b>
<b>D2. Explicación coral de la escuela: reflexiones de su profesorado y otros datos que la caracterizan</b> .....	<b>321</b>
<b>D3. Fichas técnicas sobre el estudio de caso de corte etnográfico</b> .....	<b>326</b>
D3.1. Profesorado participante. Entrevistas y seguimiento.....	326
D3.2. Seguimiento a grupos. Observaciones e interpretaciones.....	332
D3.3. Mi contribución: las clases de español.....	336
D3.4. De nuevo en el campo. Dirección participante y su entrevista.....	337

<b>D4. Aprendiendo del profesorado. Interpretación y análisis</b>	
<b>a modo de narración.....</b>	<b>338</b>
D4.1. Profesores/as y seguimiento.....	339
D4.1.1. La profesora de lenguas extranjeras de mirada internacional.....	339
D4.1.2. El profesor de historia que decidió apostar por la enseñanza.....	346
D4.1.3. La profesora de ciencias en búsqueda permanente de modelos de enseñanza diferentes.....	356
D4.1.4. La profesora de arte valiente ante nuevos retos.....	367
D4.1.5. La profesora más allá de la educación especial.....	378
D4.2. Profesoras y otras entrevistas.....	389
D4.2.1. La profesora que anda entre la universidad y la escuela.....	390
D4.2.2. La profesora de matemáticas con sabiduría senior.....	399
<b>D5. Seguimiento a grupos, mi mirada.....</b>	<b>407</b>
D5.1. Séptimo curso.....	410
D5.1. Octavo curso.....	421
D5.1. Noveno curso.....	428
<b>D6. Vuelta al centro tras varios años: miradas y vivencias a compartir.....</b>	<b>444</b>
<b>D7. Recopilación de posibles buenas prácticas a partir de lo observado y compartido.....</b>	<b>457</b>
<b>D8. Vivencias etnográficas del día a día en el centro. Interpretación y análisis a modo de decálogo.....</b>	<b>462</b>
<b>E. <u>MARCO DE CIERRE</u>.....</b>	<b>465</b>
<b>E1. Proceso de análisis. Grupos categoriales a modo de constelaciones y sus estrellas en forma de categorías.....</b>	<b>469</b>
<b>E2. Principales resultados y conclusiones emergentes.....</b>	<b>471</b>
E2.1. Respecto al fracaso y éxito escolar (conceptualización).....	472
E2.2. Respecto a la competencia docente.....	475
E2.3. Respecto a la planificación curricular.....	482
E2.4. Respecto a la atención al alumnado.....	488

E2.5. Respecto a la relación con la comunidad educativa, en especial entre la familia y la escuela.....	500
E2.6. Respecto al liderazgo de la figura del / de la director/a.....	505
E2.7. Aspectos a mejorar o la mirada autorreflexiva y crítica de las voces docentes.....	508
E2.8. A modo de síntesis visual de las conclusiones.....	516
<b>E3. Las limitaciones de la investigación como fuente de aprendizaje e inspiración para la mejora.....</b>	<b>519</b>
<b>E4. (Más) conclusiones.....</b>	<b>523</b>
E4.1. Finlandia como ejemplo, ayuda, inspiración... La educación en su esencia y propósito.....	525
E4.2. El buen hacer del profesorado junto con otros colaboradores/as educativos, en especial la familia.....	527
E4.3. Finlandia liderando (de nuevo) otros enfoques en el currículum. ¿Revolucionará su/la educación formal?.....	531
<b>E5. Prospectiva de futuro. Nuevas líneas de investigación y enfoques.....</b>	<b>534</b>
<b>FUENTES DOCUMENTALES.....</b>	<b>537</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>565</b>
Índice de tablas (anexos).....	567
X. ESTUDIO PILOTO: Un instituto de secundaria de Finlandia.....	569

*Recuerdos de Oulu (álbum personal)*



**La ciudad de Oulu**





**Oulun yliopisto / Oulu University  
y su biblioteca**

**Título tesis doctoral:** De camino hacia el éxito escolar a partir de las (buenas) prácticas educativas en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Inmersión etnográfica en Finlandia.

#### **RESUMEN:**

El presente estudio doctoral se basa en la comprensión teórica de los fenómenos del fracaso escolar y éxito escolar desde una perspectiva española, teniendo en cuenta las cifras de diferentes indicadores internacionales, tales como los datos sobre el abandono prematuro de la educación y la formación (EUROSTAT) y los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) conducidos por la OCDE. La connotación de estos dos fenómenos es importante, ya que pueden ser las dos caras de una misma moneda en forma de rendimiento escolar. A su vez éste continúa siendo tema de interés por parte de la comunidad educativa, tanto a nivel nacional como internacional.

El objetivo general es analizar las prácticas del profesorado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto favorecedor del éxito escolar y Finlandia destaca positivamente en esos informes; país al que este investigador está vinculado emocionalmente, dotando así de un mayor sentido personal a la investigación. La finalidad es profundizar en esa realidad educativa del norte de Europa como fuente de aprendizaje, no únicamente desde una perspectiva comparativa, sino también para inspirar una mejora en la educación.

El enfoque se ha dirigido fundamentalmente hacia los docentes y sus (buenas) prácticas educativas, con el fin de comprender y analizar su trabajo diario, el cual está íntimamente ligado al alumnado y a sus familias.

En cuanto a la metodología, ha tenido un enfoque eminentemente cualitativo, en forma de estudio piloto y estudio de caso etnográfico en dos centros educativos en el norte de Finlandia, más específicamente en Oulu, en diferentes etapas: 2006/07, 2008/09 y 2014 /15. Todo el material recopilado de las entrevistas, observaciones y seguimiento a diferente profesorado y a grupos-clase de secundaria obligatoria, diarios de campo y documentación diversa, ha sido analizado bajo cuatro grandes grupos categoriales: (1) competencia docente, (2) planificación curricular, (3) atención a los estudiantes, y (4) relación con la comunidad educativa.

Los resultados han sido redactados con una mirada narrativa creando unos relatos que conforman el eje central de los resultados y con la finalidad de identificar esas (buenas) prácticas educativas del colectivo docente en torno a los grupos categoriales mencionados.

Entre las conclusiones más destacables corroborar la alta calidad de la formación del profesorado en Finlandia que contribuye en esas (buenas) prácticas educativas, así como la importancia de la atención del alumnado, no exclusivamente en términos académicos, sino también teniendo en cuenta una visión holística de su bienestar. Todo esto bajo un adecuado liderazgo del equipo directivo, trabajando junto con la comunidad educativa finlandesa en general, y más específicamente con las familias.

#### Palabras clave:

Profesorado, educación secundaria, escuela finlandesa, etnografía educativa, éxito escolar, fracaso escolar.

**Thesis title:** On the way to school success through (good) educational practices in compulsory Secondary Education. Ethnographic immersion in Finland.

**ABSTRACT:**

This study is based on the theoretical understanding of the phenomena of school failure and school success from a Spanish perspective, taking into account figures from different international indicators, such as data on early leavers from education and training (EUROSTAT) and the results of the Programme for International Student Assessment (PISA) conducted by the OECD.

The general objective is to analyse the practices of teachers in the stage of compulsory Secondary Education in a context that favours school success and Finland stands out positively in those reports; a country to which the researcher is also emotionally linked to. Therefore, exploring that educational reality in northern Europe as a source of learning, not only under a comparative perspective, but also to inspire an improvement in education.

The focus has been basically directed towards teachers and their (good) educative practices, in order to understand and analyse their daily work. As for the methodology, it has had an eminently qualitative approach, in the form of a pilot study and ethnographic case study in two comprehensive schools in northern Finland, more specifically in Oulu, throughout different stages: 2006/07, 2008/09 and 2014/15. All the material collected from the interviews, observations and follow-ups, the field diaries, and diverse documentation, has been analysed by four large categorical groups: (1) teaching competence, (2) curriculum planning, (3) attention to students, and (4) relationship with the educational community. The results have been written under a narrative approach and the most remarkable conclusions are the high quality of teachers training in Finland facilitating their (good) educational practices, as well as, the importance of student care, not exclusively in academic terms, but taking into account a holistic view of their wellbeing. All this under the appropriate leadership of the principal's team, working side by side with the Finnish educational community in general, and more specifically with the families.

Keywords:

Teachers, secondary education, Finnish school, educational ethnography, school success, school failure.

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

### **MARCO TÉCNICO**

Figura 1. Cronología del estudio doctoral.....	30
--	----

### **A. MARCO DE DESCUBRIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO INICIAL**

Figura 1A. Indicadores del fracaso escolar (Navarrete Lorenzo, 2007, p. 9).....	49
Figura 2A. Mapa de Europa e índices de abandono escolar en el año 2005. (Fuente: EUROSTAT).....	53
Figura 3A. Mapa de Europa e índices de abandono escolar en el año 2014. (Fuente: EUROSTAT).....	54
Figura 4A. Gráfico estadístico del abandono temprano 2000-2018. (Fuente: EUROSTAT).....	56
Figura 5A. Síntesis visual del fracaso escolar.....	60
Figura 6A. Éxito escolar (síntesis visual).....	68
Figura 7A. Sistema educativo finlandés.....	99
Figura 8A. The steering system of Basic Education (Vitikka et al., en Niemi et al. [Eds.], 2012).....	104
Figura 9A. ¿Por qué Finlandia?.....	109
Figura 10A. Oulu en Europa (mapa).....	111
Figura 11A. Datos estadísticos del alumnado tras la realización de noveno curso.....	113

### **B. MARCO TEÓRICO**

Figura 1B. Doble efecto del etiquetado. (Fuente: García Pastor, 1998, p. 62, basada en Ysseldyke & Algozzine, 1982, p. 110).....	208
Figura 2B. Aspectos clave de la educación y sistema educativo finlandeses. (Fuente: Lankinen, 2010, p. 16).....	246

### **C. MARCO METODOLÓGICO**

Figura 1C. Mapa de Finlandia (Helsinki y Oulu).....	282
Figura 2C. Triangulación llevada a cabo y su grafismo.....	312

### **E. MARCO DE CIERRE**

Figura 1E. Cuidado del alumnado y los agentes implicados en él.....	497
Figura 2E. Figura sintética de los resultados analizados e interpretados del estudio de caso de corte etnográfico.....	517



## **ÍNDICE DE CUADROS**

### **A. MARCO DE DESCUBRIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO INICIAL**

Cuadro 1A. Zonas europeas y abandono escolar prematuro (datos EUROSTAT 1992-2014).....	52
Cuadro 2A. Abandono escolar prematuro. (Fuente: EUROSTAT).....	55
Cuadro 3A. Relación de países participantes en PISA (2000-2015).....	77
Cuadro 4A. Comprensión Lectora PISA 2000-2015 (TOP-Five).....	82
Cuadro 5A. Competencia Matemática PISA 2000-2015 (TOP-Five).....	83
Cuadro 6A. Competencia Científica PISA 2000-2015 (TOP-Five).....	84
Cuadro 7A. Finlandia y su posición en PISA (2000-2015).....	85
Cuadro 8A. España y sus puntuaciones en PISA (2000-2015).....	87
Cuadro 9A. Número de alumnas y alumnos inscritos por curso y clase.....	114
Cuadro 10A. Síntesis del número de alumnas y alumnos matriculados.....	114

### **E. MARCO DE CIERRE**

Cuadro 1E. Población inmigrante en España y Finlandia. (Fuente: Eurostat).....	493
--	-----

## ÍNDICE DE TABLAS

### MARCO TÉCNICO

Tabla 1. Finalidad del marco técnico.....	24
Tabla 2. Marcos de la tesis y su explicación.....	29

### A. MARCO DE DESCUBRIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO INICIAL

Tabla 1A. Aspectos para la comprensión del fracaso escolar.....	40
Tabla 2A. Sistema social y estudio del fracaso escolar.....	40
Tabla 3A. Países de la Unión Europea de los 28 y su año de ingreso.....	50
Tabla 4A. Modelos explicativos del rendimiento académico basada en Adell (2006).....	65
Tabla 5A. Éxito académico y género (basado en Gómez Bueno et al., 2001).....	69
Tabla 6A. Cuestiones a tratar sobre PISA.....	73
Tabla 7A. Objetivos PISA.....	74
Tabla 8A. Explicación competencias según PISA.....	76
Tabla 9A. Focos de interés PISA (2000-2015).....	76
Tabla 10A. PISA y otros aspectos indagados.....	77
Tabla 11A. PISA 2003 según OECD.....	78
Tabla 12A. Competencias científicas de PISA 2006.....	79
Tabla 13A. PISA: límites y riesgos.....	91
Tabla 14A. Estudios comparativos internacionales en los que participa Finlandia.....	94
Tabla 15A. Aspectos clave de Finlandia.....	96
Tabla 16A. Ley de educación de Finlandia. Fragmentos: objetivos y gratuidad de la educación.....	97
Tabla 17A. Clasificación ISCED 1997.....	98
Tabla 18A. Aspectos característicos del sistema educativo finlandés. (Fuente principal: Green et al., 2001, pp. 370-375).....	101
Tabla 19A. Leyes, decretos y normas del sistema educativo finlandés.....	105
Tabla 20A. Contenidos del Currículum General de la Educación Básica en Finlandia (2004).....	106
Tabla 21A. La mirada del Ministerio de Educación de Finlandia sobre el éxito educativo de su país.....	108
Tabla 22A. Información sobre la ciudad de Oulu.....	111
Tabla 23A. Asignaturas curriculares y específicas escolares, y el tipo de evaluación (instituto de secundaria - estudio piloto).....	118
Tabla 24A. Pautas generales de las observaciones realizadas (estudio piloto).....	119
Tabla 25A. Resumen general del período de observación (estudio piloto).....	119
Tabla 26A. Relación de aspectos observados en el centro educativo (estudio piloto).....	120
Tabla 27A. Perfil de la profesora investigada (estudio piloto).....	121
Tabla 28A. Perfil de la directora investigada (estudio piloto).....	121
Tabla 29A. Contenido de la Guía Escolar 2006-2007 (estudio piloto).....	122

Tabla 30A. Decálogo reflexivo - conclusiones (estudio piloto).....	125
Tabla 31A. Fragmentos del diario de campo (estudio piloto).....	137
Tabla 32A. Franjas horarios instituto secundaria (estudio piloto).....	139
Tabla 33A. Desglose de tareas de una sesión de clase de religión (estudio piloto).....	140
Tabla 34A. Normas de aula (diario de campo).....	145
Tabla 35A. Guía escolar (2006-07): evaluación del alumnado.....	147

## **B. MARCO TEÓRICO**

Tabla 1B. Estadios de desarrollo cognitivo, según Piaget.....	159
Tabla 2B. Logros en el período adolescente.....	161
Tabla 3B. Aspectos condicionantes en los conflictos adolescente-familia.....	162
Tabla 4B. Funciones psicológicas del grupo de amistades adolescente.....	163
Tabla 5B. El adolescente y sus tareas en esa etapa evolutiva. (Fuente: Ortiz, citado en López, et al. [Coords.], 2000, p. 117).....	170
Tabla 6B. Educación socioafectiva y sus dimensiones.....	171
Tabla 7B. Manifestaciones del bullying.....	172
Tabla 8B. Currículum oculto, según García & Puigvert (2003).....	177
Tabla 9B. Términos relacionados con la categoría de juventud en riesgo. (Fuente: Steinberg, 2014, p. 428).....	182
Tabla 10B. Dos paradigmas de mejora de la escuela en 1960 y 1980. (Fuente: Reynolds & Stoll, citados en Reynolds, et al. 1997, p. 107).....	184
Tabla 11B. Las tradiciones de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. (Fuente: Reynolds & Stoll, 1997, p. 110).....	185
Tabla 12B. Factores de eficacia escolar obtenidos de la investigación internacional. (Fuente: Murillo, 2002, p. 39).....	186
Tabla 13B. Decálogo de las normas culturales de la mejora de la escuela. (Fuente: Stoll & Fink, 1999, pp. 158-164).....	187
Tabla 14B. Características de una enseñanza efectiva. (Fuente: Kyriacou, 1997, p. 12)....	188
Tabla 15B. Prácticas de las aulas ineficaces. (Fuente: Stoll & Fink, 1999, p. 77).....	188
Tabla 16B. Cinco normas para una pedagogía eficaz. (Fuente: Tharp, et al., 2002, pp. 43-44).....	189
Tabla 17B. Características y elementos de buenas prácticas en educación.....	194
Tabla 18B. Comparación entre profesores de ciencias principiantes y expertos. (Fuente: Mellado, 2011, p. 20).....	196
Tabla 19B. Características de las prácticas significativas. (Fuente: Planas, 2011).....	197
Tabla 20B. Concepciones del aprendizaje de la lengua y sus metodologías. (Fuente: Guasch, 2011, p. 84).....	198
Tabla 21B. Evaluación tradicional y alternativa. (Fuente: Cerezo, 2011, p. 122).....	200
Tabla 22B. Cambios transformadores de la educación especial a partir de los años 60. (Fuente: Marchesi, en Marchesi, Coll & Palacios, 2001, pp. 25-27).....	205
Tabla 23B. Clasificación de las necesidades educativas (en Jiménez Martínez & Vilà Suñé 1999, p. 132, cuya fuente es Jiménez, 1996, p. 61)....	206
Tabla 24B. Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (en Jiménez Martínez & Vilà Suñé 1999, p. 133, cuya fuente es Gallardo y Gallego, 1993).....	207

Tabla 25B. Posibles fórmulas de atención educativa en necesidades especiales. (Fuente: Puigdel·lívol, 2001, p. 246).....	210
Tabla 26B. Formas y niveles de integración escolar. (Fuente: Puigdel·lívol, 2001, p. 247).....	211
Tabla 27B. Dilemas en torno a la inclusión. (Fuente: Norwich (1993) citado por Marchesi, en Marchesi, Coll & Palacios [Comps.], 2001, pp. 55-56).....	212
Tabla 28B. Repaso histórico a las leyes de la educación en España.....	215
Tabla 29B. Etapas del proceso de transferencia de competencias educativas en España. (Fuente: Bonal et al., 2005, p. 32).....	215
Tabla 30B. Competencias de las Comunidades Autónomas de España en materia educativa. (Fuente: Bonal et al., 2005, p. 38).....	216
Tabla 31B. Materias Educación Secundaria Obligatoria según LOE (2006).....	218
Tabla 32B. Distribución materias de la ESO según las modificaciones a la LOE (con modificaciones de fecha 2015) y en sí LOMCE.....	219
Tabla 33B. Ejemplos de referencias al esfuerzo individual en la LOMCE.....	222
Tabla 34B. Distribución de materias de Secundaria Obligatoria en Catalunya y de implantación progresiva a partir del curso 2015/16.....	223
Tabla 35B. Distribución general de las horas lectivas en Educación Secundaria Obligatoria en Catalunya (2015).....	223
Tabla 36B. Competencias clave (Europa) y competencias básicas (España) (Fuente: Mentxaka, 2008, p. 82).....	225
Tabla 37B. LOE. Artículo 26. Principios pedagógicos.....	226
Tabla 38B. Repeticiones de curso, planes de refuerzo y diversificación curricular. (Fuente: García Fraile, en Escamilla, A. & Lagares, A.R., 2006, pp. 47-48).....	227
Tabla 39B. Momentos clave de la historia de la educación de Finlandia (1917-1977).....	229
Tabla 40B. Reformas en la educación básica finlandesa. (Fuente, Lankinen, 2010, p. 18).....	231
Tabla 41B. Principales componentes del plan de estudios de formación del profesorado de primaria y número de ECTS que requieren los distintos estudios. (Fuente: Jakku-Sihvonen & Niemi (2014, p. 2).....	233
Tabla 42B. Principales componentes de los planes de estudios de formación del profesorado de enseñanza secundaria y número de ECTS que requieren los distintos estudios. (Fuente: Jakku-Sihvonen & Niemi (2014, p. 63).....	234
Tabla 43B. Síntesis de las directrices de una formación del profesorado basada en la investigación en Finlandia. (Fuente: Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014, pp. 64-65).....	234
Tabla 44B. Leyes, decretos y normas del sistema educativo finlandés (hasta 2016).....	236
Tabla 45B. Objetivos de la educación en Finlandia recogidos en la Ley de Educación Básica (1998).....	236
Tabla 46B. Contenidos del Currículum educativo de Finlandia 2004 y 2014.....	238
Tabla 47B. Distribución de horas en la educación básica obligatoria de Finlandia de 1º a 9º curso. [Fuentes: OPH (2004, p. 304) & Finnish National Board of Education (2012)].....	241
Tabla 48B. Aspectos y rasgos que caracterizan a las reformas educativas (Adaptación de la fuente: Gimeno Sacristán, en Gimeno Sacristán [Comp.], 2006, pp. 32-33).....	244
Tabla 49B. Comparativa inversión PIB en educación. (Fuente: Calero [Dir.]; et al., 2008).....	246
Tabla 50B. Gasto público en educación, total (% del PIB). (Fuente: Banco Mundial).....	247

## C. MARCO METODOLÓGICO

Tabla 1C. Etapas del método de la fenomenología trascendental en base a los planteamientos de Husserl (Hashimoto, en Herrán [Coord.], 2005, p. 53).....	257
Tabla 2C. Dimensiones del paradigma interpretativo. (Fuente: Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996, p. 44).....	259
Tabla 3C. Características de los paradigmas cualitativo y cuantitativo según Cook y Reichardt (1986). (Fuente: Sandín, 2003, p. 37).....	260
Tabla 4C. Aspectos básicos del constructivismo. (Fuente: Guba & Lincoln, 1994, en Denzin & Lincoln [Ed.], 1994, p. 109).....	262
Tabla 5C. Branches of the teacher research. (Fuente: Craig, 2009, p. 61).....	268
Tabla 6C. Características de un estudio de caso. (Fuente: Álvarez & San Fabián, 2012 [documento on-line]).....	274
Tabla 7C. Fases de un estudio de caso. (Fuente: Álvarez & San Fabián, 2012, pp.7-8 [documento on-line]).....	275
Tabla 8C. Confusiones en torno a los estudios de caso. (Fuente: Flyvbjerg, 2011, p. 302).....	276
Tabla 9C. Instrumentos, técnicas y herramientas utilizados en la inmersión etnográfica realizada.....	285
Tabla 10C. Cuestiones éticas en la investigación cualitativa. (Fuente: Sandín, 2003, p. 209).....	291
Tabla 11C. Referentes éticos. [Fuente: Sabirón Sierra, 2006, p. 146, basándose en Flinders (1992)].....	292
Tabla 12C. Estrategias y acciones que conforman parte de la ética investigadora del estudio de caso de corte etnográfico desarrollado.....	293
Tabla 13C. Entrevistas y el proceso de análisis realizado.....	299
Tabla 14C. Tabla categorial de análisis del estudio de campo.....	303
Tabla 15C. Criterios de calidad en la investigación cualitativa – terminología. (Fuente: Sandín, 2003, p. 191).....	309
Tabla 16C. Criterios de calidad de la investigación llevada a cabo desde una perspectiva más constructivista.....	311
Tabla 17C. Triangulación llevada a cabo y su grafismo.....	313

## D. MARCO ARTESANAL

Tabla 1D. El centro investigado e información de su página web.....	323
Tabla 2D. Grupos-clase de los cursos de secundaria obligatoria en el centro investigado.....	324
Tabla 3D. Normas de convivencia para el alumnado (curso 2008/09).....	325
Tabla 4D. Mirada etnográfica: los primeros días.....	326
Tabla 5D. Datos del profesorado participante en la investigación.....	328
Tabla 6D. Datos de las entrevistas realizadas al profesorado participante en la investigación.....	328

Tabla 7D. Datos de la posterior devolución de las entrevistas al profesorado participante.	329
Tabla 8D. Datos del seguimiento a la profesora Kieli_Ope.....	330
Tabla 9D. Datos del seguimiento al profesor Histo_Ope.....	330
Tabla 10D. Datos del seguimiento a la profesora Kemia_Ope.....	331
Tabla 11D. Datos del seguimiento a la profesora Kuvis_Ope.....	331
Tabla 12D. Datos del seguimiento a la profesora Eri_Ope.....	332
Tabla 13D. Franjas horarias usuales en el centro educativo investigado.....	333
Tabla 14D. Seguimiento a séptimo curso: materias observadas.....	334
Tabla 15D. Seguimiento a octavo curso: materias observadas.....	334
Tabla 16D. Seguimiento a noveno curso: materias observadas.....	335
Tabla 17D. Total horas observadas por áreas y cursos (7°-9°).....	335
Tabla 18D. Otros momentos etnográficos vivenciados.....	336
Tabla 19D. Mirada etnográfica: seguridad del centro educativo.....	336
Tabla 20D. Datos de la entrevista a la directora del centro investigado.....	338
Tabla 21D. Total horas observadas por áreas y cursos (7°-9°) [Tabla 17D].....	408
Tabla 22D. Normas de comportamiento para el alumnado de 1° a 6° del Centro MtK.....	409
Tabla 23D. Normas de comportamiento para el alumnado de 7° a 9° curso del Centro MtK.....	410
Tabla 24D. Número de alumnos/as de las clases observadas (7°, 8° y 9° curso).....	410
Tabla 25D. Seguimiento a séptimo curso: materias observadas.....	411
Tabla 26D. Lecciones del libro de texto de Cocina y Hogar ( <i>Kotitalous</i> ).....	412
Tabla 27D. Seguimiento a séptimo curso: día 1 y sus aprendizajes.....	413
Tabla 28D. Seguimiento a séptimo curso: día 2 y sus aprendizajes.....	415
Tabla 29D. Seguimiento a séptimo curso: día 3 y sus aprendizajes.....	417
Tabla 30D. Anotaciones del diario de campo: reunión con las familias ( <i>Vanhempainilta</i> ). 417	
Tabla 31D. Ejemplo de examen y sus ejercicios de la asignatura de sueco de séptimo curso.....	418
Tabla 32D. Ejemplo de tarea en equipo (clase de religión).....	419
Tabla 33D. Seguimiento a séptimo curso: día 4 y sus aprendizajes.....	420
Tabla 34D. Seguimiento a séptimo curso: día 5 y sus aprendizajes.....	421
Tabla 35D. Seguimiento a octavo curso: materias observadas.....	422
Tabla 36D. Seguimiento a octavo curso: día 3 y sus aprendizajes.....	424
Tabla 37D. Seguimiento a octavo curso: día 2 y sus aprendizajes.....	426
Tabla 38D. Anotaciones del diario de campo: policía escolar.....	426
Tabla 39D. Seguimiento a octavo curso: día 3 y sus aprendizajes.....	428
Tabla 40D. Vivencias etnográficas: fiestas escolares y reunión de profesorado.....	428
Tabla 41D. Seguimiento a noveno curso: materias observadas.....	429
Tabla 42D. Mirada etnográfica: integración del investigador.....	432
Tabla 43D. Seguimiento a noveno curso: día 1 y sus aprendizajes.....	432
Tabla 44D. Seguimiento a noveno curso: día 2 y sus aprendizajes.....	434
Tabla 45D. Anotaciones etnográficas: conversaciones con el profesorado.....	435
Tabla 46D. Seguimiento a noveno curso: día 3 y sus aprendizajes.....	436
Tabla 47D. Seguimiento a noveno curso: día 4 y sus aprendizajes.....	438
Tabla 48D. Vivencias etnográficas: cena de Navidad del claustro.....	438
Tabla 49D. Anotaciones del diario de campo: actitud alumnado.....	440
Tabla 50D. Seguimiento a noveno curso: día 5 y sus aprendizajes.....	441
Tabla 51D. Vivencias etnográficas: canciones de Navidad.....	442
Tabla 52D. Seguimiento a noveno curso: día 6 y sus aprendizajes.....	443

Tabla 53D. Anotaciones del diario de campo: últimos días antes de Navidad.....	444
Tabla 54D. Mirada etnográfica: internacionalización de la escuela finlandesa.....	446
Tabla 55D. Proceso de selección del profesorado según lo relatado por la directora del Centro MtK.....	447
Tabla 56D. Funciones generales del cargo de dirección enumeradas por la directora del centro MtK.....	451
Tabla 57D. Cambios del curso 2014/15 en el Centro MtK.....	456
Tabla 58D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 1: Lenguas extranjeras (1))....	458
Tabla 59D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 2: Lenguas extranjeras (2))....	458
Tabla 60D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 3: Lenguas extranjeras (3))....	459
Tabla 61D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 4: Geografía).....	459
Tabla 62D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 5: Historia / Conocimiento de la Sociedad (1)).....	459
Tabla 63D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 6: Historia / Conocimiento de la Sociedad (2)).....	459
Tabla 64D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 7: Historia).....	460
Tabla 65D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 8: Química).....	460
Tabla 66D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 9: Artes visuales y plásticas)...	460
Tabla 67D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 10: Primaria-tutoría).....	461
Tabla 68D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 11: Extraescolar-Club de los deberes).....	461
Tabla 69D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 12: VERSO-programa de mediación).....	462
Tabla 70D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 13: Eventos escolares).....	462
Tabla 71D. Decálogo final del marco artesanal.....	464

## **E. MARCO DE CIERRE**

Tabla 1E. Objetivo general y objetivos específicos de la presente tesis doctoral.....	469
Tabla 2E. Grupos categoriales utilizados y su explicación.....	470
Tabla 3E. Información básica sobre los docentes del Centro MtK.....	472
Tabla 4E. Principios estratégicos aplicados en Educación en Finlandia desde los años 1970. (Fuente: Sahlberg, 2013, p. 202).....	475
Tabla 5E. Rasgos distintivos de la formación docente en Finlandia. (Fuente: Sahlberg, 2013, pp. 156-157).....	480
Tabla 6E. Descripción de los conceptos de refuerzo educativo y de educación especial en la “Guía Escolar del Centro MtK” (curso 2008/09).....	490
Tabla 7E. Fases para la detección de necesidades educativas especiales Centro MtK.....	492
Tabla 8E. Aspectos a mejorar de sistema educativo finlandés (I).....	510
Tabla 9E. Aspectos a mejorar de sistema educativo finlandés (II).....	511
Tabla 10E. Aspectos a mejorar sobre la competencia docente en Finlandia (Educación Especial).....	512
Tabla 11E. Aspectos a mejorar sobre la atención al alumnado (con altas capacidades) en Finlandia.....	513

Tabla 12E. Conclusiones generales emergentes.....	518
Tabla 13E. Dudas, reflexiones y toma de decisiones de la presente tesis doctoral.....	522
Tabla 14E. Aspectos a tener en cuenta en una investigación (pasado y futuro).....	523





## **MARCO TÉCNICO**



## **PARTES DEL CAPÍTULO**

### **MARCO TÉCNICO**

1. Justificación y explicación sintética del proyecto de investigación.
  - 1.1. ¿Qué me lleva a estudiar esto y de esta manera?
2. Aspectos clave del foco de investigación.
  - 2.1. Problema, preguntas y objetivos vertebradores de la investigación.
3. Posibles aportaciones de esta tesis.
4. Estructura de la tesis.
5. Cronología del estudio doctoral.

## **MARCO TÉCNICO**

*Este marco tiene como finalidad situar a los/as evaluadores/as de este estudio doctoral, así como a futuros/as lectores/as interesados/as en la materia. Se trata de un redactado sintético, cuyo desglose y ampliación se encuentra, lógicamente, desarrollado en los marcos (o capítulos) posteriores. De igual modo, en esos marcos se puede descubrir con mayor concreción las voces expertas y autorizadas académicamente que han nutrido esta investigación.*

Tabla 1. Finalidad del marco técnico.

### **1. JUSTIFICACIÓN Y EXPLICACIÓN SINTÉTICA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

¿Fracaso escolar? ¿Éxito escolar? Estos términos se reproducen de manera repetida desde hace varias décadas en la literatura académica, teniendo probablemente una mayor repercusión el fracaso escolar. La connotación de estos dos fenómenos es importante, ya que al fin y al cabo pueden ser las dos caras de una misma moneda en forma de rendimiento escolar. A su vez éste continúa siendo tema de interés de la comunidad educativa, así como por parte de organismos competentes en la materia, a nivel nacional como internacional, así como ministerios, instituciones, grupos de investigación e investigadores/as a título individual.

El presente estudio doctoral parte de una comprensión teórica de estos dos fenómenos, desde una perspectiva española, en cuanto a sus cifras a partir de diferentes indicadores internacionales. Uno de ellos es el abandono escolar prematuro (datos EUROSTAT), como reflejo del fracaso escolar, y el otro, las cifras de los resultados en el programa PISA (OCDE) desde el año 2000, como ejemplo de éxito escolar. Entre la clasificación de los países destaca Finlandia, país al que además se unen lazos familiares del investigador, dotando así de un mayor sentido personal a la investigación.

En cuanto al abandono escolar prematuro es un problema de largo recorrido en España; en el sentido que el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años sin haber completado sus estudios más allá de la etapa de educación secundaria inferior, se ha situado en torno al 30% durante más de una década (años 1995, 2000 y 2010), y a pesar del descenso hasta el actual 17,9% (año 2018), continúa encabezando el ranking en la Unión Europea de los países con mayor tasa de abandono escolar (Fuente EUROSTAT)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Early leavers from education and training by sex. % of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training.

Asimismo, Finlandia es foco de interés por parte de expertos educativos internacionales debido a los altos resultados obtenidos en las pruebas de carácter internacional del informe PISA (Ferrer, 2011). Cabe mencionar que a pesar de haber obtenido unos resultados inferiores en las pruebas PISA 2012 y 2015 el alumnado finlandés continúa siendo de los que mejores puntuaciones obtiene entre los países de la OCDE según el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia<sup>2</sup> y está entre los países europeos que mejor se sitúan en comprensión lectora y ciencias<sup>3</sup>.

Todo esto lleva a la comunidad educativa, y a mí mismo, a preguntarnos: ¿qué se puede aprender del sistema educativo finlandés? (Sahlberg, 2011). Y ello es parte de lo que me movió a realizar esta tesis doctoral. Uno de los pilares teóricos de partida es el estudio que realizó el ya fallecido Dr. Xavier Melgarejo del sistema educativo finlandés en general y de la formación del profesorado en particular (Melgarejo, 2006, 2013).

### **1.1. ¿Qué me lleva a estudiar esto y de esta manera?**

Mi curiosidad investigadora por el mundo educativo da comienzo seguramente en el momento en el que realizo mi licenciatura en pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Siento que los créditos que voy cursando, tanto obligatorios, optativos, como de libre elección, van alimentando mis ganas de comprender con mayor profundidad el hecho educativo, y todo lo relativo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el último curso de la licenciatura tengo la oportunidad de realizar una beca de colaboración en el departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) adentrándome así en la investigación educativa de una forma más metódica y profesional. Por ello, opto tras ello a una beca de Formación de Profesora Universitario (FPU)<sup>4</sup> también concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia, la cual logro alcanzar, pudiendo formar parte de la Universidad de Barcelona como investigador júnior y docente novel durante cuatro años (1.abril.2005- 31.marzo.2009).

Combiné aquel tiempo y espacio compartido con académicos y expertos investigadores con los créditos de formación del programa de doctorado: *Diversidad y cambio en educación: políticas y prácticas*, de cara a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) que acreditase mi *Suficiencia Investigadora*, lo cual llegaría en septiembre de 2006.

---

[http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020\\_40&plugin=1](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1)  
[Consultado en fecha 01.09.2019].

<sup>2</sup> Finland's Ministry of Education and Culture. [PISA 2012: Proficiency of Finnish youth declining]. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html?lang=en> [Consultado en fecha 26.05.2015].

<sup>3</sup> Finland's Ministry of Education and Culture. [PISA 2015: Finnish youth still at the top despite the drop]. [http://minedu.fi/en/article/-/asset\\_publisher/pisa-2015-suomalaisnuoret-edelleen-huipulla-pudotuksesta-huolimatta](http://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/pisa-2015-suomalaisnuoret-edelleen-huipulla-pudotuksesta-huolimatta) [Consultado en fecha 10.06.2017].

<sup>4</sup> Ministerio de Educación y Ciencia español: Becas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) – resolución en el «BOE» núm. 88, de 13 de abril de 2005.

En un principio mi mirada estaba enfocada hacia la formación de adultos, debido al itinerario seguido en la licenciatura, pero fue dirigiéndose hacia la educación Secundaria, llegando a la defensa de mi plan de investigación para la obtención de la *Suficiencia Investigadora*.

La línea de investigación que he conocido y en la que he podido formarme es de naturaleza cualitativa, de enfoque más bien constructivista, con atención a los propios deseos y miradas, por tanto de corte fenomenológico y de redactado siguiendo formas más narrativas.

Es en esta combinación en la que encuentro sentido a la investigación educativa, así como se aproxima a mi modo de comprenderla y me permite acercarme con mayor sensibilidad a la etapa de la educación secundaria, para desarrollar mi estudio doctoral, y con la mirada dirigida a Finlandia.

Una investigación, tal y como desarrollo y específico en los siguientes marcos, que puedo calificar casi de orgánica, dado que me ha acompañado a lo largo de más de una década, por lo que ambos hemos ido evolucionando de forma *vitalmente paralela*. Es decir, se ha nutrido de todas las posibilidades formativas a las que he tenido opción a lo largo de este tiempo: créditos formativos, participación en proyectos de investigación, estancias en el extranjero, congresos, debates con otros investigadores/as, experiencias laborales, etc.

## **2. ASPECTOS CLAVE DEL FOCO DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Problema, preguntas y objetivos vertebradores de la investigación**

#### **Problema a investigar:**

Ante los datos de abandono escolar prematuro a nivel europeo, así como de las conocidas consecuencias que pueden comportar en el futuro de un/a joven el hecho de no obtener una certificación de estudios secundarios, es necesario aprender de contextos donde esa problemática se sitúe por debajo de la media europea, así como que se trate de un contexto de reconocido prestigio internacional, en cuanto a éxito escolar; y en este caso todo esto se traduce en Finlandia. La intencionalidad no es ser un estudio comparativo entre la realidad española y la finlandesa, sino aprender de lo que ocurre en ese contexto escolar nórdico observando y siguiendo de modo directo en el aula y en la escuela, el trabajo del profesorado finlandés a partir del trabajo de campo. No tanto a nivel administrativo-organizativo, sino viviendo el día a día de la escuela, en la que se plasman estos saberes, habilidades y valores, y se proyecta un futuro con mayores posibilidades de desarrollo para el alumnado de Secundaria Obligatoria para así captar las (buenas) prácticas educativas de esos docentes competentes y del centro educativo.

### **Grandes preguntas vertebradoras del estudio:**

- ¿Qué indicadores son los que muestran el fracaso o el éxito escolar?
- ¿Qué lleva a hablar en unos lugares de fracaso escolar y en otros de éxito escolar?
- ¿Qué prácticas educativas son favorecedoras del éxito escolar en el contexto de una escuela?
- ¿Qué aspectos de mejora escolar son trasladables a nuestro contexto educativo?

### **Preguntas que fluyen de esa curiosidad investigadora:**

- ¿Qué se conoce por fracaso escolar en el ámbito educativo?
- ¿Qué se sabe sobre el éxito escolar?
- ¿Qué se entiende por fracaso y éxito escolar en otros lugares?
- ¿Qué país europeo puede ser reflejo para unas prácticas educativas eficaces?
- ¿Cómo es el día a día del trabajo de los docentes en un contexto que apuesta por una educación de alta calidad?
- ¿Qué vínculo establece ese profesorado con las familias y la comunidad educativa?
- ¿Cómo se facilita que el alumnado se involucre en la escuela?
- ¿Qué papel juega la dirección y demás profesionales implicados en el centro educativo?
- ¿Qué podemos aprender de un centro educativo finlandés y que pueda ser extrapolable a nuestro contexto educativo?

### **Objetivo general:**

Analizar las prácticas del profesorado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto favorecedor del éxito escolar.

### **Objetivos específicos:**

1. Comprender e interpretar el llamado “éxito escolar” en contraposición al “fracaso escolar”.
2. Indagar, detectar y analizar prácticas que favorecen el éxito escolar en un país europeo con indicadores educativos favorables (Finlandia).
3. Explorar de modo etnográfico el día a día de un centro escolar finlandés.



4. Detectar, observar, y analizar las aportaciones del profesorado, dirección y otros miembros del centro escolar en torno al bienestar general del alumnado.
5. Aportar posibles prácticas, ideas y sugerencias aplicables a otros contextos educativos.

Finalmente, uno de mis objetivos personales en este proceso académico-investigador-vital es disfrutar de este viaje formativo, así como permanecer permeable a nuevos aprendizajes que enriquezcan mi visión de la educación y de la investigación, y que éstos contribuyan también en la mejora de la educación en la medida de lo posible.

### **3. POSIBLES APORTACIONES DE ESTA TESIS**

En un contexto académico en el que se ha generado un espacio europeo de enseñanza superior (EEES), armonizando los estudios universitarios en grados, másteres, y doctorados –entre otros aspectos-, es necesario acercarnos a otras realidades educativas favorecedoras del éxito educativo en Europa, como es Finlandia.

Sobre la realidad finlandesa se lleva tiempo escribiendo informes académicos y administrativos, fruto de sus buenos resultados en el programa PISA desde el año 2000. Somos conocedores de la elevada formación de su profesorado, pero ¿cómo se traduce esta alta calidad formativa en el día a día con su alumnado? Es interesante adentrarse desde un punto de vista más vivencial en la escuela finlandesa, y esa es mi gran aportación.

Del mismo modo, no he realizado únicamente el seguimiento a su profesorado, sino también a grupos-clase específicos de la etapa de secundaria obligatoria de una escuela pública de educación general obligatoria (*Peruskoulu - Comprehensive School*) del norte de Finlandia.

Los relatos realizados del profesorado y de otros miembros de la comunidad educativa, así como la narración de los seguimientos pretenden transportar al investigador/a o lector/a a ese contexto educativo; por tanto, apporto una especie de viaje etnográfico a la realidad educativa finlandesa, vivida de forma intensa.

Finalmente, en el marco de cierre desgloso los principales resultados y conclusiones en cuanto a la competencia docente, planificación curricular, atención al alumnado y relación con la comunidad educativa que pueden ser de utilidad para quienes estén interesados en esta tesis. Además, apporto nuevas líneas de investigación para continuar en el desarrollo del conocimiento de esa realidad educativa nórdica, que puedan ser útiles para otras latitudes, sin ánimo de ser comparados con ella, sino de aprender de la misma.

#### **4. ESTRUCTURA DE LA TESIS**

En cuanto a las partes de la investigación, esta se ha compuesto básicamente de las siguientes:

- a) Planteamiento del problema a investigar y de su estructuración.
- b) Recopilación de material bibliográfico.
- c) Realización de un estudio piloto (curso 2006/07).
- d) Formación en la parte metodológica.
- e) Negociación en la entrada al campo.
- f) Trabajo de campo: Estudio de caso de corte etnográfico con entrevistas semiestructuradas, observación y seguimiento, análisis de documentación (en dos etapas: cursos 2008/09 y 2014/15).
- g) Recopilación, análisis y triangulación de datos.
- h) Estructuración de todos los datos obtenidos.
- i) Organización y escritura de todo el proceso investigador y de sus resultados y conclusiones.

Todo ello se ha plasmado textualmente en los diferentes grandes apartados en forma de marcos (o capítulos) que componen esta tesis doctoral, obteniendo la siguiente estructura que detallo en la siguiente tabla, junto con los principales aspectos desarrollados en cada apartado-marco:

<b>Marco</b>	<b>Explicación</b>
Marco de descubrimiento teórico-práctico inicial	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Indagación en el fracaso escolar.</li><li>▪ Estudio piloto y sus principales resultados.</li></ul>
Marco teórico	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Indagación en el éxito escolar y otros ejes vertebradores de la tesis.</li></ul>
Marco metodológico	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Posicionamiento como investigador.</li><li>▪ Justificación de la metodología.</li><li>▪ Diseño y estructura de la investigación.</li></ul>
Marco artesanal	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Estudio de caso de corte etnográfico.</li><li>▪ Relatos del profesorado.</li></ul>
Marco de cierre	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Análisis e interpretación; y principales resultados.</li><li>▪ Conclusiones.</li><li>▪ Limitaciones de la investigación.</li><li>▪ Prospectiva de futuro.</li></ul>
Anexos	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Estudio piloto desarrollado (enlazado con el marco de descubrimiento inicial).</li></ul>

*Tabla 2. Marcos de la tesis y su explicación.*

## 5. CRONOLOGÍA DEL ESTUDIO DOCTORAL

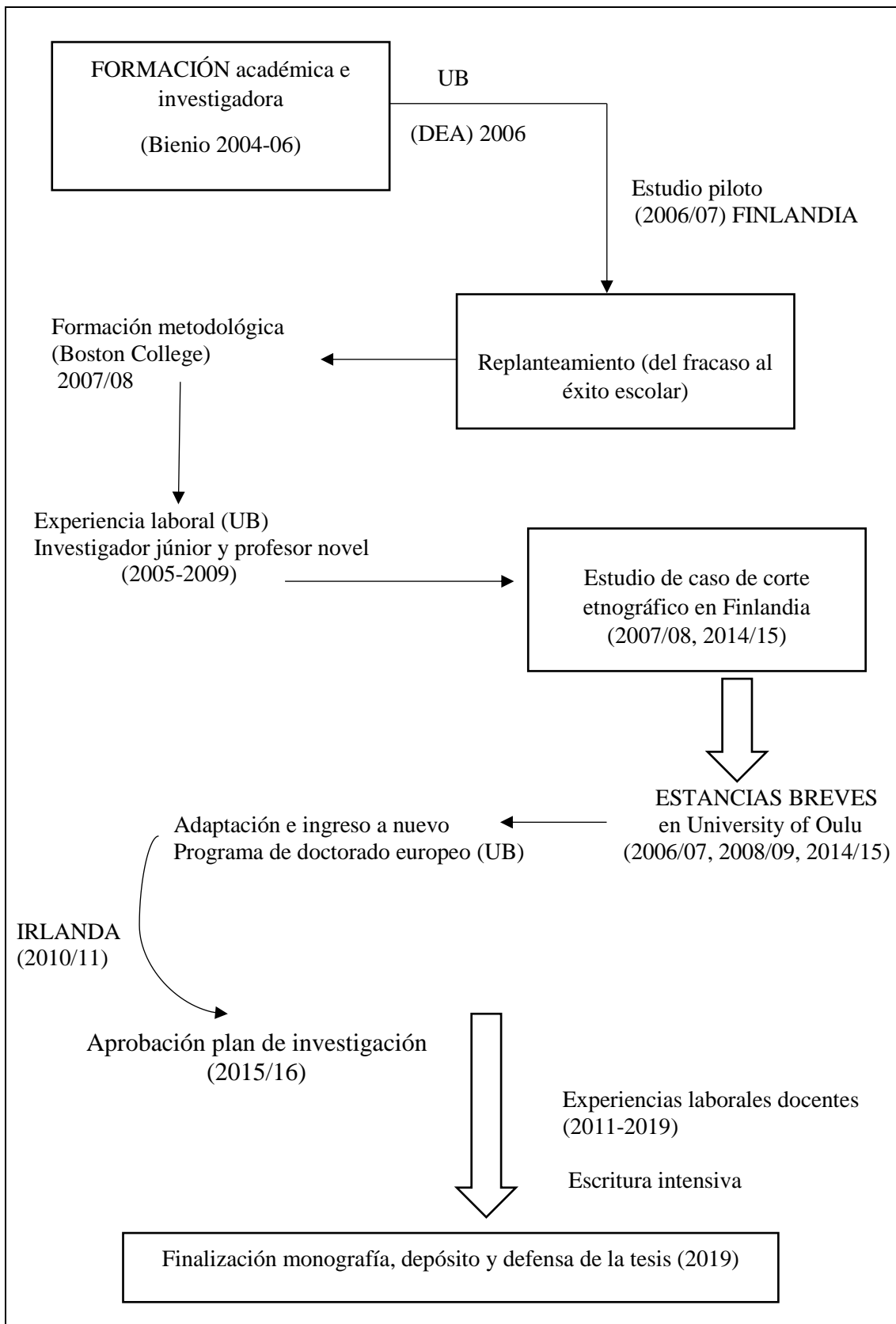


Figura 1. Cronología del estudio doctoral.

## **A. MARCO DE DESCUBRIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO INICIAL**



## PARTES DEL CAPÍTULO

### **A. MARCO DE DESCUBRIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO INICIAL**

#### **A1. INDAGACIÓN PREVIA EN LA TEORÍA**

A1.1. Fracaso (escolar) y su conceptualización.

A1.1.1. Voces expertas que hablan de las posibles causas del fracaso escolar.

A1.1.1.1. El aburrimiento y sus tentáculos. Artilugios tecnológicos y atención.

A1.1.2. Consecuencias del fracaso escolar.

A1.1.2.1. Indicadores del fracaso escolar: el abandono escolar prematuro.

A1.1.3. En la búsqueda de datos numéricos.

A1.1.3.1. El abandono escolar en cifras. EUROSTAT.

A1.1.3.2. ¿Qué hacer con estos datos?

A1.1.4. A modo de conclusión visual del fracaso escolar.

A1.2. La otra cara de la moneda, el éxito escolar.

A1.2.1. Conceptualización del éxito escolar.

A1.2.2. ¿Diferencias de género en el éxito escolar?

A1.2.3. En la búsqueda de indicadores.

A1.2.3.1. Chicos y chicas puestos a prueba: PISA y otros indicadores internacionales.

A1.2.3.1.1. PISA.

A1.2.3.1.1.1. ¿Qué es PISA?

A1.2.3.1.1.2. ¿Qué países están en el TOP-Five de las convocatorias de PISA (2000-2015)?

A1.2.3.1.1.3. ¿Qué país europeo destaca?

A1.2.3.1.1.4. ¿Cuáles han sido los principales resultados de España en PISA (2000-2015)?

A1.2.3.1.1.5. Ventajas y desventajas de PISA.

A1.2.3.1.2. ¿Otros indicadores internacionales a tener en cuenta?

A1.3. Un país que destaca: Finlandia.

A1.3.1. Aspectos principales del país.

A1.3.2. Sistema educativo, características clave.

A1.3.3. Otras miradas respecto a su sistema educativo.

A1.3.4. Razones de la elección de Finlandia.

## **A2. INDAGACIÓN PREVIA EN EL CAMPO**

A2.1. Ubicación del estudio piloto y centro investigado en Finlandia.

A2.1.1. Aspectos generales del lugar.

A2.1.1.1. Oulu y Oulunsalo.

A2.1.2. Aspectos generales del centro estudiado.

A2.1.2.1. Características del centro.

A2.1.2.2. Currículum y aspectos organizativos.

A2.2. Estudio piloto y aspectos relativos a su metodología.

A2.2.1. ¿Puedo observarlos en el aula?

A2.2.2. ¿Puedo entrevistarlos?

A2.2.3. ¿Puedo leerlos? (documentación).

A2.2.4. ¿Puedo estar con vosotros? [Otros momentos compartidos y (auto)observados].

A2.3. A entretener o analizar lo observado, escuchado, y leído [relato: anexos].

A2.4. Discusión entrelazada en forma de decálogo de resultados.

A2.5. Conclusiones del estudio piloto: ¿qué investigué a partir de entonces?, y ¿cómo lo hice?

## **A. MARCO DE DESCUBRIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO INICIAL**

Investigar implica focalizar la mirada en puntos concretos para profundizar en ello, aunque previamente pueden darse focos de interés iniciales. Justamente el propósito de este marco de descubrimiento inicial es compartir estos pasos previos que me llevaron a profundizar en el análisis de prácticas educativas que favorecen la eficacia escolar. Por ello hablaré sobre el fracaso escolar y como contrapunto el éxito escolar, a modo de caras de una misma moneda. Del mismo modo, compartiré el estudio piloto que realicé para poder estructurar de modo definitivo el trabajo de campo final de mi estudio doctoral.

### **A1. INDAGACIÓN PREVIA EN LA TEORÍA**

#### **A1.1. FRACASO (ESCOLAR) Y SU CONCEPTUALIZACIÓN**

En la versión electrónica del diccionario de la Real Academia Española<sup>1</sup> (RAE) en una de sus acepciones se define fracaso como: “*Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio*”. En caso de consultar el término fracasar, una de sus entradas indica: “*Dicho de una pretensión o de un proyecto: frustrarse*”. Es decir, las connotaciones vienen a ser negativas, porque se trata de proyectos que no consiguen un resultado favorable.

Pero, ¿qué ocurre con el término “fracaso escolar”<sup>2</sup>? Según estas definiciones se puede interpretar como el resultado de no alcanzar los objetivos de la etapa escolar. ¿Y el adjetivo “escolar”? ¿Se refiere únicamente a la escuela? ¿O al sistema escolar [léase educativo] en su conjunto?

Son diversas las preguntas que me suscita este término que a simple vista puede inducir a cuestionarse si se trata de un fracaso de la escuela o un fracaso del escolar [léase alumnado]. Una dicotomía, que podría dividirse en otras según dónde se proyecte el foco de atención, es decir a los actores implicados en el mundo escolar, entre ellos, y de modo más directo, el profesorado.

La expresión “fracaso escolar” que viene utilizándose desde hace ya décadas en la literatura académica, y con

#### **INCISO 1...**

Si uno/a curioseara en *google* puede observar que si se busca el término entrecomillado “fracaso escolar” se pueden hallar 516.000 entradas [1.620.000 en el año 2019]. Y en *google scholar* el mismo término entrecomillado encuentra 31.800 [51.400 en el año 2019] referencias en forma de artículos académicos y otros. Ello es indicativo del interés social y virtual que existe hacia esta temática.

<sup>1</sup> Diccionario electrónico de la Real Academia Española: <http://www.rae.es> [Consulta realizada en fecha 4.12.2015].

<sup>2</sup> (INCISO 1) Búsquedas realizadas en <http://www.google.es> y en <http://scholar.google.es> [Consultas realizadas en fechas 4.12.2015 y 20.04.2019].



especial énfasis cada cierto tiempo por parte de los medios de comunicación, intuyo que esconde una mayor complejidad en la que será conveniente sumergirse.

Aparte del término en sí, ¿qué ocurre con la persona que lo “sufre”? ¿Qué implica ser un/a “fracasado/a escolar”? ¿Un fracaso escolar es también un fracaso vital? Ante estas preguntas, de las cuales pueden brotar fácilmente nuevos interrogantes que cuestionen lo anteriormente mencionado, es necesario indagar en las aportaciones realizadas por voces expertas en la materia para poder así comprender de modo más profundo el fenómeno del “fracaso escolar”. Esta comprensión gira en torno a la intencionalidad de visualizar las posibles causas que provocan o que conducen al denominado “fracaso escolar”.

Asimismo, dependiendo hacia dónde se dirija la mirada de la causalidad, puede optarse por factores endógenos (el/la alumno/a) o exógenos (el otro, lo otro), por lo que el abordaje de la cuestión y su posible intervención también variará.

### **A1.1.1. VOCES EXPERTAS QUE HABLAN DE LAS POSIBLES CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR**

Me resulta curioso, a la par que interesante, hallar en estantes de bibliotecas universitarias libros escritos en los años ochenta que hablan del “fracaso escolar” y cuyas reflexiones son en gran parte aún extrapolables a nuestros días.

La proliferación de libros sobre el aprendizaje del alumnado, de su rendimiento, así como de títulos relativos al fracaso escolar en esa década, se da en paralelo a un hecho significativo en el contexto español, dado que por vez primera toda la población escolar española de 6 a 14 años se encontraba escolarizada en la década de los ochenta (Ruiz de Azúa, 2000, p. 160).

A su vez, fijo mi mirada en esos años, ya que es la década en la que nací, y no puedo evitar pensar que en el momento en que yo comenzaba mi andadura por el sistema educativo en forma de pre-escolar (párvulos) y después en la extinta EGB (Enseñanza General Básica), ya había expertos preocupados por la materia, y ahora ya bien iniciado el siglo XXI, y yo realizando el doctorado, aún hablemos de ello de modo intenso, ¿será que es algo inherente a lo escolar? ¿Será que desde el momento mismo en que hay una evaluación y calificaciones se da un baremo entre lo aceptable y no aceptable? Es decir, entre el aprobado y suspenso, entre el apto y no apto, entre el fracaso y no fracaso; en definitiva, entre lo bueno y lo malo.

Hernández y Gómez (1982, p. 15) indican que en el «Diccionario de Pedagogía Labor», (edición 1935) el artículo «Fracaso escolar» no aparece, es más, de hecho ponen fecha de inicio al momento en que comienza a hablarse de ello diez años después con la publicación de la obra de Paul Bodin sobre “adaptación escolar” (Hernández y Gómez, 1982, p. 19).

Sin embargo, la mirada seguramente pueda echarse tan atrás como nos sea posible encontrar momentos en los que hay un docente y discente(s) a quien(es) calificar. De

hecho hay otro libro, en este caso de los años sesenta, que habla del “fracaso de la escuela”, el cual fue escrito por el que fuera en su momento profesor de psicología de la Escuela Normal de Ródano: Guy Avanzini<sup>3</sup>. Allá se advierte de la doble importancia del fracaso escolar del siguiente modo:

Ante todo, el que fracasa puede convertirse cada vez más en un desplazado, una especie de fuera de la ley a quien se le hará cada vez más difícil la integración social. Pero la sociedad también, si no logra organizar su escolarización y hacer triunfar su pedagogía, pone en peligro su propio progreso e incluso mantenimiento en el estado ya adquirido de desarrollo económico. Por lo tanto, le importa en primer lugar organizar el éxito escolar y, eventualmente, la reeducación. (Avanzini, 1982, p. 16)

A su vez, debido al progresivo mayor acceso a niveles educativos superiores se puede hablar de fracaso (escolar) en cualquiera de los niveles, sea en primaria o en la universidad (Pallarés, 1989). En el caso de mi estudio doctoral, el foco de atención se centrará en la educación básica obligatoria, y muy especialmente en la etapa de educación secundaria obligatoria.

Cabe señalar que para poder comprender el “fracaso escolar” es necesario conocer qué dicen esos autores sobre este fenómeno, es decir, a qué achacan ese “fracaso escolar” que, inherente o no inherente a la escolarización misma, preocupa a familias, profesionales de la educación, administradores, y a otros agentes dependiendo de su grado de afectación, pero quienes realmente acaban padeciéndolo son esos alumnos y alumnas:

La experiencia nos enseña con toda evidencia que el fracaso, a cualquier edad que se sufra, tiene una resonancia muy profunda sobre la personalidad. Lejos de ser sólo un incidente lateral más o menos al margen de la vida del niño, marca profundamente su personalidad, incluso cuando el alumno parece indiferente. Su importancia es más grave cuanto más joven es la persona y más al principio de su escolaridad se halla: entonces corre el peligro de comenzar desde el curso preparatorio un proceso de destrucción. (Avanzini, 1982, p. 16)

Rescato sobre todo la idea de que el “fracaso”, y vivirlo como tal, puede tener unas consecuencias imprevisibles en cualquier momento y a cualquier edad, a pesar del énfasis que Avanzini (1982) pone en las etapas tempranas de la escolarización. Lo esencial es la concienciación en las implicaciones que tiene el “fracaso escolar” en el desarrollo de esa persona:

Afrontar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en *un aspecto de la vida*, en el acceso a *un bien*, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales. Por eso es una cuestión primordial. (Fernández, M. et al, 2010, p. 18)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> La versión consultada en lengua castellana es del año 1982, pero se trata de la tercera edición de una traducción realizada del original escrito en lengua francesa [*L'échec scolaire*] el cual data del año 1967.

<sup>4</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano. El fragmento original es el siguiente: “*Afrontar el fracàs escolar no és ja simplement combatre la desigualtat en un aspecte de la vida, en l'accés a un bé, sinó combatre la desigualtat en l'accés al recurs clau de l'estructura social i de la distribució de les oportunitats de vida individuals. Per això és una qüestió primordial.*” (Fernández, M. et al 2010, p. 18)

Algo en lo que coinciden numerosos autores es en la dificultad en cuanto a su definición (Fernández, 1988 y Fernández et al., 2010) y que por ello se tiende a relativizar la noción misma de fracaso escolar (Pallarés, 1989, p. 19). A pesar de ello, es conveniente tener en cuenta lo que señala Fernández (1988):

Un fracaso inicial que no ha sido analizado en sus causas y, por tanto, no ha podido corregirse con efectividad (sólo sintomáticamente), genera toda una cadena de fracasos posteriores, por la sencilla razón de la desorganización de los mapas cognitivos en cadena. (Fernández, 1988, p. 182)

A pesar de la diversidad de definiciones del término “fracaso escolar” también se ha dado en estas últimas décadas el interés por hallar lo que podría llamarse como mínimo común denominador o aquellos aspectos que unen las múltiples definiciones del fenómeno (Pallarés, 1989, Rivas, 2003). Desde el terreno de la psicología se habla de grupos de factores, acotados operativamente como variables, y que Rivas (2003, p. 264) etiqueta como condicionantes: personales, escolares, socioambientales, institucionales e instruccionales.

También se puede hablar del fracaso escolar desde una versión más restrictiva del fracaso escolar en la que no se llegan a alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución escolar, por tanto no se certifica la obtención de su educación obligatoria (Fernández et al., 2010), o también llamada educación básica.

Todo ello lleva a la gran pregunta que se han formulado numerosos investigadores: ¿qué provoca que este rendimiento escolar sea insuficiente? Se trata de una cuestión de gran complejidad y como comentaba anteriormente, no son pocos los estudiosos que han tratado de delimitar esas causas. Según Pallarés (1989, p. 38) los factores que influyen en el rendimiento escolar pueden ser divididos entre personales y no personales. Los personales serían aquellos que hacen referencia a las características físicas, psicológicas y pedagógicas [léase cognitivas] del alumno o la alumna, entre ellos estarían aspectos de la personalidad, motivación, autoconcepto, la inteligencia y los hábitos y destrezas intelectuales. Entre los aspectos no personales que destaca Pallarés (1989) podemos encontrar aquellos que se refieren a la sociedad en general, entre ellos la administración o la ideología, así como lo que el autor denomina sociedad familiar y sociedad escolar. A la primera se atribuyen aspectos del ambiente afectivo y cultural, así como la relación con el alumno y con el centro educativo. En cuanto a la sociedad escolar tendríamos el modelo de escuela, el sistema educativo en el que se enmarca y métodos de enseñanza, entre otros. Rivas (2003) se basa en diversos autores para indicar cuáles son los condicionamientos personales que influyen en el rendimiento escolar, y entre otros aspectos, destaca la importancia de los conocimientos previos, la motivación, el autoconcepto, y el papel del entorno sociocultural.

En cuanto al autoconcepto que también mencionaba Pallarés (1989), hay otros autores que consideran que la sensación de fracaso escolar puede incidir en aquellos alumnos que van acumulando “fracasos”, estaríamos hablando de aquellos alumnos y alumnas que no promocionan de curso, es decir, que repiten curso, cambiando por ello de grupo-clase, y todos los cambios que comporta. Existe bibliografía abundante respecto al tema de la

promoción o no de curso, así como su incidencia en el rendimiento escolar según Molina García (1995) siendo una valoración compartida que los alumnos de bajo rendimiento obtienen mejores resultados al ser promocionados de curso, que al ser retenidos un curso. A su vez Molina (1995, p. 108) tomando prestadas las palabras de Wrihstone (1957)<sup>5</sup> hace referencia a investigaciones de los años cincuenta advirtiéndole que:

«La repetición de curso perjudica la personalidad del alumno. Los estudios clínicos de niños repetidores demuestran que se produce una pérdida de confianza en sí mismos. El respeto por uno mismo se ve minado. La sensación de seguridad, tan necesaria para la salud mental, por regla general se debilita y, simultáneamente, aumenta el sentimiento de inferioridad.» Wrihstone (1957, pág.5). (Molina, 1995, p. 108)

En esa línea, Tomatis (1989) basándose en su experiencia como médico terapeuta en trastornos de la audición y del lenguaje, afirma que: “El fracaso escolar no solamente sanciona un sistema en el que, al final, una sociedad es incapaz de asegurar la educación y la transmisión de los conocimientos. Revela en los niños un malestar y una incapacidad de proyectarse en su porvenir.” (Tomatis 1989, p. 35).

Desde la psicología del aprendizaje se ha incidido en el aspecto motivacional, Ausubel et al. (1983) reflexionan sobre la motivación de tipo más intrínseca haciendo referencia a que la motivación aversiva, es decir: “la amenaza de que se cumplan aquellos castigos asociados con el fracaso académico” (Ausubel et al., 1983, p. 361) tenga una incidencia positiva para poder alcanzar las metas en forma de exámenes o certificados, por ese miedo a no conseguirlo. No obstante, un exceso de ello, puede ser también causa del abandono escolar, al menos así lo interpreto yo, con los datos que Ausubel et al. (1983) manejan de otras investigaciones en torno a este tema afirmando que si la motivación académica del estudiante es completamente extrínseca esto conllevará más bien a: “percibir poco valor en cierto tema después de que pase el curso, o en continuar aprendiéndolo después de que reciba sus calificaciones –si es que tal conocimiento no se relaciona ni con cursos futuros ni con el éxito profesional” (Ausubel et al., 1983, p. 362); consiguiendo, pues, que desaparezca el deseo de aprender. De hecho, de este modo lo expresa Lara (2004, p. 200): “A la escuela no se puede venir a aprobar sino a aprender, a convivir, a socializarse, a encontrar al otro”.

La multiplicidad de factores influyentes también está en la línea de las aportaciones que realizan Álvaro Marchesi y Eva M<sup>a</sup> Pérez en la obra coordinada por Marchesi y Hernández (2003, p. 28):

En la actualidad existe un amplio acuerdo de que las interpretaciones unidimensionales del fracaso escolar son inexactas y de que no es posible explicar la complejidad de este fenómeno educativo a través de un solo factor. La mayoría de los estudios e investigaciones coinciden al incorporar varios niveles o dimensiones en su intento de

---

<sup>5</sup> En la bibliografía de Molina (1995) se puede encontrar la referencia bibliográfica a la que alude: Wrihstone, J.W. (1957). Classroom organization for instruction. New York: National Education Association.

explicación. En lo que existen diferencias importantes es en la influencia relativa de cada una de las dimensiones.

En la siguiente tabla Álvaro Marchesi y Eva M<sup>a</sup> Pérez muestran los niveles en los que se ha de situar el estudio del fracaso escolar así como algunos indicadores de éstos para comprender el fracaso escolar (Marchesi y Pérez en Marchesi & Hernández, 2003, p. 29).

<b>Sociedad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contexto económico y social.</li> </ul>
<b>Familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel sociocultural.</li> <li>▪ Dedicación.</li> <li>▪ Expectativas.</li> </ul>
<b>Sistema educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gasto público.</li> <li>▪ Formación e incentivación de los profesores.</li> <li>▪ Tiempo de enseñanza.</li> <li>▪ Flexibilidad del currículo.</li> <li>▪ Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo.</li> </ul>
<b>Centro docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cultura.</li> <li>▪ Participación.</li> <li>▪ Autonomía.</li> <li>▪ Redes de cooperación.</li> </ul>
<b>Aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estilo de enseñanza.</li> <li>▪ Gestión del aula.</li> </ul>
<b>Alumno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés.</li> <li>▪ Competencia.</li> <li>▪ Participación.</li> </ul>

Tabla 1A. Aspectos para la comprensión del fracaso escolar.

Haciendo alusión a esas diferencias en cuanto al peso otorgado a un factor o a otro (Marchesi & Hernández, 2003) encontramos que Pallarés (1989) remarca la importancia de los aspectos sociales, dada justamente la dimensión social de las personas, haciendo que esos factores sean determinantes. A la vez el autor cae en la cuenta de la gran complejidad que supone hablar sobre la sociedad, e intenta esquematizarlo del siguiente modo que he optado por adaptar en cierta medida (Pallarés, 1989, p. 40):

<b>Sistema social</b>	
<b>No institucionalizado</b>	<b>Institucionalizado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ideología y cultura.</li> <li>▪ Clima y valores sociales imperantes.</li> <li>▪ Medios de comunicación social.</li> <li>▪ Pertenencia a una clase social determinada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización política y económica.</li> <li>▪ Organización y administración del Estado.</li> <li>▪ Organización y administración educativa.</li> <li>▪ Todas las instituciones y grupos sociales.</li> </ul>

Tabla 2A. Sistema social y estudio del fracaso escolar.

Además, Pallarés (1989) indica que se puede considerar el ambiente social del sujeto, los factores no propiamente personales, según la división en dos niveles: (1) el macrosocial, y (2) el microsocial. El primero haría referencia a lo explicitado en el cuadro anterior [sistema social] y en cuanto al segundo se trataría del grupo familiar, de amigos, de clase, y otros grupos (Pallarés, 1989, p. 40).

En ese sentido Hymel et al. (2001) han investigado el fracaso -académico le llaman en este caso- otorgando un mayor peso al papel social que ejercen los compañeros respecto a la deserción escolar, sin obviar la influencia de factores académicos, familiares y escolares. Para ello se basan en diversos estudios que indican: “la influencia de los compañeros puede ser particularmente importante en la adolescencia, cuando los jóvenes toman más significados y los incorporan a sus vidas” (Hymel et al, 2001, p. 382). Estos estudios se basan en aspectos de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, y en particular en elementos motivacionales. Teniendo en cuenta esa influencia negativa, los autores indican que hay perspectivas que afirman que:

A medida que los coetáneos pueden alentar la deserción escolar temprana, o fracasar al alentar los valores positivos frente a la escuela y la motivación, es igualmente posible para ellos influir de manera positiva para que los estudiantes valoren la escuela y terminen su periodo educativo. (Hymel et al., 2001, pp. 404-405)

A su vez el grupo de iguales influye en la dimensión académica del autoconcepto tal y como indican en el recorrido bibliográfico que realizan Núñez & González-Pumariega (1996) sobre los determinantes contextuales de la motivación académica. A su vez, González & Tourón (1992) haciendo referencia a estudios de Weinstein & Mayer (1986)<sup>6</sup> indican que un gran número de alumnos centran su atención en las expectativas del fracaso de modo autocrítico, lo que les provoca ansiedad y a su vez disminuye su atención, con lo cual: “provoca un efecto en espiral donde las pobres ejecuciones confirman los miedos del estudiante e intensifican su ansiedad” (González & Tourón, 1992, p. 400). Además, hay autores que hablan del miedo a los exámenes, o a un tipo de evaluación determinada

Hay expertos que indican una mayor utilidad en una evaluación formativa en la que haya espacio para el error y el aprendizaje del mismo, de este modo lo expresan González & Tourón (1992) en uno de los puntos de su epílogo en el estudio sobre el autoconcepto y el rendimiento escolar basándose en el psicólogo Bandura entre otros: “Los educadores deben desarrollar en los estudiantes la tolerancia al error, al fracaso, tratando con su actuación académica de transmitirles la idea de que el fracaso es un hecho natural del proceso de aprendizaje y no una evidencia de falta de capacidad.” (González & Tourón, 1992, p. 432). De hecho, juega un papel importante el autoconocimiento, para poder discernir los posibles motivos que llevan al error, por ejemplo, Bandura (1987) indica en cuanto al autoconocimiento erróneo, que al comenzar una actividad nueva: “el individuo

---

<sup>6</sup> En la bibliografía de González & Tourón (1992) se encuentra referenciada de esta manera esa obra a la que aluden:

Weinstein, C.E.; Mayer, R.F. (1986) *The teaching of Learning Strategies*. En Wittrock, M.C. [Ed.] *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327) New York: McMillan.

carece de la experiencia suficiente para evaluar si sus autopercepciones son verídicas o no, teniendo por tanto que inferir en su capacidad de ejecución a partir de su experiencia en otras situaciones, inferencia que puede conducirle a error” (Bandura, 1987, p. 423). Esto lo conecto con lo anteriormente expuesto por González & Tourón (1992) en cuanto a relacionar nuevas situaciones académicas con volver a “cometer un error” y con ello sentir que se trata de un nuevo “fracaso”, lo cual nos lleva de nuevo al terreno de la (auto)percepción y las emociones, o la autoestima. Según lo que señalan González & Tourón (1992, p. 137): “La autoestima general se nutre de autoevaluaciones parciales realizadas en distintas esferas o dominios del sujeto, pero no puede considerarse como una simple suma de autoestimas parciales, sino sólo el resultado de las valoraciones en aquellas dimensiones significativas o importantes para el sujeto”. Asimismo estos autores haciendo referencia a diversos estudios que llegan a conclusiones similares a las de James (1890)<sup>7</sup> en el sentido que: “la autoestima influye, más que los éxitos y fracasos per se, la interpretación que de ellos hace el individuo.” (González & Tourón, 1992, p. 146), por lo que estos autores afirman que es necesario conocer el propio nivel de aspiraciones o sistema de valores, en otras palabras, diría yo, se alude a la importancia del autoconocimiento.

Dando un salto del yo al otro, está la realidad social del alumnado, en la que se sitúa la propuesta de intervención de Aguilar et al. (1998) que parafraseando a Bruner señalan que: “sólo es posible comprender plenamente la actividad humana cuando ésta se realiza sin prescindir del marco natural, social, cultural e histórico en el que dicha actividad está situada” (Aguilar et al, 1998, p. 13). En esa línea más bien social también se ubica Nérci (1973, p. 510) al citar las posibles causas del fracaso escolar las cuales las sitúa en el propio alumno, así como en el hogar, la sociedad, el profesor y la escuela.

Finalmente, y dado que es uno de los grandes ejes de este estudio es la escuela en sí, no puedo evitar una preocupación compartida: “El mérito o demérito adquirido durante los años escolares – y esto es lo censurable- puede convertirse en el sino posterior del sujeto.” (Pallarés, 1989, p. 41). Por lo que se ha de combatir que: “el fracaso escolar conduzca al fracaso vital” (Pallarés, 1989, p. 113). Debido a que fracasar en los estudios va más allá de lograr una puntuación, debido a que: “El aprendizaje y los estudios se perciben asociados a la satisfacción de una de las necesidades más radicales en el ser humano: la integración en la vida social.” (Pallarés, 1989, p. 112). Preocupación que lleva a muchos estudiosos a interrogarse por las causas del fenómeno del fracaso escolar, para evitar ese casi inevitable destino en forma de dificultades para el acceso, entre otros, a un entorno laboral satisfactorio (Hymel et al., 2001).

---

<sup>7</sup> En la bibliografía de González & Tourón (1992) se encuentra referenciada de esta manera esa obra a la que aluden:  
James (1890) *Principles of Psychology*. New York: Holt [Trad. Cast.: *Principios de Psicología*. Madrid: Daniel Jorro. (1909)].

### **A1.1.1.1. El aburrimiento y sus tentáculos. Artilugios tecnológicos y atención.**

Como he comentado, dependiendo del área desde la que se realice el estudio, seguramente se tienda hacia unos aspectos u otros, en mi caso, debido a mi formación en pedagogía no quisiera acabar este apartado, sin hacer mención a ese lugar en el que pasan tantas horas esos chicos y chicas, como es el aula, en la que se puede escuchar algo que resulta familiar a muchos docentes: “me aburro” [léase alargando el sonido vocálico /u/ tanto como sea posible].

¿Cuántas veces habremos oído a un chico o a una chica quejarse de aburrimiento? O incluso, nosotros mismos en algún momento, o sea, sabemos que se trata de una sensación incómoda, y más si en ese instante no hay “escapatoria” a otras opciones más interesantes. Recuerdo una vez yendo en tren, a una señora que explicaba a su grupo de amigas que su hija estaba estudiando en la universidad, y aunque parecía ser que había elegido la carrera que deseaba, decía que su hija “se aburría un montón”. Lo mismo que le ocurre a la estudiante de universidad de la anécdota, le sucede a un número elevado de niños y de niñas en todas las etapas de la enseñanza, por lo que es interesante ver qué dicen diferentes estudiosos en torno al aburrimiento en el aula.

Entre algunos de los aspectos que Pallarés (1989) señala para relacionar la institución escolar con el “fracaso escolar” hay dos que tienen que ver con el título de este subapartado. Uno de ellos sería concebir el aprendizaje al margen de la vida: “Desconectando al alumno del entorno, tanto personal como físico. Además, fragmenta artificialmente el estudio de una realidad unitaria en los compartimentos estancos de las diversas asignaturas” (Pallarés, 1989, p. 51). Y el otro hace referencia a la pasividad en el modo de aprender: “Lo que provoca la reducción o desaparición de la natural curiosidad y tendencia a descubrir y a imaginar, propia del niño. El trabajo escolar, mecánico y repetitivo en sí mismo considerado, lo es más todavía comparado con el dinamismo de la personalidad infantil” (Pallarés, 1989, p. 51). Estos dos aspectos según mi parecer, pueden conducir a este aburrimiento. Cabe destacar que son palabras de finales de los ochenta y que pueden ser aplicables a nuestro presente educativo.

Entre las razones pedagógicas del fracaso escolar a las que alude Pedro Hernández (1991) en su obra sobre la psicología de la educación, se apunta también a la esfera más institucional indicando que en un mundo cambiante como el nuestro, la institución escolar apenas ha cambiado. A su vez Hernández (1991) afirma que: “Se incrementa la cantidad de contenidos escolares. Los avances científicos, técnicos y culturales obligan a conocer muchos temas, de manera que los programas se desbordan. El profesor se siente impotente y el alumno, asfixiado.” (Hernández, 1991, p. 346). Lo cual según mi parecer también puede llevar a esa desconexión debido a un hastío o aburrimiento por esta acumulación de contenidos.

Del mismo modo este desinterés puede deberse a aspectos motivacionales o a una falta entre los modelos sociales y los contenidos del aprendizaje escolar, tal y como indica Lurçat (1979) en su recorrido por el fracaso escolar más enfocado en la educación



primaria imprimiéndole un carácter más social: “De la misma manera que el fracaso escolar, el desinterés no puede reducirse a un rasgo psicológico individual. Es testimonio de una reacción colectiva frente a las particularidades de la escuela.” (Lurçat, 1979, p. 57)

En cuanto a motivación se ha escrito de forma abundante desde la psicología del aprendizaje y de la instrucción, o psicología de la educación, desde puntos de vista más individuales e internos -la propia motivación-, a elementos externos -que provenga de fuera-. Dependiendo de esta orientación, unos estudios se centrarán más en la motivación que pueda crearse el propio alumno o alumna de un modo más intrínseco, y en el caso opuesto, aquello que sea extrínseco, como por ejemplo, la motivación alimentada por el profesorado, en cuanto a la estimulación hacia el aprendizaje. Un tema sin duda, amplio, complejo, en definitiva, multifactorial, pero interesante a tener en cuenta, en cuanto al aburrimiento en clase y a sus posibles causas. De este modo lo expresa Alonso (1997, p. 16):

El clima motivacional que los profesores crean en el aula se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro.

De estas palabras, deduzco la importancia de la autorreflexión del trabajo docente en el aula, teniendo en cuenta, tal y como indica también Alonso (1997), que una acción individual del docente en un alumno también tiene repercusión en sus compañeros y compañeras de clase.

En una investigación sobre el pensamiento del alumnado sobre la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desarrollada por parte del equipo de educación en la diversidad del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona a lo largo de siete años (1989-1996), el aburrimiento fue aludido de modo frecuente en las respuestas del alumnado investigado. Es decir, se indicaba que ir a la escuela era muy tedioso y era la alternativa a no quedarse en casa, porque se aburrían (Giné et al., p. 1997). Entre otros aspectos los investigadores señalan que: “El aburrimiento es difícil de soportar para un adolescente, carente de experiencias adultas que le ofrezcan un estímulo vital, interno o externo, para salir de ello. Aburrirse es destructivo, enfrenta a los chicos y a las chicas a la ausencia de un impulso para vivir.” (Giné et al., 1997, p. 40)<sup>8</sup>. A su vez este aburrimiento puede convertirse en fuente de conflicto, según esa misma investigación.

Dentro de este aburrimiento, pueden encontrarse motivaciones muy variadas, entre ellas quizás podría hallarse lo que Fernández Enguita (1997) llama “alienación respecto de la propia actividad”, a pesar de que no mencione directamente el aburrimiento. Esta alienación viene dada por la imposibilidad que tiene el alumnado a determinar el contenido de la enseñanza, que viene regulado por el profesor y la escuela (Fernández Enguita, 1997, p. 137). De este modo sus intereses y voluntades, según Fernández Enguita (1997) están a disposición de agentes extraños durante varios años, de modo similar lo

---

<sup>8</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano.

indican Hamelin & Dardelin (1973) cuando hablan sobre el cansancio del adolescente escolar, indicando que el adolescente:

Con frecuencia se muestra un tanto pasivo y desilusionado, dispuesto a aceptar cualquier cosa para librarse de la pesadilla de los exámenes; otras veces, en actitud que sólo en apariencia es opuesta, parece encerrarse en una tranquila indiferencia que, en el fondo, atestigua la misma renuncia. (Hamelin & Dardelin, 1973, p. 39)

Quizás sea osado decir que el aburrimiento de hoy en día se caracterice de modo diferente al del pasado, aunque su consecuencia sea la misma: la desconexión. Tomando prestadas palabras de Moncada (1985, p. 13): “El aburrimiento nace también de la sensación de que uno ya lleva mucho tiempo haciendo lo mismo y no vislumbra un cambio.”

Este comentario viene en referencia a la otra realidad que vivimos más allá de la física, es decir, la “virtual” en forma sobre todo de pantallas. De hecho la consolidación de las pantallas en la vida diaria ha sido un proceso progresivo, pero en la última década podría decirse que su presencia, utilizando un lenguaje más coloquial, se ha disparado.

Sin embargo, sobre el atractivo de otros modos o canales de transmisión del conocimiento se hablaba hace ya décadas, por ejemplo, Hamelin & Dardelin (1973) en su recopilatorio de artículos *La libertad de aprender*, afirmaban que: “Lo “interesante” no se aprende ya en la escuela. Incluso lo escolar propiamente dicho aparece en la televisión aureolado con todas las seducciones de la escenificación y de la facilidad” (Hamelin & Dardelin, 1973, p. 33). Esa misma aureola atractiva parece estar en los discursos actuales del uso educativo de las tabletas, iPads y otros nuevos dispositivos que van surgiendo, es decir, el discurso del aburrimiento está presente desde hace mucho tiempo, pero en cada década se excusa con algo diferente; en el caso de los años 70 con la popularización del televisor en los hogares y en la actualidad con los móviles y otros aparatos. En la década de los noventa del siglo pasado, Hernández Hernández (1991) lo indicaba de este modo: “La enseñanza de las escuelas resulta aburrida en comparación con la que proporciona la televisión. El profesor está obligado a desarrollar una metodología que viva para poder competir con los medios de comunicación de masas.” (Hernández Hernández, 1991, p. 346).

A lo largo del tiempo que llevo conectado a esta investigación es sorprendente la cantidad de pantallas que se han ido acumulando, en forma de portátiles, tabletas, televisores de plasma, móviles, etc. que parecen ser de lo más atractivas para el público en general, pero sobre todo para los más jóvenes (Gabelas, 2011). Ese vivir conectados a una pantalla, a una comunicación instantánea con el otro u otros tiene sus aspectos positivos, como puede ser una mayor conexión al entorno social, así como la posibilidad de encontrar respuesta a preguntas de diversa índole, pero también, otras negativas, entre las que algunos autores destacan la afectación a la capacidad de la atención.

Dentro del campo de la psicología del aprendizaje existen diferentes perspectivas en cuanto a la definición de la atención, relacionando la atención con el apartado que estoy desarrollando sobre el aburrimiento de los adolescentes en el aula de secundaria, Lesser (1981) afirma que: “El cambio de estimulación atrae la atención y aumenta la activación.

La prolongada homogeneidad y falta de cambio también aumentan la activación, pero dan lugar a la búsqueda de estimulación en vez de atraer la atención hacia una parte determinada del medio.” (Lesser, 1981, p. 389).

De hecho, Ausubel et al. (1983, p. 355) hacen referencia a estos aspectos que atraen la atención haciendo referencia a estudios anteriores, afirmando que ello fomenta el impulso cognoscitivo, entre esos aspectos estarían la novedad, la incongruencia, la sorpresa, el cambio y el conflicto conceptual o “disonancia cognoscitiva”.

Es decir, voces expertas ya alertaban de un descenso de la curva de atención cuando yo estudiaba pedagogía hace ya más de tres lustros y ese discurso continúa vigente. Hoy se señala que ese tiempo de atención ha disminuido y que en ciertos casos no es el usuario quien controla, por poner el caso, su teléfono móvil y la conexión a Internet, sino a la inversa (Echeburúa & De Corral, 2010).

Pero no se trata de embarcarme ni mucho menos en una línea tecnófoba, sino de constatar que se trata de una realidad que está allí, que se ha de ser consciente de ella, aprovechar sus utilidades, y ser conscientes de que seguramente aumentará, además de diversificarse de forma tecnológicamente aún inimaginable y en los que la robótica será también protagonista. Tampoco quisiera caer en esa trampa que hace pensar que los avances tecnológicos actuales afectan única y exclusivamente a la generación más joven, sino que se trata de algo bastante generalizado en todas las franjas de edad de las sociedades, y ahí radica su singular éxito en cuanto a esta aceptación social.

Quizás sería interesante hallar maneras de aprovechar mejor el potencial educativo de estos avances tecnológicos para evitar en parte este aburrimiento, o bien, y dicho de otra forma, establecer puentes de unión entre esas realidades juveniles y la escuela.

Finalmente, a modo de conclusión es interesante tener en cuenta lo que indicaba Moncada (1985, p. 13):

La suma de aburrimientos externos termina provocando el aburrimiento de uno mismo, ese estado de ánimo en el que uno está harto de comprobar las limitaciones de su personalidad, lo cíclico y repetitivo de nuestro comportamiento, la ausencia de capacidad de renovación, que tanto contribuyen al fastidio con la propia biografía.

A lo que ni los jóvenes, ni los más mayores, son inmunes. Por tanto el aburrimiento es un aspecto clave a tener en cuenta en el aula.

### **A1.1.2. CONSECUENCIAS DEL FRACASO ESCOLAR**

Un abordaje tan clásico como es el de señalar las posibles causas de la problemática del “fracaso escolar” conlleva a hablar de sus principales consecuencias, las cuales pueden ser múltiples y variadas, debido a la dificultad en cuanto a su definición, así como a sus afectaciones más directas.

No voy a explayarme demasiado en este apartado que podría ser muy amplio, ya que abre la puerta a otros campos, como puede ser entre otros la psicología (afectación en el yo en forma de baja autoestima por el fracaso escolar y sus consecuencias), o la sociología (posibles problemáticas marginales de carácter social y sus derivaciones), y voy a centrarme más en el campo de la pedagogía, en su manifestación en lo escolar, en las cifras que hacen referencia a ello, para así centrar la mirada de esta problemática, la cual fácilmente puede virar también hacia otros ámbitos.

Indicar que a su vez considero que este fenómeno es de difícil cuantificación, y en especial de modo fidedigno, excepto que este vaya parejo a una definición muy concreta del “fracaso escolar”, excluyendo así a otras posibles interpretaciones del fenómeno.

#### **A1.1.2.1. INDICADORES DEL FRACASO ESCOLAR: EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO**

La Unidad Europea de EURYDICE elaboró un informe sobre la lucha contra el fracaso escolar en el que: “se presenta el contexto global en el que se inscribe el fracaso escolar dentro de los diferentes sistemas educativos de la Comunidad Europea con el fin de comprender mejor lo que abarca dicha noción” (Eurydice, 1994, p. 5). En el recorrido teórico que se realiza se indica que el fracaso escolar es una noción relativa y que ésta toma un cariz diferente según el Estado miembro, por lo que se dificulta el tener una única definición del mismo. En el caso español se alude a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en el año 1990 en la que: “se toma en términos de “dificultades particulares para alcanzar los objetivos generales fijados por la educación básica”” (Eurydice, 1994, p. 42).

En cambio, de modo más concreto, el abandono escolar es una problemática interesante a tener en cuenta dado que puede ser contabilizada numéricamente, lo cual ofrece una imagen de cuál es la situación en un entorno educativo determinado, y considero que de manera muy directa el abandono escolar está conectado con el fenómeno del fracaso escolar, a pesar de los matices en cuanto a su definición. Se entiende por abandono escolar:

Todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria posobligatoria, reglada y ordinaria, lo cual, en el caso español, quiere decir o el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio (y, naturalmente, sus equivalentes anteriores: BUP, bachillerato superior, FP-I). (Fernández et al., 2010, p. 19)<sup>9</sup>.

De esta manera, desde el portal de *Educación y Formación* de la Unión Europea, cuyo lema es: *Apoyo a la educación y a la formación en Europa y más allá de Europa*, se

---

<sup>9</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano. El fragmento original es el siguiente: “tots els alumnes entre 18 i 24 anys que no han completat algun tipus d’educació secundària postobligatòria, reglada i ordinària, la qual cosa, en el cas espanyol, vol dir o el batxillerat o els cicles formatius de grau mitjà (i, naturalment, els seus equivalents anteriors: BUP, batxillerat superior, FP-I)” (Fernández et al., 2010, p. 19).

ofrece una aproximación al abandono escolar que va más allá de lo anteriormente mencionado:

*“Cada caso de abandono escolar significa desempleo, exclusión social y pobreza. Hay muchos motivos que impulsan a los jóvenes a dejar la educación y la formación prematuramente: problemas personales o familiares, dificultades de aprendizaje o situación socioeconómica frágil. La manera en que está concebido el sistema educativo y el entorno en determinados centros de enseñanza son otros factores importantes.”<sup>10</sup>.*

Se puede interpretar por esta definición que existe una sensibilidad por parte de las políticas educativas de la Unión Europea sobre el fracaso escolar. También en ese mismo portal se hace referencia a la naturaleza multifactorial de este fenómeno, así como otras problemáticas asociadas, directa o indirectamente, al fenómeno del abandono escolar:

*“Como no hay una sola razón que motive el abandono escolar, las respuestas no son fáciles. Las políticas para reducirlo deben abordar toda una variedad de factores y combinar las políticas educativa y social, aspectos relacionados con el trabajo y la salud de los jóvenes, como el consumo de drogas, o problemas mentales y emocionales.”<sup>11</sup>.*

En ese portal se explica que existe el compromiso por parte de los países miembros integrantes de: *“reducir la media común de jóvenes que abandonan los estudios a menos del 10% de aquí a 2020”*.<sup>12</sup>

Desde ese mismo portal educativo se indica que existe un grupo de trabajo dedicado al abandono escolar y al estudio del fenómeno, en forma de estadísticas e informes. En uno de esos informes de trabajo (Unión Europea, 2011, p. 8) se alude a que las causas del abandono escolar son difíciles de delimitar dada la variabilidad del fenómeno en cuanto a las personas que forman parte del mismo, indicándolo de este modo<sup>13</sup>:

The reasons for early school leaving are highly individual. However, as a social phenomenon, ESL [Early School Leaving] follows certain patterns. These differ from one country or region to another, and it is impossible to establish a single 'profile' of early school leavers or a comprehensive list of causes leading to ESL. (Unión Europea, 2011, p. 8)

Una de las consecuencias del abandono temprano tal y como indican Hymel et al. (2001, p. 375) basándose en diversos estudios es que aumenten las dificultades en el momento de conseguir un empleo, o bien que éste sea menos satisfactorio en comparación a las personas que han finalizado sus estudios.

---

<sup>10</sup> Portal de Educación y Formación de la Unión Europea. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers\\_es.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_es.htm) [Consultado en fecha 14.12.2015].

<sup>11</sup> Ídem.

<sup>12</sup> Ídem.

<sup>13</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano: “Las causas del abandono escolar temprano son altamente individuales. No obstante, como fenómeno social, el abandono escolar temprano sigue ciertos patrones. Estos difieren de un país a otro o de una región a otra, y es imposible establecer un único “perfil” para quienes abandonan la escuela prematuramente, así como un listado que abarque las causas que dirigen hacia el abandono escolar temprano.”. (Unión Europea, 2011, p. 8).

Finalmente, también indicar que el fenómeno del fracaso escolar va más allá de lo puramente escolar, siendo dificultoso interpretar si algo es causa o consecuencia de lo anterior. No obstante, comentar que considero que los índices del abandono escolar prematuro son representativos del fracaso escolar, ya que permite establecer cifras a un fenómeno que tiene otras prolongaciones en la vida personal y social del afectado o de la afectada. A su vez, no puedo ignorar otras posibles consecuencias de este fenómeno y que repercuten en la persona que lo sufre, pero este estudio doctoral se centra en lo educativo, y con mayor concreción en lo escolar.

### **A1.1.3. EN LA BÚSQUEDA DE DATOS NUMÉRICOS**

En este caso, voy a enfocar esta búsqueda de datos numéricos centrando la mirada en un fenómeno paralelo, que puede ser considerado una ramificación del fracaso escolar mismo, pero teniendo en cuenta que los fenómenos en el mundo de la educación son más complejos de lo que a simple vista pueden parecer. Estoy hablando del abandono escolar, el cual como he mencionado anteriormente puede ser cifrado.

El estudio sobre juventud y fracaso escolar en España dirigido por Navarrete Lorenzo (2007) nos muestra una ilustración interesante que versa sobre los indicadores de fracaso escolar en los que se basaron en su análisis, y que es un reflejo de los diversos estudios existentes hasta aquel momento sobre el fenómeno del fracaso escolar (Navarrete Lorenzo, 2007, p. 9).

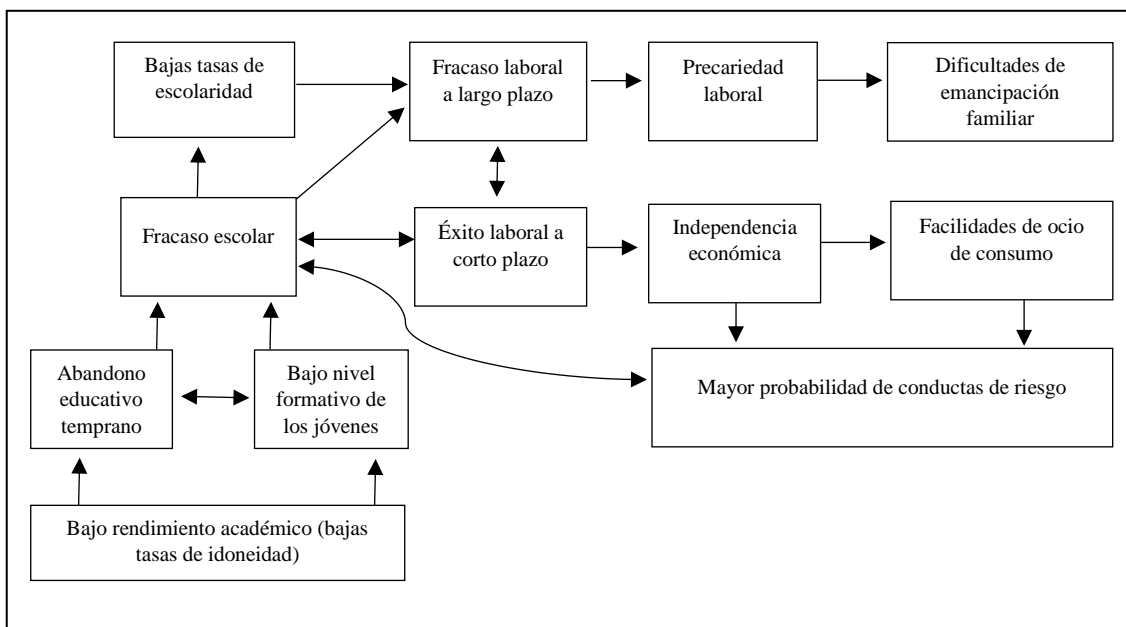


Figura 1A. Indicadores del fracaso escolar (Navarrete Lorenzo, 2007, p. 9).

De este gráfico me interesa destacar el abandono educativo temprano, o abandono escolar, cuyas cifras serán el indicador principal que utilizaré para este recorrido del fracaso escolar. Quisiera señalar que considero esos otros indicadores que aparecen en la figura anterior (inserción en el mundo laboral, emancipación familiar, conductas de mayor

riesgo...), podrían ser igualmente interesantes para ser estudiadas, pero se escapan del foco de atención de mi tesis.

Pues bien, a continuación ofreceré una serie de datos numéricos, pero antes de ello quisiera remarcar que estos porcentajes hacen referencia a personas. Considero necesario recordar esta obviedad, porque tras esas cifras se esconden historias de vidas, recorridos escolares diversos, anhelos, sueños, decepciones, así como esperanzas y seguramente posibilidades de recuperación.

### **A1.1.3.1. EL ABANDONO ESCOLAR EN CIFRAS. EUROSTAT.**

Mi mirada se va a centrar en Europa, dado que parto desde España, la cual forma parte de la Unión Europea y sus políticas afectan a nuestra ciudadanía de un modo muy directo. A continuación muestro una tabla en la que se pueden ver por orden alfabético los países que componen la Unión Europea de los 28<sup>14</sup>, la llamada *EU (28 countries)*, así como su año de ingreso, a modo de sencillo recordatorio.

- |                     |                     |                          |
|---------------------|---------------------|--------------------------|
| ▪ Alemania (1958)   | ▪ Estonia (2004)    |                          |
| ▪ Austria (1995)    | ▪ Finlandia (1995)  |                          |
| ▪ Bélgica (1958)    | ▪ Francia (1958)    | ▪ Malta (2004)           |
| ▪ Bulgaria (2007)   | ▪ Grecia (1981)     | ▪ Países Bajos (1958)    |
| ▪ Chipre (2004)     | ▪ Hungría (2004)    | ▪ Polonia (2004)         |
| ▪ Croacia (2013)    | ▪ Irlanda (1973)    | ▪ Portugal (1986)        |
| ▪ Dinamarca (1973)  | ▪ Italia (1958)     | ▪ Reino Unido (1973)     |
| ▪ Eslovaquia (2004) | ▪ Letonia (2004)    | ▪ República Checa (2004) |
| ▪ Eslovenia (2004)  | ▪ Lituania (2004)   | ▪ Rumanía (2007)         |
| ▪ España (1986)     | ▪ Luxemburgo (1958) | ▪ Suecia (1995)          |

Tabla 3A. Países de la Unión Europea de los 28 y su año de ingreso.

Desde la Comisión Europea se ofrece una base de datos estadísticos en la que se pueden encontrar temáticas de diversa índole, entre ellas sobre educación. Esta base de datos se llama EUROSTAT y se han realizado sondeos sobre el abandono escolar prematuro desde hace ya más de dos décadas. En mi caso voy a recoger los datos que van desde el año 2000 centrándome en el presente siglo y a la evolución que se ha dado desde entonces.

Este indicador sobre el abandono escolar prematuro se explica en su página web<sup>15</sup> del siguiente modo<sup>16</sup>:

<sup>14</sup> Página web oficial de la Unión Europea. [http://europa.eu/about-eu/countries/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/index_es.htm) [Consultado en fecha 14.12.2015].

<sup>15</sup> Fuente: European Commission. Early leavers from education and training by sex. [https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/product?code=t2020\\_40&lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/product?code=t2020_40&lang=en) [Consultado en fecha 18.04.2019].

<sup>16</sup> Traducción personal del inglés al castellano:

*“The indicator is defined as the percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training during the last four weeks preceding the survey. Lower secondary education refers to ISCED (International Standard Classification of Education) 2011 level 0-2 for data from 2014 onwards and to ISCED 1997 level 0-3C short for data up to 2013. The indicator is based on the EU Labour Force Survey”.*

La base de datos de EUROSTAT contiene una información muy amplia del índice de abandono escolar temprano en Europa, por lo que su análisis podría ser muy extenso, pero simplemente haré referencia a algunos países representativos de cada zona a nivel geográfico.

Esta elección ha seguido criterios personales, siendo consciente de que podría ser elaborada de formas muy variadas.

La división geográfica que realizo y eligiendo a dos o tres países representativos de cada zona es el Norte, Sur, Centro, Este y Oeste de Europa. En este caso he elegido los años 2001, 2006 y 2011, siguiendo el criterio de realizarlo a partir del inicio del nuevo milenio y cercanos a la etapa de realización del trabajo de campo de esta tesis.

Indicar que no existe un acuerdo unánime sobre las zonas geográficas que componen Europa, pero se siguen normalmente criterios de índole histórico-cultural.

Es decir, en cuanto a la elección de los países, reitero que he partido de criterios personales, siendo consciente de que podrían elegirse perfectamente otros países por razones concretas, o siguiendo otros modos de división del territorio europeo, respondiendo a criterios de tipo político o de otra índole.

De todas maneras, tras la descripción de esta tabla he adjuntado mapas obtenidos de EUROSTAT<sup>17</sup> en los que aparecen todos los países del continente europeo y se puede observar el índice de abandono escolar temprano de forma más global.

#### **Índices de abandono escolar temprano (EUROSTAT) (%)**

	<b>2001</b>	<b>2006</b>	<b>2011</b>
<b>Europa del Norte</b>			
Suecia	10,2	8,6	6,6
Finlandia	9,5	9,7	9,8
Islandia	30,9	25,6	19,7
<b>Europa Central</b>			
Alemania	12,3	13,7	11,6

*“El indicador se define como el porcentaje de población en edades comprendidas entre los 18 y 24 años con al menos educación secundaria inferior y que no obtuvieron más educación o formación durante las últimas cuatro semanas anteriores al sondeo. La educación secundaria inferior se refiere al ISCED (International Standard Classification of Education) 2011 nivel 0-2 para datos desde el 2014 en adelante y al ISCED 1997 nivel 0-3C datos abreviados hasta el 2013. El indicador se basa en la encuesta de Fuerza Laboral de la UE”.*

<sup>17</sup> Datos obtenidos de: EUROSTAT. Early leavers from education and training.

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/mapToolClosed.do?tab=map&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410&toolbox=types#> [Consultas realizadas en fecha 14.12.2015].



Polonia	7,4	5,4	5,6
Suiza	6,6	9,6	6,3
<b>Europa del Sur</b>			
Italia	25,9	20,4	17,8
España	29,7	30,3	26,3
Grecia	16,9	15,1	12,9
<b>Europa del Oeste</b>			
Francia	13,5	12,7	12,3
Holanda	15,1	12,6	9,2
Reino Unido	17,8	11,3	14,9
<b>Europa del Este</b>			
Bulgaria	20,5	17,3	11,8
Rumania	21,7	17,9	18,1
<b>Media Unión Europea (27 países)</b>	17,2	15,4	13,5
<b>Media Zona Euro (19 países)</b>	19	17,2	14,6

Cuadro 1A. Zonas europeas y abandono escolar prematuro (datos EUROSTAT 1992-2014).

En la anterior tabla de elaboración propia basándome en datos de EUROSTAT se puede observar a partir de las medias de la Unión Europea (de 27 países) y de la Zona Euro (19 países) que el índice de abandono escolar prematuro ha ido decreciendo a lo largo de la década estudiada (2001-2011). A su vez, esta tendencia decreciente es observable en la gran mayoría de los países seleccionados, salvo alguna excepción, pero no significativa.

En cuanto a las divisiones geográficas indicar que la zona con menor índice -entre los países seleccionados- tendríamos a la zona central, compuesta por Alemania, Polonia y Suiza, todos ellos por debajo de las medias europeas seleccionadas, destacando Polonia en el año 2006 con un 5,4%, siendo éste el índice más bajo de esta tabla de elaboración propia.

En la Europa del Norte, Finlandia y Suecia destacan por sus bajos índices de abandono escolar prematuro, también por debajo de las medias europeas, pero estos datos contrastan con Islandia, donde en el 2001 una tercera parte de la población abandonaba sus estudios de forma prematura, siendo este 30,9% el índice más elevado de esta tabla. No obstante, en una década ha conseguido pasar de un 30,9% a un 19,7%.

La zona del Oeste, es decir, Francia, Reino Unido y Holanda, se caracteriza por unos datos bastante estables a lo largo del tiempo, destacando Holanda por haber conseguido reducir de modo más amplio su tasa de abandono escolar prematuro pasando de un 15,1% en el 2001 a un 9,2% en 2011, es decir dándose una diferencia de 5,9%. Los datos porcentuales de Francia y del Reino Unido en el 2011 son similares a las medias europeas seleccionadas (UE-27 y Zona Euro-19).

Los datos de mayor índice de abandono escolar prematuro se encuentran en los países de Sur de Europa, destacando España con un 30,3 en el año 2006, una cifra que casi doblaba las medias europeas de ese año, de un 15,4% (Unión Europea de los 27) y 17,2% (Zona Euro-19). Italia consigue reducir un 8,1% ese índice de abandono escolar prematuro en esos diez años, situándose en un 17,8% en el 2011. Los datos de Grecia en el 2001 y 2006 son similares a las medias europeas seleccionadas, siendo menor que esas medias en el año 2011 al darse un 12,9% de abandono escolar prematuro en el país heleno.

En cuanto a la Zona Este, Bulgaria y Rumania obtienen datos similares en el año 2001 rondando un 21%, así como en el 2006, bordeando aproximadamente el 17,5%, no obstante, en el 2011 se da un mayor contraste entre esos dos países, al haber un 6,3% de diferencia entre esos países, situándose Bulgaria en una posición más favorable con un 11,8% de abandono escolar temprano.

De modo más visual ahora podemos ver la recolección de datos que ha realizado el EUROSTAT en torno a los índices de abandono escolar del año 2005 y 2014<sup>18</sup>.

He decidido tomar como referencia estos dos años para situar el punto de partida de las diferentes etapas del trabajo de campo de esta tesis (cursos 2006/07, 2008/09 y 2014/15) y porque casi una década es un tiempo prudente para observar cambios en el caso de aplicación de nuevas políticas educativas encaminadas a combatir el abandono escolar.

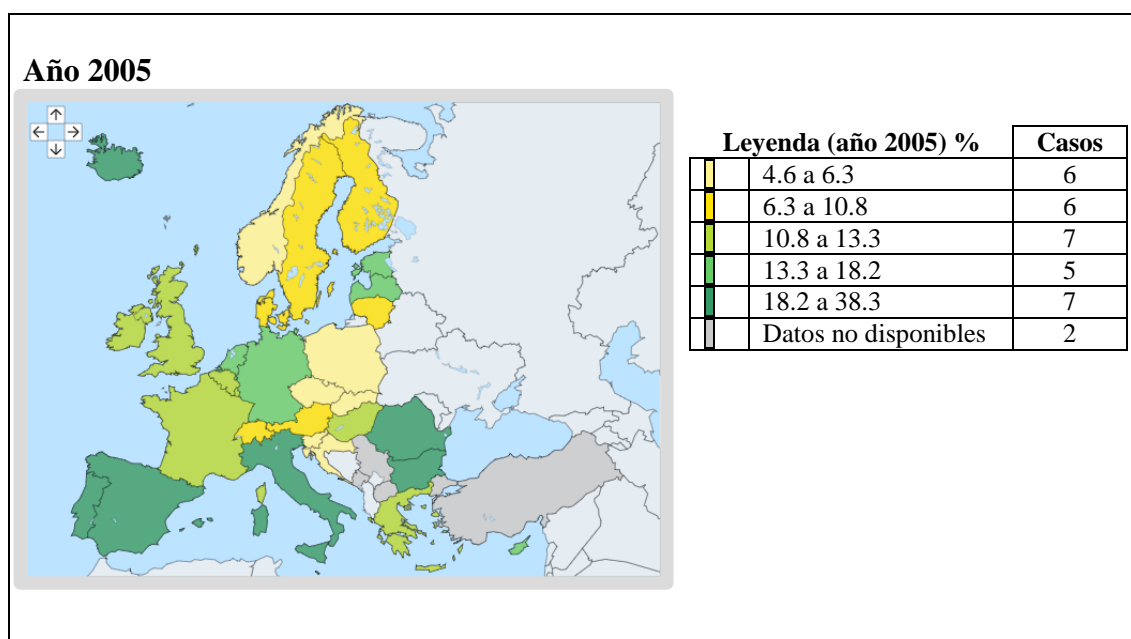


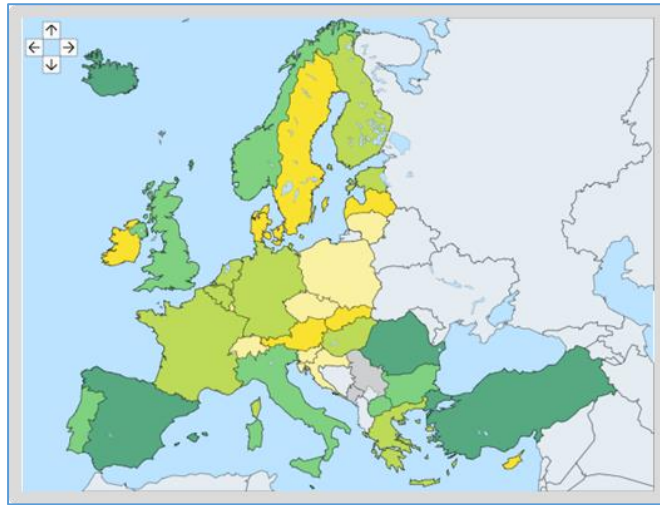
Figura 2A. Mapa de Europa e índices de abandono escolar en el año 2005. (Fuente: EUROSTAT).

En el 2005 se tienen datos de gran parte de los países del continente europeo. Destaca el norte con las menores cifras de abandono escolar temprano por debajo del 11%. Países que también destacan son Polonia, República Checa y Eslovaquia con unos índices que van del 4,6% al 6,3%. Los mayores índices se sitúan en el Sur de Europa, Islandia en el Norte, así como Bulgaria y Rumania en el este todos ellos dentro de la franja que va del 18,2% al 38,3%.

La zona Oeste, con Francia, Reino Unido e Irlanda se colocan en la franja del 10,8% a 13,3% por debajo de las medias europeas de aquel año que se encontraba en un 15,8% (Unión Europea de los 27 países).

<sup>18</sup> Datos y mapas obtenidos de: EUROSTAT. Early leavers from education and training. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/mapToolClosed.do?tab=map&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410&toolbox=types#> [Consultas realizadas en fecha 14.12.2015].

### Año 2014



Leyenda (año 2014) %		Casos
2.7 a 6.1		7
6.1 a 8.5		7
8.5 a 11.4		8
11.4 a 17.4		6
17.4 a 38.3		5
Datos no disponibles		0

Figura 3A. Mapa de Europa e índices de abandono escolar en el año 2014. (Fuente: EUROSTAT).

En el año 2014 se da una reducción generalizada del índice de abandono escolar, siendo la cifra máxima de 38,3% (Turquía), muy por debajo del máximo del 54'2% de Malta en el año 2000, que por cierto, en el año 2014 esa cifra maltesa se situaba en un 20,3%. El país con el menor índice del 2014 es Croacia con un 2,7%. Entre los países que están en una menor franja de índice de abandono escolar prematuro (de 2,7% a 6,1%) encontramos a Polonia, de la que se tienen datos en estos mapas desde 2005 y, de hecho, ha estado siempre dentro de esa franja. Países más centrales como Alemania, Holanda, o incluso Francia se colocan en la franja del 8,5% a 11,4%, países del Sur, en especial España, Turquía, y en norte Islandia, son poseedores de los índices más elevados que van del 17.4% al 38.3.

De modo global, indicar que en estos mapas que acabo de comentar se pueden observar diferentes cambios según la zona europea que se observe. En el caso español su índice de abandono escolar prematuro se ha mantenido elevado, más allá de las diferentes medias conjuntas europeas.

Entre los países que se han mantenido por debajo de esta media se encuentra Finlandia. He decidido focalizar mi mirada en este país nórdico, entre otras razones debido a que su índice de abandono escolar está por debajo de la media europea en todos los períodos observados, así como debido a los óptimos resultados obtenidos en otros indicadores de evaluación educativa internacionales que más adelante detallaré.

A continuación y a modo de comparativa se pueden observar las diferencias en cuanto al índice de abandono escolar prematuro entre España y Finlandia, así como las medias europeas en esos mismos períodos de tiempo. Estos índices han sido capturados de la base de datos de EUROSTAT, una herramienta muy útil ya que permite comparar diferentes países, así como poder elegir el año y otras opciones.

	Índices anuales (%) <sup>19</sup>				
	2000	2005	2010	2014	2018 <sup>20</sup>
EU28 – Unión Europea (28 países miembro)	Sin datos	15,7	13,9	11,2	10,6
EU27 – Unión Europea (27 países miembro)	17,6	15,8	14	11,3	Sin datos
EA19 – Eurozona (19 estados miembro)	19,6	17,5	15,4	11,9	11
EA18 – Eurozona (18 estados miembro)	19,6	17,6	15,5	11,9	Sin datos
EA 17 – Eurozona (17 estados miembro)	19,6	17,6	15,5	11,9	Sin datos
ES – España	29,1	31	28,2	21,9	17,9
FI – Finlandia	9	10,3	10,3	9,5	8,3

Cuadro 2A. Abandono escolar prematuro. (Fuente: EUROSTAT).

Como comentaba previamente, esta comparativa responde a mi interés por el país nórdico por esos bajos índices de abandono escolar temprano, así como, de la preocupación que nace desde un contexto más local, que en este caso es España. Son comparaciones numéricas, teniendo en cuenta que no contienen rasgos culturales, educativos o sociales distintivos, es decir, esta comparación es a modo de fotografía para situar el fenómeno del fracaso escolar en forma de abandono escolar prematuro.

De modo más visual aportó el siguiente gráfico que he realizado a partir de los datos obtenidos a través del portal EUROSTAT, que hacen referencia al porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que como mínimo tienen los estudios de secundaria inferiores pero que no están recibiendo ningún tipo de formación o educación permanente. Centraré la comparativa también en la Zona Euro a la que pertenecen tanto España como Finlandia.

<sup>19</sup> Tabla de elaboración propia mediante datos obtenidos de EUROSTAT.

Early leavers from education and training by sex. % of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training.

[http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020\\_40&plugin=1](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1)  
[Consulta realizada en fecha 15.12.2015].

<sup>20</sup> Comprobación de la vigencia de los datos de la tabla, junto con la aportación de datos más actualizados respecto al año 2018 de la base de datos EUROSTAT.

[https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&pcode=t2020\\_40&language=en&toolbox=type](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&pcode=t2020_40&language=en&toolbox=type)

[Consulta realizada en fecha 18.04.2019 y revisado con modificaciones en fecha 01.09.2019].

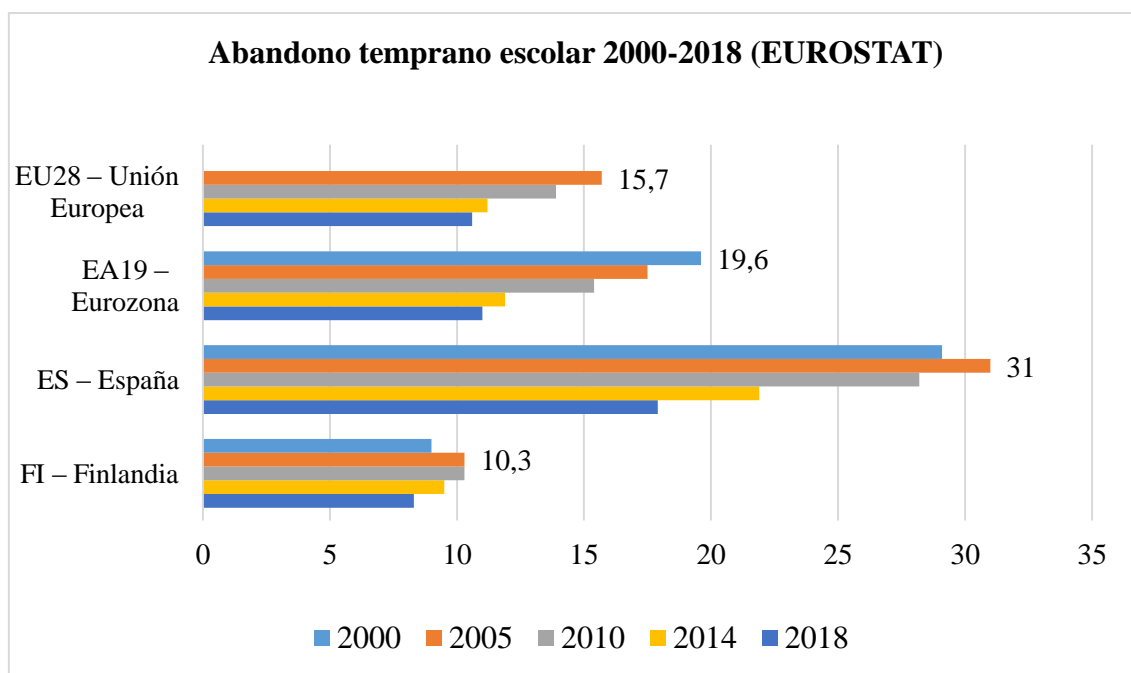


Figura 4A. Gráfico estadístico del abandono temprano 2000-2018. (Fuente: EUROSTAT).

En este gráfico junto con la tabla que le precede se puede observar la evolución del porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que abandonan de forma prematura los circuitos de formación escolar teniendo en cuenta datos de EUROSTAT y las mediciones que realizan. Esta captura de datos abarca casi dos décadas (2000-2018) en el que se puede observar el retroceso que se ha dado en las cifras. Unos porcentajes que eran muy preocupantes en el caso español a comienzos de la década de los 2000, y a pesar de los esfuerzos realizados, programas en contra del abandono escolar prematuro, aún en fecha de 2018 continúa estando por encima de la media europea, tanto respecto a la Unión Europea de los 28, como de la Eurozona de 19 estados europeos. No obstante es remarcable el paso de España de su máximo histórico del 31% en el año 2006 al 17,9% de 2018. En el caso de Europa, en general se ha dado una tendencia decreciente estable pudiéndose observar el esfuerzo realizado por el conjunto de los países que componen la Unión Europea de los 28 pasando de un 15,7% en el año 2000 a reducirse a un 10,6% en el 2018. De forma similar ha ocurrido en la Eurozona llegando a un 11% en el año 2018 tras años de decrecimiento porcentual.

El caso finlandés es interesante remarcarlo porque se ha situado en todo momento por debajo de las medias europeas, y muy alejada de las cifras españolas, cuyos máximos nórdicos han llegado al 10,3% tanto en el año 2005 como 2010 alcanzando un destacable 8,3% en el año 2018 por lo que muy probablemente alcanzará el objetivo que se marcó en la Comisión Europea de cara al 2020 en su agenda de trabajo, me refiero a situar el abandono escolar temprano por debajo del 10%<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> European Commission. Education and Training. Early School leaving. [https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_en) [Consultado en fecha 18.04.2019].

### **A1.1.3.2. ¿Qué hacer con estos datos?**

El acopio de este tipo de datos numéricos por parte de EUROSTAT no obedece única y exclusivamente a una intencionalidad recolectora, sino que estos puedan ser también de utilidad para el conocimiento de una situación concreta, en este caso, del abandono escolar prematuro. Además, teniendo los datos delante, se pueden hacer estudios comparativos, así como realizar la interpretación de las posibles causas que llevan a que se den unos porcentajes específicos.

Como ya he comentado anteriormente, los datos de abandono escolar temprano son de suma importancia ya que en estos tiempos el hecho de carecer de una titulación de secundaria, la cual da acceso a continuar con los estudios, dificulta de modo notable las posibilidades de poder acceder al mundo laboral, y ello conlleva una serie de problemáticas sociales y personales. Debido a esto desde la Unión Europea se quiere luchar contra el abandono escolar temprano.

Mi intencionalidad no es estudiar y analizar los diferentes programas a nivel nacional que existen en Europa para luchar contra esta problemática, sino comprender que es una clave del fracaso escolar, del cual estoy hablando a lo largo de estas páginas. En relación a lo anterior, en un informe elaborado conjuntamente por Eurydice y Cedefop titulado: *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* (2014) se analiza justamente este fenómeno, y las estrategias que se están siguiendo a cabo.

Un aspecto importante a señalar es que con los datos que se tenían hasta finales de la primera década del siglo XXI, se decidió acordar una estrategia para la agenda de Europa 2020 en cuanto a la lucha contra el abandono escolar prematuro, teniéndose que situar este a menos del 10%. Es por ello que en junio de 2011 los ministros de educación acordaron consensuar un marco de acción para conseguir ese objetivo y cuya estrategia debía cubrir todos los niveles educativos y las políticas necesarias para ello, asimismo se tenía que equilibrar la aproximación al fenómeno desde la prevención, la intervención y la compensación, por tanto, incluyendo medidas apropiadas para cubrir las necesidades de los grupos de mayor riesgo (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, p. 51).

Como hemos podido ver en tablas y mapas anteriores, España se encuentra entre los países con un mayor índice de abandono escolar prematuro. Entre las estrategias para atajar esta problemática se indica lo siguiente en este informe:

El marco legislativo estatal para reducir el abandono temprano en España se da en la Ley Orgánica de Educación y en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 9 de diciembre 2011). En 2008, el ministerio de educación y las administraciones educativas de las comunidades autónomas definieron el ‘Plan de reducción del abandono educativo temprano’, que estableció la estrategia general para abordar el problema en España. A ello le siguió un programa llamado ‘Programa para la reducción del abandono escolar temprano de la educación y la formación’ (...) Debido a la descentralización, las medidas pueden ser diferentes en cada comunidad autónoma, aunque aquellas medidas que han resultado efectivas son ampliamente difundidas. Cada comunidad autónoma ha enfatizado medidas para dirigirse a aquellas circunstancias

educativas, sociales y económicas de mayor influencia en los índices de ELET<sup>22</sup> dentro de su territorio. (European Commission/EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014, pp. 52-53)<sup>23</sup>

Justamente algo muy interesante de este informe<sup>24</sup> es la importancia que se le otorga a la orientación pedagógica para la prevención del abandono escolar, indicándose de esta forma: “La creciente importancia de la orientación para la prevención del abandono temprano y la ayuda a aquellos que ya muestran signos de desvinculación de la educación, se está tornando evidente de modo creciente para las autoridades en materia educativa de los países europeos” (European Commission/EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014, p. 82)<sup>25</sup>. De hecho, se resalta que desde la Comisión Europea se recomienda prestar una especial importancia a la orientación educativa y a la orientación laboral.

En los informes desglosados por países, en cuanto a la orientación pedagógica y laboral se indica que en el caso español las situaciones varían de una comunidad autónoma a otra. Como aspecto general se explica que el personal de la escuela que está a cargo de la orientación es el profesorado con o sin formación específica, así como trabajadores/as sociales y pedagogos/as (European Commission/EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014, p. 168). En el caso finlandés, se comenta de modo similar, pero se amplía el apartado más detalladamente, incluso añadiendo algo muy interesante: “También se ofrece orientación para los jóvenes a través del eCounselling y de la Oficina de Orientación en Internet (Facebook, Messenger, Skype), donde es posible obtener orientación individualizada” (European Commission/EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014, p. 202)<sup>26</sup>.

Asimismo, la importancia que se le da a la recolección de cifras se hizo evidente en la declaración de Lisboa del año 2000 de la que Feito Alonso (2009) indica que: “se consignó el propósito de que al menos el 85% del grupo comprendido entre los 20 y los 24 años alcanzara, como mínimo, una credencial de educación secundaria superior” (Feito Alonso, 2009, p. 133). De este modo lo justifica también Feito Alonso (2009):

---

<sup>22</sup> ELET: Early Leaving from Education and Training. Lo cual hace referencia a aquellos/as que abandonan de modo prematuro opciones educativas o formativas.

<sup>23</sup> Traducción de elaboración propia al castellano a partir del siguiente fragmento original en inglés:

“In Spain, the state legislative framework for reducing early leaving is the 2006 Organic Act on Education and the new Organic Act for the Improvement of the Quality of Education (LOMCE, 9 December 2011). In 2008, the Ministry of Education and the education administrations of the Autonomous Communities defined the ‘Plan to Reduce Early School Leaving’, which established the general strategy for tackling the problem in Spain. A programme called ‘Programme to Reduce Early School Leaving in Education and Training’ followed (...) Due to decentralisation, measures may be different in each Autonomous Community, although the measures that have proven effective are widely spread. Each Autonomous Community has emphasised measures to address the educational, social and economic circumstances that have the most influence on ELET rates within their territory.” (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, pp. 52-53).

<sup>24</sup> Consultable en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and-measures\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and-measures_en) (European Commission/EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014).

<sup>25</sup> Traducción de elaboración personal al castellano a partir del siguiente fragmento original en inglés: “The growing importance of guidance in preventing early leaving and in helping those who already show signs of disengagement from education is becoming increasingly clear to education authorities in European countries” (European Commission/EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014, p. 82).

<sup>26</sup> Traducción de elaboración personal al castellano a partir del siguiente fragmento original en inglés: “Guidance for Young people is also provided by the eCounselling and Guidance Office on *the Internet (Facebook, Messenger, Skype)*, where individualised guidance is available” (European Commission/EACEA/ Eurydice/Cedefop, 2014, p. 202).

Este objetivo tiene su correlato en el hecho de que los tiempos actuales requieren de una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que hemos de tener una opinión informada. En tanto ciudadanos, somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complejas, que pueden abarcar desde el cambio climático hasta el uso de las células madre. En cualquier contexto laboral, vecinal o escolar –en una reunión de padres– nos encontramos con gentes de distintas culturas con las que hemos de aprender a relacionarnos. Nuestros hogares y nuestra vida cotidiana se han visto invadidos por un sinfín de artefactos novedosos que nos facilitan la existencia pero cuyo uso requiere una cierta predisposición hacia lo nuevo. Nuestra esperanza de vida es cada vez mayor, lo que se traduce en que cada cual se ve forzado a emprender nuevos proyectos vitales al acceder a una jubilación cada vez más prolongada. (Feito Alonso, 2009, p. 133)

Finalmente, otro de los objetivos marcado por esa estrategia denominada «Europa 2020» fue que al menos el 40% de los jóvenes de entre 30 y 34 años consiguiera una formación universitaria (Moreno Mínguez, 2011). No obstante, este objetivo también tiene su contrapunto desde la perspectiva de las desigualdades sociales existentes, sobre todo en lo referido a las minorías y de este modo lo señala Moreno Mínguez (2011) en su artículo sobre la reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas al señalar: “Sin embargo, esta estrategia política carece de una reflexión crítica sobre los condicionantes que explican la desigual distribución de las oportunidades y de los logros educativos, fundamentalmente, de aquellos que no consiguen esas acreditaciones mínimas.” (Moreno Mínguez, 2011, p. 203). Los condicionantes a los que se refiere vienen a ser la clase social a la que se pertenece, el origen familiar, la etnia o el género en un entorno social y económico. Es por ello importante remarcar, pues, la necesidad de tener en cuenta esos condicionantes para así poder alcanzar los objetivos pactados.

#### **A1.1.4. A modo de conclusión visual del fracaso escolar**

La gran conclusión que obtengo de esta búsqueda bibliográfica en torno al concepto de fracaso escolar es que se trata de un fenómeno de difícil definición debido a la complejidad que encierra en sí mismo.

Es muy resaltable que dependiendo desde el área que se enfoque el fenómeno, por poner el caso, la psicología, la pedagogía, la sociología u otras ramas del conocimiento en las que no he ahondado, se tenderá a destacar aspectos: (1) más endógenos del “fracasado escolar” tales como rasgos de la personalidad, aspectos cognitivos, o bien (2) exógenos, como puede ser la influencia del entorno próximo o lejano, de la institución escolar, del profesorado, de la familia, los iguales, etc.

Desde mi perspectiva, entiendo que cada uno de ellos tiene parte de responsabilidad o causalidad, pero no se puede concluir que sea la suma de todas ellas, o bien, un solo factor el causante del fracaso escolar en un estudiante concreto, sino que es necesario ahondar en la complejidad que esconde la problemática y ver las ramificaciones del mismo, así como las conexiones que se dan en forma de red en la persona que lo padece, para poder adentrarse en el fenómeno de modo más profundo.

A su vez existen una serie de posibles consecuencias, difíciles de determinar, pero que seguramente pueden llevar a un posible abandono prematuro de la educación y con ello



aumentar la probabilidad de dificultades en su entorno más próximo, así como en las opciones de acceder al mundo laboral. Aunque, por supuesto, también es posible revertir esa situación, y que el fracaso quede atrás para así esa persona poder realizarse a nivel académico, formativo, laboral, social, y en definitiva, personal.

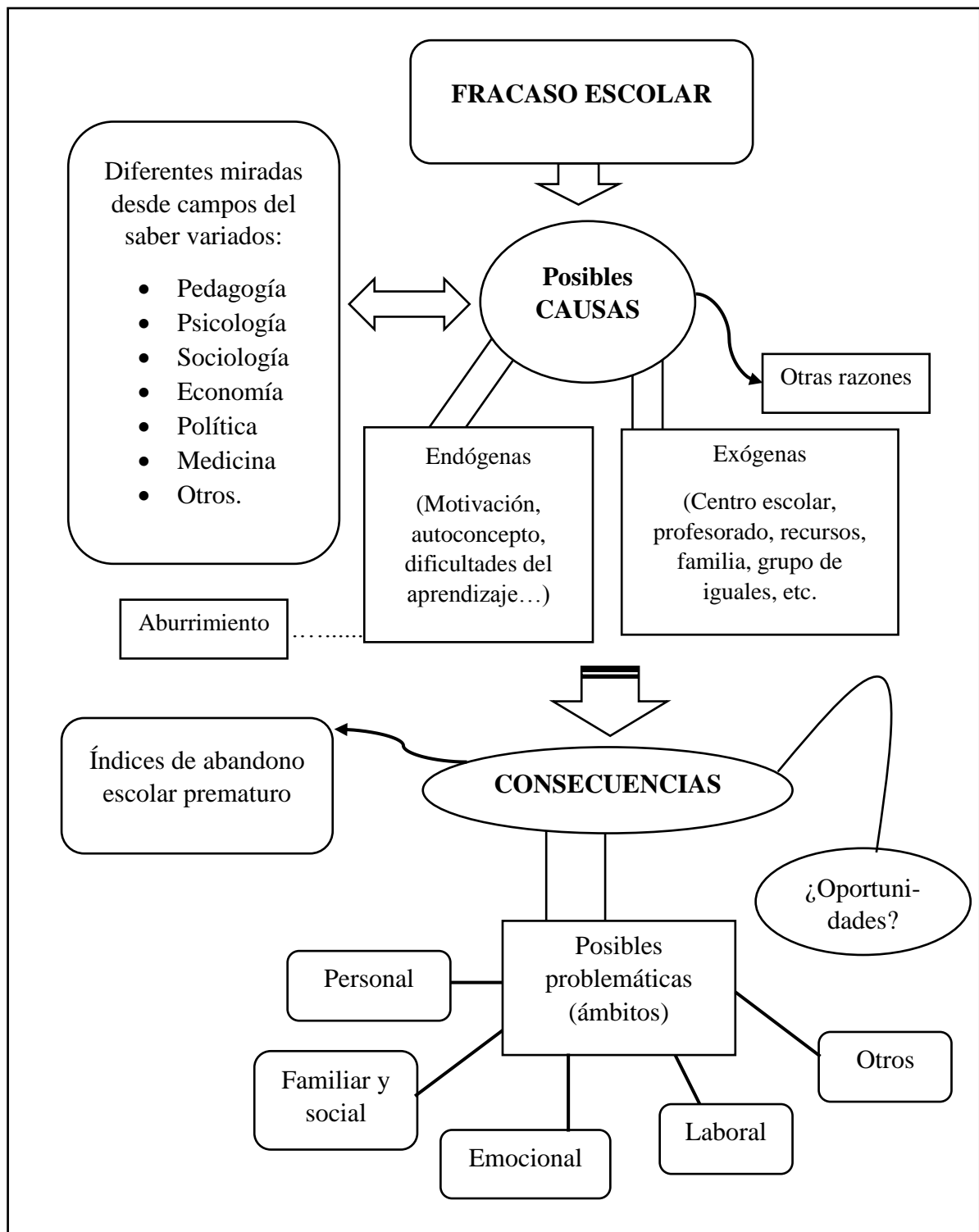


Figura 5A. Síntesis visual del fracaso escolar.

*Si el abandono escolar prematuro es relacionable con el fracaso escolar, ¿dónde se sitúa su antagonista? Vamos a descubrirlo...*

## **A1.2. LA OTRA CARA DE LA MONEDA: EL ÉXITO ESCOLAR**

Tras abordar el fracaso escolar, es necesario recorrer a su antagonista, es decir, al éxito escolar. Ambos términos tienen una gran carga subjetiva, pero a su vez existen determinados indicadores, a modo de datos numéricos, que pueden ofrecer unas fotografías subjetivamente factuales sobre ambos fenómenos, y es lo que a continuación pretendo realizar.

### **A1.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ÉXITO ESCOLAR**

¿Qué significa tener éxito? ¿Cómo se interpreta el éxito en la escuela? ¿El éxito (escolar) está exento del fracaso (escolar)? ¿Es cuantificable el éxito escolar<sup>27</sup>? Éstas y otras preguntas en forma de racimo podrían llenar las siguientes líneas, pero creo que es más conveniente recurrir de nuevo a la definición que nos ofrece la versión electrónica del diccionario de la Real Academia Española<sup>28</sup> (RAE) del término “éxito”. Éste viene definido en su primera entrada como: “*Resultado feliz de un negocio, actuación, etc.*”. Dentro de este etcétera seguro que hay espacio para la escuela, y por ende a todo lo relativo a aquello escolar y/o académico. Sin embargo, resulta llamativo que se utilice el adjetivo feliz. Si buscamos en este mismo diccionario la definición de felicidad, en una de sus entradas ésta viene descrita del siguiente modo: “*Estado de grata satisfacción espiritual y física*”, así como en otra de sus entradas la felicidad viene a ser: “*Ausencia de inconvenientes o tropiezos*”.

Por tanto, estamos ante un término, el éxito (escolar), que tiene su razón de ser en aspectos también emocionales, en cómo se viven ciertos acontecimientos, en este caso escolares o académicos.

#### **INCISO 2...**

Si uno/a curioseara en *google* puede observar que si se busca el término entrecomillado “éxito escolar” se pueden hallar 293.000 resultados [1.340.000 año 2019]. Y en *google scholar* el mismo término entrecomillado encuentra 11.700 [20.500 año 2019] resultados en forma de artículos académicos y otros. Estas cifras son aproximadamente la mitad [año 2015] o relativamente menor [año 2019] en comparación a la búsqueda que realicé y comenté en el INCISO1... en referencia al “fracaso escolar”, ello puede indicar una mayor tendencia al enfoque negativo sobre estos fenómenos que podrían formar las caras de una misma moneda.

<sup>27</sup> (INCISO 2) Búsquedas realizadas en <http://www.google.es> y en <http://scholar.google.es> [Consultas realizadas en fechas 21.4.2016 y 20.04.2019].

<sup>28</sup> Diccionario electrónico de la Real Academia Española: <http://www.rae.es> [Consultas realizadas en fecha 18.4.2016].

El éxito escolar puede ir desde el momento en que somos capaces de coger un lápiz y comenzar a escribir nuestras primeras letras, hasta la obtención del máximo título en la educación formal, sin que por ello tenga que ser un camino lineal y gradual. A su vez, el éxito escolar puede traducirse en lo que uno/a obtenga una vez obtenida una formación determinada, es decir, en cómo cunden aquellos estudios en la vida de la persona. Lo interesante es preguntarse también ¿en qué momento hemos experimentado en primera persona el éxito escolar? Para así comprender las emociones que embargan esos instantes que pueden ser calificados de exitosos.

Cabe destacar que se da una mayor tendencia a hablar del fracaso escolar, que del éxito escolar (Ramo, 2000), no obstante, es necesario también ahondar en esta parte más positiva de fenómenos que están ligados intrínsecamente. Una relación que viene dada sobre todo en culturas competitivas en las que: “el triunfo está siempre acompañado por el reconocimiento social, y, en cambio, el fracaso es reputado como muy negativo” (Ramo, 2000, p. 17). Igualmente, la manera en que se integre el fracaso dentro de la concepción del éxito escolar es interesante a tener en cuenta tal y como indica Tierno (1997):

El éxito del proceso del desarrollo humano depende en gran medida de la capacidad individual para integrar el fracaso en la propia vida, hacerle frente y sacar provecho de él. El fracaso, así entendido, no deja de ser un concepto muy relativo. (Tierno, 1997, p. 60)

¿Escolares exitosos? ¿Escolares fracasados? Más de un niño y de una niña, quizás en su momento, fueron tildados como fracasados escolares, pero resultó que más tarde encumbraron diversas ramas del saber tal y como parece que sucedió con Albert Einstein y Santiago Ramón y Cajal (Ramo, 2000, p. 15). O bien, chicos y chicas anónimos, que consiguieron incluso algo más importante, es decir, que fueron felices al descubrir sus propias habilidades y así poder sacar provecho de ellas, así como disfrutar de todo ese potencial. Se podría decir que de un modo vigotskyano, estos chicos y chicas encumbraron su propia zona de desarrollo próximo.

Tanto el éxito escolar, como el fracaso escolar, pueden ser analizados desde diversas ramas del saber. En este caso, ahondando en una mirada más sociológica, es interesante destacar, de nuevo, la influencia de la familia dado que los valores que se inculquen dentro de una familia tendrán un peso importante en la valoración del éxito y del fracaso, así como en los efectos en esos chicos y chicas (Gómez Dacal, 1992; Tierno, 1997; Juvonen & Wentzel, 2001). De una forma similar lo valora Marchesi (2004) indicando que:

Las experiencias de aprendizaje en casa, en las que el niño comprueba que puede hacerlas, aunque sea con dificultad y ayuda, son un estímulo importante para animarle al trabajo escolar. Si se hace de forma relajada y se refuerza la autoestima del niño, lo que contribuye a que se asocie su esfuerzo en el aprendizaje con la valoración positiva de los otros, la influencia es beneficiosa. (Marchesi, 2004, p. 122)

De hecho, Gómez Dacal (1992, p. 127) indica que la familia: “*constituye uno de los determinantes esenciales del éxito escolar*”. Esto se debe, entre otros aspectos, a los lazos afectivos que se dan, al número de horas en las que se reciben estímulos familiares desde el comienzo de la vida y a lo largo de toda la vida escolar (y más allá), y también viene dado por el carácter imperativo de dichos estímulos. A su vez, estos estímulos familiares

estudiados desde un punto de vista más sociológico y de diferencias sociales, también influyen en las aspiraciones de esos chicos y chicas tal y como indica Brembeck (1975) haciendo alusión a una investigación de Sewell & Shah<sup>29</sup> publicada a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado:

El estímulo de los padres es una variable importante que interviene entre la base de la clase social y la inteligencia con respecto a las aspiraciones educacionales del niño. Dicho estímulo no explica las diferencias de clase social en las aspiraciones educacionales, pero contribuye a explicar esas diferencias. Otra conclusión parece cierta. El estímulo de los padres es una variable social-psicológica y se puede presumir que está sujeta a modificaciones mediante el asesoramiento a los padres y a los alumnos, mientras que puede ser más difícil influir sobre la inteligencia del niño y sobre su status socioeconómico. (Brembeck, 1975, p. 27)

Pero, que una misma calificación sea vivida de modos muy diversos según el escolar que obtenga esa calificación, depende de múltiples factores, no dejando de ser la misma calificación. Asimismo, y dicho de un modo popular, y en la línea de diversos autores (Ramo, 2000) las cosas no son blancas o negras, sino también matizables.

Volviendo de nuevo al término fracaso escolar, el *Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània* (CIREM) realizó un estudio sobre el éxito y fracaso escolar en Catalunya dirigido por Joaquim Casal et al. (1995); en él se remarcaba la multidimensionalidad del concepto de fracaso escolar dado que dentro de este estarían integrados también otros fracasos como: el educativo, del aprendizaje, el formativo, de vocación académica o de integración institucional (Casal et al., 1995, p. 22). De modo similarmente opuesto, considero que podríamos caracterizar también así al éxito escolar, si se interpreta a éste como su antagonista.

Sin embargo, para poder hablar de datos más tangibles voy a centrarme más en la parte más académica, es decir, en el rendimiento académico, como parte de los ejes de ese fracaso y éxito escolar, siendo consciente de que existe una multiplicidad de ramificaciones posibles, algunas fáciles de señalar y otras seguramente de difícil determinación que conducen a ese fracaso o éxito escolares.

Tomo esta decisión porque lo que habitualmente se ha realizado en la escuela es medir el éxito escolar en contraposición al fracaso escolar, o a un bajo rendimiento académico o escolar. O sea, la falta de buenas calificaciones finales, o bien puntuales en los exámenes como único instrumento de medición. Por tanto, el rendimiento académico o escolar pasa a ser otro concepto clave de este estudio.

¿Qué es el rendimiento escolar? Nos encontramos ante un término con múltiples definiciones y de amplio espectro, tanto el concepto de “rendimiento”, así como al unirse a lo escolar o académico. A esta característica multifactorial del rendimiento académico hace alusión Ana Ponce de León (1998) en su estudio sobre el tiempo libre y el rendimiento académico. En él la investigadora se refiere a otros autores para hacer patente

---

<sup>29</sup> En una nota a pie de página aparece la referencia bibliográfica a la que Brembeck (1975) alude [copia literal]:

William H. Sewell, y Vernal P. Shah: “Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations”, *The American Journal of Sociology*, 37 (5), marzo de 1968, págs. 559-572.

el aspecto multidimensional y complejo del rendimiento académico y que este está ligado a factores también personales (Gimeno Sacristán, 1976, Tourón, 1985)<sup>30</sup>.

Por tanto, el rendimiento académico es un concepto que ha sido definido desde diferentes ramas del saber según indica también Adell (2006). Este mismo autor hace referencia a Rodríguez Espinar (1982) en cuyo estudio sobre los factores de rendimiento escolar podemos ver que alude a los modelos explicativos del rendimiento escolar de aquel momento. En cuanto a la multiplicidad de modelos afirma que:

Puede concluirse que el problema central estriba en el reduccionismo de las orientaciones teóricas que lo fundamentan. Cada parcela de la ciencia ha intentado por sí misma llegar a sus propias conclusiones, perdiéndose así la oportunidad de avanzar progresivamente y cerrar el círculo sobre dicha temática.”. (Rodríguez Espinar, 1982, p. 37)

Según la revisión bibliográfica de Rodríguez Espinar (1982) los modelos explicativos del rendimiento académico pueden agruparse en los siguientes: psicológico, sociológico, psicosocial y ecléctico. Cada uno de los cuales imprimirá una mayor importancia a un factor u otro.

Por ejemplo, la influencia del temperamento en el rendimiento académico ha sido estudiada desde la psiquiatría por Barbara K. Keogh (2006). A pesar de las divergencias en cuanto a la definición de temperamento, esta investigadora señala que: “las diferencias individuales de temperamento tienen cierta base biológica, que estas diferencias aparecen al principio de la vida y que el temperamento influye en la forma de vivir el mundo de cada uno” (Keogh, 2006, p. 36). Más allá de entrar en un debate acerca de la preponderancia de un factor u otro, es decir, de los genes o del ambiente, de lo innato o de lo contextual, es interesante remarcar el aspecto diferencial de cada niño y niña, y que esto debe ser tenido en cuenta en un aula. Sea el temperamento, o no, el factor principal de ese rendimiento escolar, y consecuentemente, del éxito escolar, también es algo a considerar y así es cómo, según esta profesora de psiquiatría, lo resaltan diversas investigaciones:

Los investigadores concuerdan en que el temperamento influye en el rendimiento escolar, en el éxito en la escuela, en la forma de enfocar, implicarse y ser constante en las tareas de aprendizaje, en la conducta en clase y en la forma de responder de los maestros. Las dimensiones de actividad, persistencia y facilidad de distracción, que configuran el factor más general de la orientación a la tarea, son elementos especialmente importantes por su contribución al rendimiento y a la conducta de los niños. (Keogh, 2006, p. 77)

Volviendo a Adell (2006), y en referencia al estudio de Rodríguez Espinar (1982), éste resume los diferentes modelos explicativos del rendimiento académico en la siguiente tabla que he rediseñado basándome en la figura creada por Adell (2006, p. 29):

---

<sup>30</sup> En la bibliografía de Ponce De León (1998) aparecen las referencias a las que la autora alude [copia literal de su formato]:

Gimeno Sacristán, (1976) Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: INCIE. Servicio de Publicaciones. MEC.

Tourón, J. (1985, Julio/Diciembre). La predicción del rendimiento académico, procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista española de Pedagogía*, 169-170, 473-495.

Componentes de mayor influencia	MODELO			
	Psicológico	Sociológico	Psicosocial	Ecléctico
	Inteligencia Motivación	Clase social Contexto familiar	El yo El entorno	Personalidad Contexto Yo integrado

Tabla 4A. Modelos explicativos del rendimiento académico basada en Adell (2006).

De la misma forma, Ponce De León (1998) utilizando palabras de González Fernández (1975)<sup>31</sup> y hablando sobre el rendimiento, en este caso, escolar, indica que éste: “es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución: un cociente sobresaliente no basta para asegurar el éxito. El rendimiento es un producto” (González Fernández, 1975, p. 12, en Ponce de León, 1998, p. 114). Esta consideración del rendimiento académico o escolar, como un producto, es el que de un modo más generalizado, se ha medido a partir de diferentes tipos de evaluación, teniendo un peso social mayor la evaluación sumativa o final en forma de calificaciones, o notas escolares.

Para llegar a esas notas o calificaciones, el instrumento de medición de mayor uso continúa siendo el examen. En torno a esta cuestión, Moreno Olmedilla (1992) realizó un interesante estudio comparativo sobre los exámenes de secundaria y el acceso a la universidad, entre otros aspectos, en el recorrido que realiza bajo el prisma del análisis sociológico de los exámenes critica que: “Los exámenes socializan a los jóvenes en la competitividad (sólo los mejores sobreviven), crean estereotipos en las mentes de profesores y alumnos y contribuyen a la creación de «subculturas» (pro-escuela o anti-escuela) entre los estudiantes.” (Moreno Olmedilla, 1992, p. 34).

A su vez las calificaciones o notas cumplen diversas finalidades tal y como añade Adell (2006) en el recorrido que realiza en torno a la definición del rendimiento escolar o académico: “las notas cumplen, además de una finalidad informativa a padres y autoridades académicas, la función de pronóstico puesto que ayudan a saber no sólo dónde está el alumno en cada momento, sino cuáles son sus posibilidades en el futuro.” (Adell, 2006, p. 27).

A pesar del carácter subjetivo mismo de las calificaciones y a su diversidad de criterios, Ponce De León (1998) afirma que esta medición es la que continúa siendo la más valorada socialmente debido a que es la que permite la promoción o repetición de un curso, el acceso a estudios superiores, y, a su vez, las calificaciones altas son las que facilitan mayores opciones de cara al mercado laboral, a lo que yo también añadiría, el poder disfrutar también de posibles becas de estudio.

Volviendo a la clave sociológica, a la que antes hice alusión, Juvonen y Wentzel (2001) trataron los temas de la motivación y la adaptación escolar, con el objetivo de explicar la influencia de los factores sociales en el éxito escolar. Algo interesante a remarcar es el influjo de los iguales sobre lo que Wentzel (en Juvonen & Wentzel, 2001) indica que:

<sup>31</sup> En la bibliografía de Ponce De León (1998) aparece el artículo de González Fernández (1975) al que hace referencia [copia literal de su formato]:  
González Fernández, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. En Aula Abierta nº 11. Oviedo: ICE. Pág. 12.

Tampoco ha sido extensa la investigación respecto a los procesos básicos que pueden contribuir a la obtención de resultados tanto sociales como académicos. Sin embargo, desde una perspectiva motivacional esos procesos que parecen motivar a los niños a comportarse de maneras prosociales y responsables, también parecen motivar su desempeño académico. (Wentzel, en Juvonen & Wentzel, 2001, p. 272)

En línea con esa investigación de la influencia de agentes sociales, Wentzel (en Juvonen & Wentzel, 2001) hace referencia a la figura del maestro/a, es decir del profesorado en cuanto al apoyo en la consecución de metas académica. A su vez, lanza una cuestión interesante al preguntarse de dónde surgen estas metas. En este sentido Wentzel (2001), tras una revisión bibliográfica sobre la cuestión, afirma que: “los niños adoptarán aquellas metas que son valiosas para los individuos con quienes sienten relaciones afectivas y de apoyo” (Wentzel, en Juvonen & Wentzel, 2001, p. 286). En este sentido, la figura del docente es también un agente importante para el éxito escolar de su alumnado.

Desde una perspectiva más antigua Fitts & Posner (1968) en su estudio sobre el rendimiento humano y haciendo referencia a estudios realizados por Cofer & Appley (1964)<sup>32</sup> indican que la generalización más aceptada es que: “el éxito en una actividad trae, como consecuencia un incremento en el grado de perfección, mientras que el fracaso da lugar a una disminución. Puede haber excepciones. Por ejemplo, el éxito prolongado que lleva al aburrimiento en una tarea y a no querer esforzarse más.” (Fitts & Posner, 1968, p. 41). De nuevo surge el aburrimiento, que puede llevar al fracaso, y del que hice alusión en apartados anteriores al tratar el fracaso escolar, y que también alude a la motivación como motor de arranque para un mayor o menor rendimiento (académico).

Calero [Dir.] et al. (2010) realizan un sintético recorrido sobre los factores determinantes del rendimiento académico –al que también denominan educativo y aparentemente de modo indiferente- enumerando factores de tipo individual, familiar y escolar. Entre los individuales hay uno que es realmente interesante ya que se puede relacionar en parte con el aburrimiento al que hacía alusión justo antes. Haciendo alusión a estudios de Jimerson et al. (2002) y a Benito (2007)<sup>33</sup> se indica que: “la repetición de cursos está correlacionada positivamente con la probabilidad de fracaso escolar” (Calero [Dir.] et al., 2010, p. 143).

Asimismo, en el estudio de Rodríguez Espinar se alude al autoconcepto y a su importancia. Esto también se relaciona, entre otros aspectos, con la acción del profesorado que mentaba en líneas anteriores. De este modo lo cree Rodríguez Espinar (1982):

El profesor ha de ayudar al alumno a verse con realismo, pero siempre como una persona valiosa y considerarlo como un elemento agente del proceso educativo y no como simple receptor sometido a continuas presiones externas: exámenes, seriedad en las

---

<sup>32</sup> En la bibliografía de Fitts & Posner (1968) aparece la referencia a las que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Cofer, C. N.; & Appley, M. H. (1964) *Motivation: Theory and research*. New York: Wiley.

<sup>33</sup> En la bibliografía de Calero [Dir.] et al. (2010) aparecen las dos referencias a las que se alude [copia literal de su formato]:

Jimerson, S. R., et al (2002) “Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school”. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 441-457.

Benito, A. (2007) “La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7).

consecuencias del fracaso, excesiva corrección disciplinaria, etc. (Rodríguez Espinar, 1982, p. 188)

Álvaro Marchesi (2004) reflexiona sobre la importancia de la motivación como motor del aprendizaje, y a su vez relaciona de un modo interesante la esfera emocional con el proceso de aprendizaje, así como influencia de las emociones que transmite el profesorado hacia su alumnado, lo cual creará: “una mayor o menor vinculación y compromiso del alumnado hacia los objetivos escolares” (Marchesi, 2004, p. 73). Es más, Gómez Dacal (1992) haciendo referencia a teorías de la atribución indica que:

Las expectativas de éxito o de fracaso, apreciadas a través de la imagen que el individuo construye de sí mismo, el «self» o autoconcepto, condicionan, de otra parte, los objetivos y las materias sobre los que versa la conducta, cuanto la implicación de quien actúa en las actividades en las que está comprometido. (Gómez Dacal, 1992, p. 283)

En el apartado del fracaso escolar hice mención al estudio sobre autoconcepto y rendimiento escolar de González & Tourón (1992) los cuales indican la importancia de este, y más concretamente, de las percepciones de la competencia o la autoeficacia en el sentido que: “juegan un papel mediacional central en el proceso de aprendizaje en cuanto que determinan, en gran medida, la motivación académica de los estudiantes, y por lo tanto la disposición que tienen para utilizar de modo efectivo las estrategias que pueden autorregular para rendir competentemente” (González & Tourón, 1992, p. 426).

¿Por qué el éxito escolar es importante? Desde esta perspectiva del rendimiento académico y sus múltiples conexiones, es necesario mirar hacia el éxito escolar, no quedándonos solamente con el fracaso escolar, justamente por el futuro de cada chico y chica. De este modo lo expresa Feito Alonso (2009) en un artículo sobre éxito escolar para todos y que parte del pacto de Lisboa en el que los países firmantes de la Unión Europea se comprometen a ello fijando sus metas para el año 2020:

El tipo de sociedad en que vivimos exige hacer el esfuerzo de generalizar el éxito escolar genuino para la práctica totalidad del alumnado. De la obtención de una credencial que como mínimo sea de secundaria superior depende la integración exitosa de la gente en la ciudadanía y en la vida laboral. Si queremos una democracia sólida precisamos ciudadanos cada vez más formados. Por otro lado, el escenario productivo ha cambiado en poco tiempo y hoy en día es muy difícil obtener un empleo digno sin este mínimo. (Feito Alonso, 2009, p. 149)

Por tanto, me quedo con la idea de la interconectividad del éxito escolar con el rendimiento escolar para un mayor bienestar y felicidad del alumnado gracias a un mejor autoconcepto de sí mismo/a fruto de la acción de una gran variedad de factores, con gran peso los de tipo social (familia, profesorado y grupo de iguales) y que pueden llevar a un futuro más prometedor y agradable a cada chico y chica. Se trata, sin duda, de una reducción de la realidad, pero la considero necesaria para acotar la mirada de este estudio, o de modo contrario podemos adentrarnos en bosques en los que nos topamos con caminos que conducen a otros senderos que, a su vez, nos pueden llevar a otros lares, interesantes seguramente, pero difícilmente abarcables. A pesar de que considero que no es posible acotar la realidad mediante gráficos, con la siguiente figura compuesta por formas de tamaños y de colores diferentes quiero dar a entender la idea de éxito escolar



que he desarrollado a lo largo de este apartado, en tanto que todos sus elementos están interconectados.

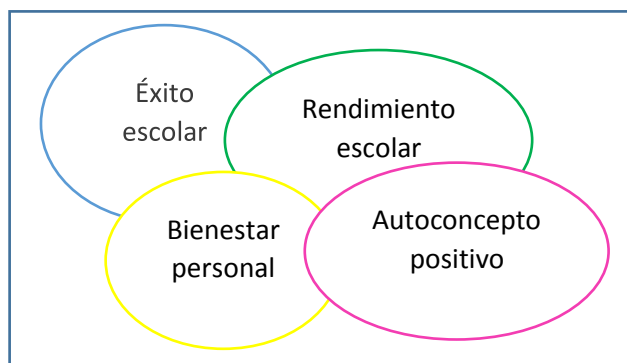


Figura 6A. Éxito escolar (síntesis visual).

En conclusión, estamos, otra vez, ante un término -el éxito escolar entremezclado con el rendimiento escolar- poliédrico en cuanto a su significado y explicación, cuya complejidad lo hace inalcanzable en cuanto a acotar todas sus aristas, pero a la vez se trata de algo posible de vivenciar, dado que el éxito puede hacer referencia a la satisfacción, o incluso ser un factor de felicidad, por tanto, podría decirse que existe la posibilidad de experimentarlo en el día a día de la escuela.

### **A1.2.2. ¿DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL ÉXITO ESCOLAR?**

Un dato a remarcar, y que viene a colación por lo escuchado de boca de diversos profesores y profesoras en conversaciones espontáneas, así como lo que he podido leer, es que parece ser que, tanto en el fracaso escolar, como en el éxito del mismo, pueden darse diferencias de género. A pesar de que la identificación de las causas de esas posibles diferencias de género no es el objeto de estudio de esta tesis, sí que me parece interesante abordarlo brevemente.

En una investigación sobre juventud, fracaso escolar y situaciones de precariedad económica en España dirigido desde la Universidad Complutense de Madrid y el Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid, se realizó un estudio comparativo entre diferentes comunidades autónomas de España. En ese estudio, en el que se tuvieron en cuenta informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) así como de otras organizaciones, se señala que el éxito escolar a nivel global tiene cara de mujer y lo explican mediante la siguiente constatación:

Si bien las mujeres han tardado más que los hombres en acceder, en igualdad de condiciones, al sistema educativo, en la actualidad, no sólo constituyen la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos (con excepción de educación primaria y ESO) sino que además el porcentaje de chicas que repite curso es menor que el de sus compañeros durante todos los niveles del sistema educativo obligatorio, desde los 6 a los 16. (Navarrete Moreno [Dir.], 2007, p. 37)

A pesar de esta evidencia, en ese estudio se indica también que este aparente éxito escolar no puede ser totalmente extrapolable a todos los contextos debido a la discriminación (no-formal) todavía existente: “dificultando que las mujeres jóvenes disfruten de los

beneficios del mismo en términos de obtención de empleo, sueldos, calidad de vida, etc.” (Navarrete Moreno [Dir.], 2007, p. 38).

Asimismo, en las conclusiones del estudio sobre éxito y fracaso escolar en Catalunya sufragado por la *Fundació Jaume Bofill*, y llevado a cabo a mediados de los años noventa, Casal et al. (1995) en sus conclusiones afirman que:

Desde hace tiempo, se constata que las chicas han desarrollado una capacidad más grande de adaptación a la institución escolar y que saben obtener mayor provecho de ello. Nuestra investigación confirma este hecho, hasta el punto que las chicas dominan algunas de las tipologías de éxito que hemos presentado (Casal et al., 1995, p. 219).<sup>34</sup>

En otra investigación llamada “Identidades de género y feminización del éxito académico”, subvencionada por el Centro de Investigación y documentación educativa (CIDE), perteneciente al Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España y que Gómez Bueno et al. (2001) coordinaron su publicación, se ofrecen diversos análisis basándose en datos ofrecidos por diferentes fuentes en la década de los noventa y 2000. Sus principales aportaciones las reflejo en la siguiente tabla explicativa que he elaborado a partir del resumen de las palabras de Gómez Bueno et al. (2001, pp. 99-103):

<b>Fuente</b>	<b>Aspectos destacados en el análisis</b>
Instituto de la Mujer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencias no muy marcadas.</li> <li>- Mayor rendimiento académico de las chicas.</li> </ul>
Centro de Investigación y documentación educativa (CIDE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendencia femenina a continuar la escolarización en ramas académicas.</li> <li>- Tendencia femenina a optar por estudios superiores en contraste a la Formación Profesional.</li> </ul>
Instituto de Calidad y Evaluación (INCE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendimiento en pruebas específicas (por áreas de conocimiento).</li> <li>- Diferencias más visibles de los 12 a los 14 años.</li> <li>- Prueba objetiva en función del sexo en alumnado de 14 años:</li> <li>- Mejores resultados mujeres en comprensión lectora y reglas lingüísticas y literatura.</li> <li>- Mejores resultados varones en matemáticas, geografía e historia.</li> </ul>
Instituto Nacional de Estadística (INE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estadística de pruebas de acceso a la universidad:</li> <li>- Mayor presencia femenina (total de participantes).</li> <li>- Opciones (mayor presencia):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Científico-Técnico (varones).</li> <li>- Ciencias de la salud (mujeres).</li> <li>- Ciencias sociales (mujeres).</li> <li>- Humanidades (mujeres).</li> <li>- Artes (mujeres).</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 5A. Éxito académico y género (basado en Gómez Bueno et al., 2001).

En el análisis realizado los autores destacan que los datos, en cuanto a los resultados académicos, indican una ventaja en general de las chicas, pero teniendo en cuenta lo

<sup>34</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano del siguiente fragmento original: “Des de fa temps, es constata que les noies han desenvolupat una capacitat més gran d’adaptació a la institució escolar i en saben treure més profit. La nostra investigació confirma aquest fet, fins al punt que les noies dominen algunes de les tipologies d’èxit que hem presentat.” (Casal et al., 1995, p. 219).

siguiente: “Ahora bien, esta ventaja se manifiesta en unos porcentajes discretos. Sí se manifiesta de forma clara, sin embargo, la tendencia hacia una escolarización más larga por parte de las mujeres, tendiendo los varones a abandonar antes o a elegir estudios de formación profesional.” (Gómez Bueno et al., 2001, p. 104). Es decir, a pesar de esas diferencias, se señala que no son suficientemente significativas como para establecer una diferenciación clara según el rendimiento.

En este estudio, Gómez Bueno et al. (2001) hacen referencia a pruebas objetivas de materias concretas y, de hecho, existe una considerable bibliografía respecto al rendimiento en áreas concretas desde un punto de vista de diferencia de género, en este caso en las matemáticas. Las conclusiones que estos estudios ofrecen son muy variadas, entre ellas, Gómez Dacal (1992) hace referencia a esta línea de investigación que pretende hallar los factores causales de esas diferencias en la inclinación hacia el estudio de la matemática como opción académica a elegir. De modo resumido, se explica que estos factores a los que se hace alusión son de tipo aptitudinal (basado en pruebas sobre competencia cuantitativa y habilidad espacial), sociales (modelos comportamentales estereotipados en forma de juegos) y actitudinales (autoimagen). Todos estos factores de un modo u otro inclinarían a las chicas a decantarse menos por el estudio de las matemáticas, incidiendo en la importancia del entorno:

El futuro académico y profesional del alumno no es, por lo tanto, al menos a día de hoy, independiente de las pautas comportamentales y actitudinales que cristalizan fruto de la mediación que opera la variable «sexo» en los intercambios que se producen entre la persona y el entorno, aun cuando tales efectos mediadores tienden a ser menos relevantes a medida que la orientación educativa se basa en cualidades «estables» y no en estereotipos reflejo de las particularidades de determinados medios culturales o sociales. (Gómez Dacal, 1992, p. 168)

Del mismo modo que existen estudios que resaltan la tendencia a un mejor rendimiento académico por parte de las chicas, existen estudios que indican que no hay diferencias significativas en cuanto a género se refiere. Entre ellos Castejón Costa (1996) haciendo alusión a diferentes referentes bibliográficos y en particular a estudios realizados en torno a la competencia matemática y al autoconcepto matemático, que parece ser inferior en el de las chicas. Todo esto lo explica del siguiente modo:

A pesar de no existir diferencias entre sexos en el rendimiento matemático real, las chicas se consideran inferiores a los chicos en esta materia (...) Una explicación más plausible de las diferencias en autoconcepto matemático entre alumnos y alumnas puede estar en el trato diferencial y las expectativas que generan los profesores respecto a uno y otro sexo. De la misma manera podemos pensar en un origen sociocultural de estas diferencias que hace que las alumnas interioricen los estereotipos sociales y culturales aún vigentes sobre este tema. (Castejón Costa, 1996, p. 35)

Se puede destacar también la evolución del lenguaje académico, dado que en estos textos de los años noventa se utiliza el término “sexo”, mientras que en la actualidad, la tendencia es a hablar de “género”. Igualmente, desde la psicología se ha hecho alusión al grado de madurez de las chicas, indicando que éste es mayor que en los chicos, y quizás ello pueda influir en ese mayor rendimiento, fruto de una mayor concentración y unas metas más claras. Por ejemplo, Calero [Dir.] et al. (2010) hace referencia a los diferentes ritmos de maduración física y psíquica según las aportaciones de Camarata & Woodcock

(2006)<sup>35</sup>. Décadas antes, Ornella Andreani (1975) en su estudio sobre aptitud y rendimiento escolar, y en concreto, en el momento en el que explica la relación entre las capacidades intelectuales y el éxito escolar afirma que:

El ritmo de madurez de las muchachas es más rápido que el de los muchachos; por lo cual es fácil encontrar desniveles, especialmente en los primeros cursos de enseñanza secundaria, dentro de la misma clase. Si la preparación requerida reclama niveles no alcanzables para la mayoría, fácilmente se genera en quien no triunfa un sentimiento de desconfianza y de fracaso que conduce a una actitud pasiva, inerte, o bien, de rebelión y de agresividad. (Andreani, 1975, p. 235)

A su vez, existen otras investigaciones realizadas desde el campo de la psicología básica, que intentan acabar con ciertos prejuicios, o estereotipos acerca de la inteligencia como concepto. En ese sentido, las profesoras Sastre & Moreno (2002), en su estudio sobre resolución de conflictos y aprendizaje emocional, afirman que:

La inteligencia, como función biológica, no tiene un objetivo preciso y limitado. No nace, ni genética ni evolutivamente hablando, para dedicarse a parcelas precisas del conocimiento. La función intelectual no ha sido hecha para ser aplicada al conocimiento de las matemáticas, la física, la filosofía o la economía, específicamente, ni viene predeterminada para tener éxito en el aprendizaje de las materias curriculares. (Sastre & Moreno, 2002, p. 29)

Por tanto, esto podría ser aplicable al estudio de las matemáticas, a pesar de que haya investigaciones que muestren esas diferencias entre géneros.

En conclusión, el estudio de diferencias de género en el rendimiento escolar es una línea de investigación de notable interés que ha producido conclusiones muy variadas. Personalmente, considero que es difícil poder demostrar la predisposición de un género determinado a alcanzar con mayor probabilidad el éxito escolar (o un mayor rendimiento académico en un área concreta), y, a su vez, puede alimentar antiguos estereotipos o generar nuevos, aunque no deja de ser interesante analizar diferentes indicadores para poder establecer diferencias, en caso de darse de un modo significativo. Es por ello necesario comprender el influjo de mensajes estereotipados que versan esta línea de investigación, para así poder evitar un trato (educativo) discriminatorio basado en cuestiones de género.

### **A1.2.3. EN LA BÚSQUEDA DE INDICADORES**

El éxito escolar unido al rendimiento académico, puede ser cuantificable en cierta medida mediante algunos indicadores internacionales. Estos, a su vez, permiten realizar una fotografía que puede ayudar a hacerse una idea de la situación de un país en un momento determinado. A pesar de haber indicado en anteriores páginas el carácter emocional y subjetivo que también puede tener el éxito escolar. Por ello, quisiera indicar que los datos que utilizaré tienen la finalidad de adentrarse en el tema, sin que ello conduzca a verdades inamovibles e inflexibles, ya que la realidad difícilmente es interpretable desde un solo

---

<sup>35</sup> En la bibliografía de Calero [Dir.] et al. (2010) aparece la referencia a la que se alude: Camarata, S. & Woodcock, R. (2006) "Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females." *Intelligence*, 34, 231-320.

prisma dada su flexibilidad, o como diría Zygmunt Bauman, debido a su actual carácter líquido. Justamente Bauman, padre del concepto de modernidad líquida, se refiere a la educación de este modo:

La historia de la educación está plagada de períodos críticos en los cuales se hizo evidente que las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o una reforma. Con todo, aparentemente la crisis actual es diferente de las del pasado. Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. (Bauman, 2008, p. 27)

Siendo consciente de la volatilidad de los datos sobre todo cuantitativos, voy a intentar utilizarlos de modo ilustrativo para situar el éxito escolar, tal y como hice con el fracaso escolar, para ofrecer una fotografía, digamos, circunstancial. En el caso de los indicadores sobre el fracaso escolar hice referencia a un estudio dirigido por Navarrete Lorenzo (2007) sobre jóvenes y fracaso escolar. En una figura explicativa anterior<sup>36</sup> indicaba, entre otros aspectos, la relación entre el fracaso escolar y un bajo rendimiento académico, el cuál puede desembocar en un abandono educativo temprano, siguiendo esta línea, voy a relacionar el éxito escolar con aspectos académicos.

En este caso me refiero al Programa para la Evaluación Internacional (PISA)<sup>37</sup>, cuyos informes nos adentran en la realidad educativa de países concretos. Por supuesto, se trata de una pequeña muestra de una realidad escolar determinada de chicos y chicas adolescentes.

Soy consciente también de las críticas que existen en torno a pruebas estandarizadas que no indagan de un modo más profundo, o siguiendo otra metodología, en aspectos más directos de la realidad educativa -que no escolar-, e incluso personal, de esos chicos y chicas evaluados en múltiples lugares del mundo. Sería por ello interesante conocer también otras encuestas que nos permitan saber también sobre su estado de bienestar (personal). Pues bien, haré referencia a otras evaluaciones de carácter internacional, y que en su suma están conectados con este estudio doctoral.

### **A1.2.3.1. CHICOS Y CHICAS PUESTOS A PRUEBA: PISA Y OTROS INDICADORES INTERNACIONALES**

Los resultados del programa PISA se han convertido en noticia de gran interés cada cierto tiempo, en concreto, cada tres años desde el inicio del presente milenio. En sus informes se pone de relieve la situación de los diferentes países participantes, así como se analizan diferentes aspectos que pueden ser explicativos de un mejor resultado competencial. Quizás la parte más atrayente, por su concreción e impacto, son los *rankings* por países,

---

<sup>36</sup> Figura 1A: Indicadores del fracaso escolar (Navarrete Lorenzo, 2007, p. 9).

<sup>37</sup> A partir de ahora utilizaré el acrónimo PISA para referirme al Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.

así como regiones, que se basan en las puntuaciones obtenidas en cada una de las competencias evaluadas.

Los informes PISA son de gran profundidad y variedad, dada la cantidad de información que ofrecen, la cual puede ser analizada posteriormente desde diversas perspectivas y crear relaciones de datos del modo que se crea oportuno por parte de las autoridades competentes en materia educativa, o bien por expertos/as en el campo de la educación así como investigadores/as interesados/as en el tema. Sin duda, los informes PISA y sus conclusiones no pasan desapercibidos.

Dada la extensión que puede adquirir esta cuestión voy a limitarme a responder a una serie de preguntas para situar el tema, y justificar así su incorporación en el presente estudio doctoral.

*Cuestiones y aspectos a tratar:*

- *¿Qué es PISA?*
- *¿Qué países están en el TOP-five en las convocatorias de PISA (2000-2015)?*
- *¿Qué país europeo destaca?*
- *¿Cuáles han sido los principales resultados de España en PISA (2000-2015)?*
- *Ventajas y desventajas de PISA.*
- *¿Otros indicadores internacionales a tener en cuenta?*

Tabla 6A. Cuestiones a tratar sobre PISA.

### **A1.2.3.1.1. PISA**

#### **A1.2.3.1.1.1. ¿Qué es PISA?**

Primero de todo indicar que según la fuente consultada, a *PISA* la pueden preceder diferentes sustantivos, es decir, hay quien habla del *programa PISA*, que sería la traducción directa de su sigla *P for Programme*; otros le llaman *evaluación PISA* (Zayas, 2012), también *estudio PISA* (introducción de Luis Rico en INECSE, 2005), o bien, *proyecto PISA* (Monereo, 2009; Ferrer Julià [Coord.] et al., 2006). Igualmente podemos también hablar del *informe PISA* (Escudero Escorza & Bueno García, 2010), o de las pruebas PISA. Incluso en otros casos se combina en una misma obra *estudio PISA*, *proyecto PISA*, *informe PISA*, o simplemente PISA (Ferrer Julià [Dir.] et al., 2011). Se aprecia también una tendencia a utilizar directamente el término PISA junto con su correspondiente año, por ejemplo PISA 2006 (Calero [Dir.] et al., 2006), o incluso en minúsculas Pisa, habiéndose convertido en un término con entidad propia y de uso corriente en entornos educativos y sociales.

Pues, Luis Rico (en INECSE, 2005) en su explicación sobre la competencia matemática en el estudio PISA 2003, indica que PISA surge del interés de los representantes de los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE)<sup>38</sup> a finales de la década de los noventa en conocer cómo de preparados están los chicos y chicas al finalizar su etapa de estudios obligatorios básicos para encarar los desafíos del siglo XXI (INECSE, 2005). Previamente Rico (en INECSE, 2005, p. 12) recuerda que la OCDE:

Es un organismo entre cuyos objetivos está promover políticas destinadas a alcanzar un crecimiento sostenible de la economía y del empleo, así como una progresión del nivel de vida de los países miembros, manteniendo paralelamente la estabilidad financiera con el fin de contribuir al desarrollo de la economía mundial.

De hecho, el marco desde el que parte la OCDE es el de alfabetismo –*literacy*–, el cual implica: “la capacidad de los estudiantes de aplicar el conocimiento y las habilidades para analizar, razonar y comunicar de modo efectivo al plantear, resolver e interpretar problemas en una variedad de situaciones” (OECD, 2004, p. 23)<sup>39</sup>. Resulta interesante saber que la OCDE utiliza un concepto de alfabetismo más amplio de lo que históricamente viene realizando la tradición que la sitúa únicamente en la habilidad de leer y escribir, y que no se trata de algo que o se tiene o se carece de él, sino de un proceso continuado (OECD, 2004).

Según Ferrer Julià [Coord.] et al. (2006) en su explicación sobre el proyecto PISA y basándose en documentación de la OCDE (2000)<sup>40</sup>, indica los objetivos que se muestran en la siguiente tabla:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Comparar el funcionamiento de los diferentes sistemas educativos a partir de sus resultados académicos.</i></li><li>▪ <i>Sustentar e impulsar reformas de mejoras de los sistemas educativos (y de los propios centros educativos) a partir de los resultados observados.</i></li><li>▪ <i>Proporcionar “una mejor evaluación y seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos a nivel nacional” (OCDE, 2000, p. 16)<sup>41</sup>.</i></li></ul> |
|--|

Tabla 7A. Objetivos PISA.

La filosofía del programa PISA es considerar a esos chicos y chicas que se evalúan, como jóvenes de quince años de los que no se espera que sepan todo lo que necesita saber un adulto, sino que deberían tener una sólida base en áreas como la lengua –*reading*–, matemáticas y ciencias. De modo que: “para continuar aprendiendo en estas áreas y aplicar su conocimiento en el mundo real, necesitan también comprender los procesos y principios básicos y utilizarlos flexiblemente en diferentes situaciones”<sup>42</sup> (OECD, 2004,

<sup>38</sup> A partir de ahora utilizaré el acrónimo OCDE para referirme al organismo de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

<sup>39</sup> Traducción de elaboración propia al castellano a partir del siguiente fragmento original en inglés: “*the capacity of students to apply knowledge and skills and to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of situations.*” (OECD, 2004, p. 23)

<sup>40</sup> En la bibliografía de Ferrer Julià [Coord.] et al. (2006) aparece de este modo la referencia bibliográfica a la que se hace alusión OCDE (2000) [copia literal de su formato]: OCDE (2000), *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. MECD/INCE. Madrid. Documento electrónico.

<sup>41</sup> Ídem nota anterior sobre la referencia bibliográfica: OCDE (2000).

<sup>42</sup> Traducción de elaboración propia al castellano a partir del siguiente fragmento original en inglés: “*In order to continue learning in these subject areas and to apply their learning to the real world, they also need to understand fundamental processes and principles and to use these flexibly in different situations.*” (OECD, 2004, p. 23).

p. 23). De ahí que las pruebas estén orientadas a situaciones de la vida real, y no a aspectos específicos del conocimiento de una asignatura (OECD, 2004).

PISA necesitaba tener una población de edad específica para ser evaluada, independientemente de las características específicas de cada sistema educativo, de la edad de comienzo de la escuela y de otros aspectos. Sin embargo, la edad permite esa comparación, y se toma un rango que va desde los 15 años y 3 meses de edad hasta los 16 años y 2 meses en el momento de la evaluación, independientemente del curso que estén realizando o el tipo de institución en la que estén (OECD, 2004). La intencionalidad de ello se explica en el informe sobre PISA-2003 de la siguiente forma: “El uso de esta edad en PISA, entre países y a lo largo del tiempo, permite comparar de modo consistente el desempeño de los estudiantes poco antes de completar la educación obligatoria”<sup>43</sup> (OECD, 2004, p. 27).

En los diferentes documentos consultados se utilizan diversos términos en cuanto al objeto de evaluación de PISA, se habla de comprensión lectora o competencia lectora; así como de competencia matemática o bien cultura matemática, y lo mismo ocurre con la competencia científica. En la siguiente tabla de elaboración propia recojo las palabras de Ferrer Julià [Coord.] et al. (2006, pp. 20-22) sobre lo que se entiende por comprensión lectora, cultura matemática y cultura científica en PISA basándose en documentación de la OCDE (OECD, 2002)<sup>44</sup>:

<b>Comprensión lectora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recoger información específica.</li> <li>▪ Comprender lo que se ha leído.</li> <li>▪ Reflejar y evaluar lo que se ha leído de la mejor manera posible (OECD, 2002, p. 4)<sup>45</sup>.</li> </ul>
<b>Cultura matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer y comprender aquellos problemas matemáticos que están presentes en la vida cotidiana.</li> <li>▪ Traducir estos problemas al contexto matemático.</li> <li>▪ Emplear los conocimientos y los procesos matemáticos para saber resolver problemas.</li> <li>▪ Comprender los resultados obtenidos en el contexto del problema original.</li> <li>▪ Saber reflejar los métodos aplicados.</li> <li>▪ Plantear y saber comunicar los resultados (OECD, 2002, p. 11)<sup>46</sup>.</li> </ul>
<b>Cultura científica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar los conocimientos científicos.</li> <li>▪ Reconocer preguntas relacionadas con las ciencias.</li> <li>▪ Identificar las cuestiones básicas que se resuelven en las investigaciones científicas.</li> </ul>

<sup>43</sup> Traducción de elaboración propia al castellano a partir del siguiente fragmento original en inglés: “The use of this age in PISA, across countries and over time, allows the performance of students shortly before they complete compulsory education to be compared in a consistent way.” (OECD, 2004, p. 27).

<sup>44</sup> En la bibliografía de Ferrer Julià [Coord.] et al. (2006) aparece de este modo la referencia bibliográfica a la que se hace alusión OECD (2002) [copia literal de su formato]: OECD (2002), *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD PISA 2000. Executive summary*. OECD. Documento electrónico.

<sup>45</sup> Ídem nota anterior sobre la referencia bibliográfica: OECD (2002).

<sup>46</sup> Ídem nota anterior sobre la referencia bibliográfica: OECD (2002).



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar los datos científicos obtenidos con las afirmaciones y conclusiones a las cuales se llegan.</li> <li>▪ Comunicar todos estos aspectos a la comunidad científica (OECD, 2002, p. 13)<sup>47</sup>.</li> </ul>
--	--

Tabla 8A. Explicación competencias según PISA.

Lo que se evalúa en las diferentes áreas, PISA lo define como: contenidos o estructuras del conocimiento, procesos a seguir y situaciones en las que aplicar esos conocimientos y habilidades (OECD, 2004).

En el proyecto PISA se dan ciclos de evaluación, tal y como indica Ferrer Julià [Coord.] et al. (2006):

Las evaluaciones de las tres áreas (lectura, matemáticas y ciencias) se llevan a cabo en ciclos de tres años, y se publican los primeros resultados en el año posterior a la aplicación de los instrumentos. En cada ciclo se analiza en profundidad un área “principal”. Ésta ocupa aproximadamente dos tercios del tiempo que las y los estudiantes emplean en su conjunto a responder a todos los cuestionarios que se les plantean; el resto del tiempo lo emplean en responder a las preguntas de las otras dos áreas. (Ferrer Julià [Coord.] et al., 2006, p. 18)

Esas áreas principales van cambiando (Ferrer Julià [Coord.] et al., 2006). En la siguiente tabla se pueden observar esos focos de interés en cada una de las ediciones llevadas a cabo<sup>48</sup>:

	Principal foco de interés
PISA 2000	Comprensión Lectora
PISA 2003	Competencia Matemática
PISA 2006	Competencia Científica
PISA 2009	Comprensión Lectora
PISA 2012	Competencia Matemática
PISA 2015	Competencia Científica

Tabla 9A. Focos de interés PISA (2000-2015).

En el año 2006, con el consecuente informe publicado un año más tarde, se cerró el ciclo de las tres competencias (lectora-matemática-científica), para volver a comenzar de nuevo. Con el informe PISA 2015 se completaron dos ciclos, lo cual permite realizar un análisis longitudinal de los resultados obtenidos por los países y regiones participantes.

En esta tabla de elaboración propia<sup>49</sup> he recogido otros aspectos que se han estudiado en las diferentes pruebas PISA más allá de las tres competencias enumeradas (lengua, matemáticas y ciencias).

PISA	
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivación y otros aspectos de su actitud hacia el aprendizaje.</li> </ul>

<sup>47</sup> Ídem nota anterior sobre la referencia bibliográfica: OECD (2002).

<sup>48</sup> Fuente: documentación de la OCDE: OECD/UNESCO-UIS (2003), OECD (2004, 2007, 2014). [Mirar bibliografía].

<sup>49</sup> Fuentes consultadas: OECD (2004, 2007, 2010a, 2014). [Mirar bibliografía].

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familiaridad con los ordenadores.</li> <li>▪ Aprendizaje auto-regulado (estrategias de gestión y seguimiento del propio aprendizaje).</li> </ul>
<b>2003</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor desarrollo de los aspectos evaluados en PISA 2000.</li> <li>▪ Conocimiento y habilidades en la resolución de problemas.</li> </ul>
<b>2006</b>	Por primera vez, se busca información sobre las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia, al incluir dentro de la misma prueba/test preguntas sobre actitudes, en vez de únicamente a través de un cuestionario complementario.
<b>2009</b>	Por primera vez se ha evaluado la habilidad de los estudiantes de 15 años para leer, comprender y poner en acción textos digitales.
<b>2012</b>	Se incluye una evaluación sobre alfabetización en cultura financiera y económica – <i>financial literacy</i> - (opcional para los países y economías participantes).
<b>2015</b>	Como aspecto novedoso se evalúa la resolución colaborativa de problemas ( <i>CPS – Collaborative Problem Solving</i> ).

Tabla 10A. PISA y otros aspectos indagados.

PISA, como he comentado unas líneas más atrás, surgió a iniciativa de los países integrantes en la OCDE, pero con la participación también de países socios de la OCDE. El número de países participantes ha ido aumentando desde que se iniciaron las pruebas en el año 2000 tal y como se puede observar en la siguiente tabla de elaboración propia sobre los países participantes en las diferentes ediciones de PISA<sup>50</sup>:

	<b>2000</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>	<b>2009</b>	<b>2012</b>	<b>2015</b>
<b>Países miembro OCDE</b>	28	30	30	33	34	34
<b>Países socios OCDE</b>	4+11 <sup>51</sup>	11	27	32	31	31
<b>TOTAL</b>	32 (43)	41	57	65	65	65

Cuadro 3A. Relación de países participantes en PISA (2000-2015).

Como curiosidad indicar que en los informes referentes a PISA 2000 y PISA 2003 en su versión inglesa, a los países se les llama *countries*, pero a partir del informe 2006 se pasa a utilizar los términos *countries and economies*, de hecho, en la edición de PISA 2012, se incluyó una parte dedicada a aspectos económicos, o *financial literacy* (2012), que causó cierta polémica.

En cuanto al método que se sigue en las pruebas PISA voy a centrarme en la información del año 2003, cuyos resultados son los más cercanos cronológicamente con el estudio piloto que realicé, y cuyas decisiones se basaron en parte a estos resultados e informes de PISA 2003. En la siguiente tabla se puede observar el método, así como otros aspectos que se siguieron en PISA 2003, ésta contiene información traducida, y reelaborada, del

<sup>50</sup> Tabla de elaboración propia a partir de los datos de OECD (2004, 2010, 2014, 2016), y Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006). [Mirar bibliografía].

<sup>51</sup> En el año 2001 se realizó una segunda administración de las pruebas PISA 2000 en otros 11 países no pertenecientes a la OCDE

inglés al castellano de *Box 1.1. Key features of the PISA 2003 assessment* (OECD, 2004, p. 24):

<b>PISA 2003</b>	
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencias evaluadas: matemáticas, lengua, ciencia y resolución de problemas.</li> <li>▪ Foco principal edición 2003: matemáticas.</li> <li>▪ Integración de la evaluación del conocimiento específico de asignaturas junto con competencias transversales.</li> <li>▪ Evaluación de las propias características del aprendizaje – <i>learners</i>.</li> </ul>
<b>Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prueba de papel y lápiz.</li> <li>▪ 2 horas de duración.</li> <li>▪ Preguntas de opción múltiple y de respuesta abierta.</li> <li>▪ Textos y gráficas relacionadas con aspectos posibles de encontrar en la vida real.</li> <li>▪ Un total de 6 horas y media de evaluación fue incluida y aplicada a diferentes estudiantes tomando diferentes combinaciones de los ítems a evaluar. Tres horas y media de tiempo de prueba en matemáticas, con una hora para lengua, ciencias y resolución de problemas.</li> <li>▪ Cuestionario de 30 minutos sobre su origen –<i>background</i>–, hábitos de estudio y percepciones del entorno de aprendizaje, y su compromiso y motivación.</li> <li>▪ Cuestionario a los directores de los centros educativos sobre aspectos demográficos y evaluación de la calidad del entorno de aprendizaje de la escuela.</li> </ul>
<b>Outcomes - Resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perfil del conocimiento y las habilidades entre jóvenes de 15 años en el 2003.</li> <li>▪ Indicadores contextuales que relacionan los resultados en la realización de la prueba con las características de la escuela.</li> <li>▪ Un fondo de conocimiento para investigaciones y análisis sobre políticas.</li> <li>▪ Una estimación de variabilidad en el trascurso del tiempo en cuanto al conocimiento y las habilidades, entre las evaluaciones en el 2000 y 2003.</li> </ul>
<b>Tamaño de la muestra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Más de 250.000 estudiantes, que representan a unos 23 millones de jóvenes de 15 años en las escuelas de los 41 países participantes, fueron evaluados en base a muestras de probabilidad científica.</li> </ul>

Tabla 11A. PISA 2003 según OECD.

La competencia lectora según el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu perteneciente a la Generalitat de Catalunya en su avance de resultados de PISA 2006 indica que PISA la define de la siguiente manera:

La competencia en comprensión lectora consiste en la comprensión, el uso y la reflexión a partir de textos escritos con la finalidad de alcanzar los objetivos propios, desarrollar el

conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, p. 69)

En PISA 2006 el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu perteneciente a la Generalitat de Catalunya en su avance de resultados indica que la competencia matemática según PISA se entiende del siguiente modo:

La competencia matemática es la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desarrollan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas según las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo. (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, p. 62)<sup>52</sup>

En el caso de PISA 2003 las matemáticas se evaluaron teniendo en cuenta cuatro subdimensiones principales según el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2004, p. 5):

- Cantidad.
- Espacio y forma.
- Cambio y relaciones.
- Incertidumbre.

En PISA 2006 se priorizó la competencia científica la cual viene definida del modo siguiente Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006, p. 12)<sup>53</sup>:

<b>COMPETENCIAS CIENTÍFICAS DE PISA 2006</b>
<b>Identificar cuestiones científicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer temas sobre los cuales es posible investigar científicamente.</li> <li>▪ Identificar palabras clave para hacer una búsqueda de información científica.</li> <li>▪ Reconocer las características clave de una investigación científica.</li> </ul>
<b>Explicar fenómenos científicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar conocimientos de ciencia a una situación dada.</li> <li>▪ Describir o interpretar fenómenos de forma científica y predecir cambios.</li> <li>▪ Identificar descripciones, explicaciones y predicciones apropiadas.</li> </ul>
<b>Usar evidencias científicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretar pruebas científicas y elaborar y comunicar conclusiones.</li> <li>▪ Identificar los supuestos, las pruebas y los razonamientos que hay detrás de las conclusiones.</li> <li>▪ Reflexionar sobre las implicaciones sociales de los desarrollos científicos y tecnológicos.</li> </ul>

Tabla 12A. Competencias científicas de PISA 2006.

En cuanto a la puntuación en estas pruebas se trata de escalas continuas sobre lo que Ferrer Julià [Coord.] et al. (2006) indican que:

Las respuestas a estos cuestionarios se transformaron en escalas continuas con el fin de evitar lecturas dicotómicas sobre las aptitudes de las y los estudiantes: unos han adquirido estas aptitudes y otros no. De esta manera, la escala tenía una puntuación media de 500 puntos, agrupándose dos terceras partes de los estudiantes que respondieron a los tests entre los 400 y 600 puntos. Además se determinaron cinco niveles de rendimiento ante

<sup>52</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano.

<sup>53</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano.

las distintas competencias evaluadas el nivel 5 correspondía al nivel más alto y el nivel 1 al más bajo (OECD, 2002: 3)<sup>54</sup>. (Ferrer Julià [Coord.] et al., 2006, p. 23)

Es decir, el rendimiento del alumnado se ha medido según la Teoría de Respuesta de Ítem (TRI), y consecuentemente:

Con las propiedades del análisis TRI se obtienen estimaciones del alumnado y de los ítems en una misma escala que los hace comparables independientemente del subconjunto de ítems que cada alumno/a haya respondido. El procedimiento de estimación supone que la muestra evaluada se distribuye de manera normal con una puntuación media de 5000 puntos y una desviación típica de 100. (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, p. 8)<sup>55</sup>

En el caso de PISA 2006, se indica que las pruebas la han realizado entre 5.000 y 10.000 alumnos de un mínimo de 150 centros educativos de cada país para que se trate de una muestra significativa (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, p. 8). España ha participado en todas las ediciones de PISA.

A partir de esas pruebas, de los datos obtenidos, de las puntuaciones, de la correlación de variables<sup>56</sup>, se obtienen diferentes informes que pueden tomar diferentes enfoques. Por ejemplo, el rendimiento en ciencias experimentales, o analizar los datos en base al perfil del alumnado, como realiza Calero [Dir.] et al. (2010) en el rendimiento educativo del alumnado inmigrante a partir de PISA 2006 centrándose en el caso español y en las diez comunidades autónomas participantes para poder así: “reflexionar acerca de la necesidad de introducir reformas y, en su caso, el sentido en el que se deberían reorientar las políticas educativas” (Calero [Dir.] et al., 2010, p. 17). Es decir, se puede entrever que a partir de los informes que se derivan del programa PISA se intenta influir en los sistemas educativos de los países participantes.

### **A1.2.3.1.1.2. ¿Qué países están en el TOP-Five de las convocatorias de PISA (2000-2015)?**

Me voy a centrar en las tres grandes competencias evaluadas en cada edición, sin hacer mención a las subcategorías evaluadas dependiendo del foco de atención competencial de cada edición. En las tablas se observarán los datos de PISA 2009, PISA 2012 y PISA 2015 sombreados, esto es debido a que fueron posteriores al estudio piloto que realicé

---

<sup>54</sup> En la bibliografía de Ferrer Julià [Coord.] et al. (2006) aparece de este modo la referencia bibliográfica a la que se hace alusión OECD (2002) [copia literal de su formato]:  
OECD (2002), *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD PISA 2000. Executive summary*.  
OECD. Documento electrónico.

<sup>55</sup> Traducción propia del catalán al castellano del fragmento original:

“Amb les propietats de l'anàlisi TRI s'obtenen estimacions de les puntuacions de l'alumnat i dels ítems en una mateixa escala que els fa comparables independentment del subconjunt d'ítems que cada alumne/a hagi respost. El procediment d'estimació suposa que la mostra avaluada es distribueix de manera normal amb una puntuació mitjana de 500 punts i una desviació típica de 100.” (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, p. 8).

<sup>56</sup> Utilizo el término “variable” ya que me he podido percatar de que se suele hacer uso de este en los diferentes informes consultados en los que se estudia la correlación de diferentes aspectos, o variables. Se trata de una terminología de naturaleza cuantitativa, y en concreto más bien experimental, que no es completamente acorde a la línea de la investigación de la presente tesis, pero que se mantiene en coherencia a los textos consultados.

para mi tesis doctoral, pero que considero de interés incluirlos, a pesar de que no afectaron en el diseño de mi investigación doctoral de modo tan directo como PISA 2000, PISA 2003 y, en especial, PISA 2006.

En estas tablas he recogido los países que quedaron en los cinco primeros puestos en las puntuaciones obtenidas en PISA, a su vez he añadido sus puntuaciones entre paréntesis para poder observar la evolución en el caso de los países que han repetido en esas altas posiciones. He de decir que estos rankings no aparecen como tales en PISA, simplemente a modo orientativo sobre los países mejor posicionados. Aquellos países que coinciden en su puntuación los he colocado en la misma casilla.

De hecho, en el informe elaborado a raíz de PISA 2003 (OECD, 2004) se indica que no es posible crear rankings de puntuaciones debido a la interpretación de las muestras estadísticas. De este modo se expresa en ese informe titulado *Learning for tomorrow's world*:

Las estadísticas de este informe representan estimaciones del desempeño nacional basado en muestras de alumnos, más que valores que puedan ser calculados como si cada estudiante de cada país hubiese respondido a cada una de las preguntas. Consecuentemente, es importante conocer el grado de incertidumbre inherente en las estimaciones. (OECD, 2004, p. 58)<sup>57</sup>

Además bajo cada una de las figuras en las que se muestran esos valores obtenidos por ese conjunto de países hay una nota a pie de figura como, se da en el caso de las figuras tituladas como “múltiples comparaciones del desempeño general” en las diferentes competencias y sus competencias evaluadas, como por ejemplo, las tres principales – comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica-, y se indica de la siguiente manera:

Dado que los datos se basan en muestras, no es posible realizar una clasificación ordenada de las posiciones por países. No obstante, es posible informar de la oscilación en el rango de posiciones en el que un país se encuentra, con un 95 por ciento de probabilidad. (OECD, 2004, pp. 92, 281, 294)<sup>58</sup>

No obstante, el uso posterior de estos resultados sí que muestra esa tendencia a establecer posiciones, de hecho así se realiza desde los medios de comunicación y desde fuentes gubernamentales.

A continuación paso a recoger esas puntuaciones en forma de rankings de las tres competencias principales según datos de la OCDE<sup>59</sup> impulsora del programa PISA. El orden seguido es el de comprensión lectora, competencia matemática y competencia

---

<sup>57</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano del fragmento original:

“The statistics in this report represent estimates of national performance based on samples of students rather than the values that could be calculated if every student in every country had answered every question. Consequently, it is important to know the degree of uncertainty inherent in the estimates.” (OECD, 2004, p. 58).

<sup>58</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano del fragmento original:

“Because data are based on samples, it is not possible to report exact rank order positions for countries. However, it is possible to report the range of rank order positions within which the country mean lies with 95 per cent likelihood.” (OECD, 2004, pp. 92, 281, 294).

<sup>59</sup> Documentación de la OCDE consultada: OECD/UNESCO-UIS (2003), OECD (2004, 2007, 2010a, 2014, 2016) [Mirar bibliografía].

científica, siguiendo el mismo orden que establecieron con la primera edición PISA 2000 en cuanto al foco de atención competencial en cada edición.

En primer lugar tenemos los resultados de las pruebas competenciales de comprensión lectora desde 2000 a 2015. Se ha de tener en cuenta que en las ediciones de PISA 2000 y de PISA 2009 fue la competencia principal, siendo estudiada también mediante otras subcategorías.

#### COMPRESIÓN LECTORA

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
1	<a href="#">Finlandia</a> (546)	<a href="#">Finlandia</a> (543)	Corea (556)	Shanghai- China (556)	Shanghai- China (570)	Singapur (535)
2	Canadá (534)	Corea (534)	<a href="#">Finlandia</a> (547)	Corea (539)	Hong Kong- China (545)	Hong Kong- China (527) Canadá (527)
3	Nueva Zelanda (529)	Canadá (528)	Hong Kong- China (536)	<a href="#">Finlandia</a> (536)	Singapur (542)	<a href="#">Finlandia</a> (526)
4	Australia (528)	Australia (525) Liechtenstein (525)	Canadá (527)	Hong Kong- China (533)	Japón (538)	Irlanda (521)
5	Irlanda (527)	Nueva Zelanda (522)	Nueva Zelanda (521)	Singapur (526)	Corea (536)	Estonia (519)

Cuadro 4A. Comprensión Lectora PISA 2000-2015 (TOP-Five).

Desde una perspectiva europea se observa que en la primera edición eran dos los países europeos presentes en ese *top-five*: Finlandia e Irlanda. Finlandia se ha mantenido en esos primeros puestos desde PISA 2000 hasta la cuarta edición en 2009, saltando a un sexto puesto en PISA-2012. Desde PISA 2006 comienzan a predominar países asiáticos en esos cinco primeros puestos, pasando a ser en el 2009 cuatro países asiáticos, quedando como único país representante europeo en esos primeros puestos Finlandia, en concreto siendo tercero. En la edición 2012 los cinco primeros puestos son ocupados por países asiáticos, quedando relegada Finlandia (524) a un sexto puesto, pero como primer país en relación a la Unión Europea y al resto del continente europeo. En el año 2015 Finlandia (526) vuelve de nuevo a destacar entre los primeros puestos.

#### COMPETENCIA MATEMÁTICA

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
1	Hong Kong- China (560)	Hong Kong- China (550)	China-Taipei (549)	Shanghai- China (600)	Shanghai- China (613)	Singapur (564)
2	Japón (557)	<a href="#">Finlandia</a> (544)	<a href="#">Finlandia</a> (548)	Singapur (562)	Singapur (573)	Hong Kong- China (548)
3	Corea (547)	Corea (542)	Hong Kong- China (547) Corea (547)	Hong Kong- China (555)	Hong Kong- China (561)	Macao-China (544)

4	Nueva Zelanda (537)	Holanda (538)	Holanda (531)	Corea (546)	China-Taipei (560)	China-Taipei (542)
5	<a href="#">Finlandia</a> (536)	Liechtenstein (536)	Suiza (530)	China-Taipei (543)	Corea (554)	Japón (532)

Cuadro 5A. Competencia Matemática PISA 2000-2015 (TOP-Five).

En la primera edición de PISA 2000 los tres primeros puestos son ocupados por países asiáticos, tras ellos Oceanía, y en quinto puesto Finlandia. La cual pasa a un segundo puesto en el 2003, aun encabezando Hong-Kong-China el primer puesto. En la edición 2003 fueron también otros dos países europeos los que estaban en esos cinco primeros puestos (Holanda y Liechtenstein). En el 2006 pasa a ser China-Taipei el país con mejores puntuaciones, pero en segundo lugar continúa Finlandia, seguido de Hong-Kong que desciende de un primer puesto en la edición anterior, al tercer puesto en PISA 2006, un puesto que repetirá en las siguientes ediciones 2009 y 2012. En 2006, continúan siendo tres los países europeos presentes, siendo Liechtenstein sustituida por Suiza en ese quinto puesto en PISA 2006. En las siguientes ediciones, que no se relacionan de modo tan directo con este estudio, indicar que se ve el claro predominio asiático, desplazando a países europeos, americanos o de Oceanía fuera de esos cinco primeros puestos. Finlandia (541) desaparece de ese *top-five* situándose en un sexto puesto en PISA-2009.

En PISA-2012, los cinco primeros puestos son ocupados de nuevo por países asiáticos, repitiendo Shanghai-China en el primer puesto tal y como ocurrió en PISA 2009. En el año 2012 Finlandia (519) desaparece del ranking de los cinco países con mejores puntuaciones, descendiendo al puesto número 12, y entre los países europeos con mejor puntuación, pasa a ser la cuarta, tras Liechtenstein (535), Suiza (531), Holanda (523) y Estonia (521).

De forma similar ocurre en la edición de PISA-2015, los cinco primeros puestos son ocupados por países participantes orientales, y en el caso de Finlandia, esta queda en el puesto número 13 entre todos los países participantes, y séptima entre los países de la OCDE, según informan desde su ministerio de educación<sup>60</sup>.

También indicar que las matemáticas fueron el foco principal de atención de PISA-2003 y PISA-2012.

#### COMPETENCIA CIENTÍFICA

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
1	Corea (552)	<a href="#">Finlandia</a> (548) Japón (548)	<a href="#">Finlandia</a> (563)	Shanghai-China (575)	Shanghai-China (580)	Singapur (556)
2	Japón (550)	Hong Kong – China (539)	Hong Kong – China (542)	<a href="#">Finlandia</a> (554)	Hong Kong – China (555)	Japón (538)
3	Hong Kong – China (541)	Corea (538)	Canadá (534)	Hong Kong – China (549)	Singapur (551)	Estonia (534)
4	<a href="#">Finlandia</a> (538)	Liechtenstein (525) Australia	China – Taipei (532)	Singapur (542)	Japón (547)	China – Taipei (532)

<sup>60</sup> Ministry of Education and Culture (Finland). The Results of PISA 2015. <https://minedu.fi/en/pisa-2015-en> [Consultado en fecha 19.04.2019].



		(525) Macao-China (525)				
5	Reino Unido (532)	Holanda (524)	Estonia (531)	Japón (539)	<a href="#">Finlandia</a> (545)	<a href="#">Finlandia</a> (531)

Cuadro 6A. Competencia Científica PISA 2000-2015 (TOP-Five).

En cuanto a la competencia científica en PISA 2000 los tres primeros puestos son ocupados por países asiáticos siendo Corea la que está en primer lugar. En cuarto lugar se encuentra Finlandia, y tras ella, Reino Unido. En la edición PISA 2006 Finlandia pasa a encabezar este ranking, junto con Japón seguidos de dos países asiáticos, y un triple empate en la cuarta posición, estando representadas Europa, Oceanía y Asia, para cerrar PISA 2006 con Holanda. En la siguiente edición Finlandia vuelve a encabezar ese ranking seguida de Hong-Kong, y con la irrupción de Canadá, China-Taipei y Estonia. En la edición 2009 y 2012 en la competencia científica ocurre algo similar a las otras dos competencias descritas anteriormente, es decir, la comprensión lectora y la competencia matemática, que se caracterizan por el predominio asiático, siendo Finlandia el único país europeo presente en esos cinco primeros puestos, pasando a un segundo puesto en PISA 2009 y quinto tanto en PISA 2012 como en la edición de 2015.

### **A1.2.3.1.1.3. ¿Qué país europeo destaca?**

Vuelvo a repetir que estos rankings son estimativos, por tanto, no son puntuaciones que se puedan comparar de modo exacto dados los parámetros estadísticos que siguen estas pruebas, pero que de cierto modo ofrecen una fotografía interesante sobre la evolución de los países en este periodo de tiempo. En el caso europeo es Finlandia la que más aparece en estas pruebas, ocupando esos primeros puestos, e incluso en las ediciones PISA 2009 y PISA 2012 siendo el único país presente en esos cinco primeros puestos, dada la supremacía asiática, en ese sentido.

Cabe tomar estas palabras con cierta distancia, a modo de descripción de las tablas, pero que me interesan porque son fuente de inspiración de este trabajo doctoral. Finlandia es el país del que se oye hablar de modo intenso cada vez que los medios de comunicación se hacen eco de los informes PISA. Y es por ello que voy a situar mi foco en él.

Quisiera resaltar que el estudio piloto de mi tesis fue realizado en el curso 2006/2007, es decir se habían hecho públicos únicamente los informes del año 2000 y 2003, ya que se suelen publicar a finales del siguiente año, o sea, por ejemplo el informe de las pruebas PISA 2006, fue publicado a finales del año 2007. Dado que este estudio doctoral se ha alargado en el tiempo, he decidido incluir también las de los años 2006, 2009, 2012 y 2015, a pesar de que son posteriores a mi estudio piloto y a una parte del trabajo de campo, pero considero que ofrecen una panorámica más detallada de la evolución en las puntuaciones obtenidas por Finlandia a lo largo de estos años.

En cada país varía el número de participantes en cada país por motivos de proporcionalidad. En el caso de PISA-2006 en Finlandia participaron 155 escuelas de las que 144 eran de lengua finlandesa, y 11 escuelas de lengua sueca. Un total de 5.265 estudiantes fueron seleccionados y finalmente la muestra del cuestionario incluyó a 4.714, que viene a ser el 90% de la muestra inicial elegida al azar, según la información ofrecida

por el ministerio de educación finlandés en referencia a PISA-2006<sup>61</sup>. En PISA-2012 el número de estudiantes participantes fue de 8.829 (OECD, 2014, p. 267), se puede observar claramente el aumento del número de participantes.

En esa página web del Ministerio de Educación de Finlandia se ofrece también información acerca de los resultados de su país en las pruebas de evaluación PISA, de hecho, indican su posición en el ranking respecto a los países miembro de la OCDE, así como respecto a todos los países participantes. Debido a las razones que he indicado anteriormente he incluido los resultados de las ediciones de PISA-2009, 2012 y 2015, pero los he sombreado porque son posteriores a mi estudio piloto que explicaré más adelante en este mismo capítulo.

	FINLANDIA					
	2000	2003	2006	2009	2012	2015 <sup>62</sup>
<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>	546	543	547	536	524	526
Ranking: respecto países OCDE / respecto todos los participantes	1° / 1°	1° / 1°	2° / 2°	2° / 3°	3° / 6°	2° / 4°
<b>COMPETENCIA MATEMÁTICA</b>	536	544	548	541	519	511
Ranking: respecto países OCDE / respecto todos los participantes	4° / 4°	1° / 2°	1° / 2°	2° / 6°	6° / 12°	7° / 13°
<b>COMPETENCIA CIENTÍFICA</b>	538	548	563	554	545	531
Ranking: respecto países OCDE / respecto todos los participantes	3° / 3°	1° / 1°	1° / 1°	1° / 2°	2° / 5°	3° / 5°

Cuadro 7A. Finlandia y su posición en PISA (2000-2015).

En cuanto a comprensión lectora Finlandia destaca encabezando los seis primeros puestos a lo largo de doce años. Siendo de modo consecutivo en los años 2000 y 2003 el primero de la lista, tanto respecto a los países miembros de la OCDE como respecto a todos los participantes en PISA. En el 2006 pasa a un segundo puesto respecto a ambas medias, llegando a su máxima puntuación en todas las ediciones PISA. En el 2009 conserva ese segundo puesto respecto a los países de la OCDE, pero desciende a un tercer puesto respecto a todos los países participantes. Ese tercer puesto lo ocupa también en el 2012, pero respecto a los países de la OCDE, destacando como primero entre los países de la Unión Europea, pero baja a un sexto puesto respecto a todos los participantes.

Las puntuaciones en competencia matemática elevaron a Finlandia a un cuarto puesto en PISA-2000 para pasar a un primer puesto (respecto a los países de la OCDE) así como a

<sup>61</sup> Opetusministeriö. Ministry for Education (Finland). PISA 2006 – First results.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/pisa/2006/PISA2006en.pdf>

Documento electrónico [Consultado en fecha 4.05.2016].

<sup>62</sup> Ministry of Education and Culture (Finland). The Results of PISA 2015.

<https://minedu.fi/en/pisa-2015-en> Documento electrónico [Consultado en fecha 19.04.2019].

un segundo puesto (respecto a todos los países participantes en PISA) en las ediciones de PISA-2003 y 2006. Tras ello ha ido descendiendo y muy en especial en la edición PISA 2012 llegando a un sexto puesto respecto a los países de la OCDE y a un doceavo puesto respecto a todos los países participantes.

La competencia científica de los chicos y chicas evaluados en Finlandia se ha caracterizado por unas altas posiciones desde PISA 2000, al quedar en un tercer puesto, para ascender al primer puesto respecto a todos los países participantes en las ediciones de PISA 2003 y 2006. En PISA -2009 consiguió situarse en un segundo puesto (países de la OCDE) y quinto (todos los países participantes), pero ha seguido la misma dinámica que la comprensión lectora y la competencia matemática al descender en PISA-2012, aunque de un modo menos acusado, a un segundo puesto respecto a los países de la OCDE y quinto respecto a todos los países participantes. No obstante, cabe destacar la remontada en comprensión lectora a partir de los resultados en PISA 2015.

¿Qué quiero destacar? Las altas puntuaciones y posicionamientos de este país europeo en los estudios PISA, muy en especial en la edición de PISA 2003 y PISA-2006, momentos en los que Finlandia atrajo el interés de expertos en educación a nivel global, y el mío en particular. Finlandia pasaba a ser situada de modo certero en el mapa del mundo educativo. A pesar de ese descenso, que no es foco de estudio de esta tesis, es decir, en PISA 2009, 2012, 2015 cabe indicar que en general es el primer país en cuanto a su posicionamiento en ese ranking respecto a los países de la Unión Europea (a excepción de la competencia matemática de PISA 2012 y 2015).

A partir de los resultados en el 2015 se puede vislumbrar que hay un cambio de tendencia en las matemáticas, al no alcanzar ya los primeros puestos, pero continúa de forma notable destacando en competencia lectora y científica, así como en la categoría de resolución colaborativa de problemas -novedad entre las competencias a evaluar de esa edición 2015-, llegando a un quinto puesto entre los países de la OCDE<sup>63</sup>. Sin embargo, son muy destacables las puntuaciones de los años 2000, 2003 y 2006, foco de interés de mi tesis. Según los informes de OCDE de PISA en la edición 2015 Estonia es el país europeo a destacar por sus resultados positivos.

#### **A1.2.3.1.1.4. ¿Cuáles han sido los principales resultados de España en PISA (2000-2015)?**

Una vez realizado el listado de los cinco primeros puestos en cada una de las ediciones de PISA, con especial atención a PISA-2000, 2003 y 2006, ya que están ligadas de modo más directo a mi tesis, quisiera comentar el caso español, dado que es desde este contexto desde el que surge mi interés hacia el fracaso escolar, así como a su antagonista el éxito escolar. En este caso podemos observar la evolución de España que ha participado en todas las ediciones de PISA desde su creación en el año 2000 hasta la última edición hasta el momento -PISA-2018-, cuyos datos aún han de ser publicados. En PISA-2003 participaron una muestra de 10.791 jóvenes (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2004) y en PISA-2012 el número de estudiantes participantes fue de 25.335

---

<sup>63</sup> Ministry of Education and Culture (Finland). The Results of PISA 2015. <https://minedu.fi/en/pisa-2015-en> Documento electrónico [Consultado en fecha 19.04.2019].

(OECD, 2014, p. 267), se puede observar que el número de estudiantes participantes se ha doblado con creces respecto a PISA-2003.

La siguiente tabla ha sido elaborada a partir de la información de diversa documentación de la OCDE así como de tablas obtenidas de su página web<sup>64</sup>:

	ESPAÑA					
	2000	2003	2006	2009	2012	2015 <sup>65</sup>
<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>	493	481	461	481	488	496
MEDIA OCDE	500	494	492	493	496	493
<b>COMPETENCIA MATEMÁTICA</b>	476	485	480	483	484	486
MEDIA OCDE	500	499	498	496	494	490
<b>COMPETENCIA CIENTÍFICA</b>	491	487	488	488	496	493
MEDIA OCDE	500	496	500	501	501	493

Cuadro 8A. España y sus puntuaciones en PISA (2000-2015).

La intención no es realizar una comparativa de las puntuaciones de España respecto a Finlandia, sino de situar el contexto español del cual surge mi interés y mi mirada hacia otros escenarios en los que se dé el éxito escolar. No obstante, me parece interesante apuntar la media de los países de la OCDE como referencia.

En cuanto al caso español destacar que la comprensión lectora tuvo su primer nivel máximo en la primera edición, es decir en PISA-2000, con 493 puntos y tras ello ha ido sufriendo oscilaciones, y en la edición, PISA-2012, ha vuelto a ascender llegando a 488 puntos, y esa tendencia creciente se ha mantenido en la edición 2015 con esos 496 puntos superando la media de los países de la OCDE. La comprensión lectora se ha situado en todas las ediciones por debajo de la media de los países de la OCDE, excepto en 2015.

La competencia matemática se ha mantenido bastante estable a lo largo del tiempo, con mínimas oscilaciones, pasando de 476 en PISA-2000 a 486 en la última edición de la que se tienen datos, es decir, PISA-2015, llegando así a su máxima puntuación desde que se celebran estas pruebas. Se ha de decir que pese a la estabilidad con tendencia creciente, la competencia matemática en el caso español se ha situado siempre por debajo de la media de la OCDE.

En relación a la competencia científica, ha ocurrido de modo similar a lo que he comentado sobre la competencia matemática, es decir que se ha mantenido bastante regular a lo largo del tiempo siendo de 491 la puntuación obtenida por España en PISA 2000 a 488 en PISA-2006, para acabar con tendencia ascendente con 496 en PISA-2012,

<sup>64</sup> OECD/UNESCO-UIS (2003), OECD (2004, 2010a, 2016) [Mirar bibliografía].

OECD-Base de datos.

<https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2006results.htm>

[Consultado en fecha 6.05.2016].

OECD-GPS education

<http://gpseducation.oecd.org/Helpers/GenerateHTML>

[Consultado en fecha 6.05.2016].

<sup>65</sup> Ministerio de Educación y Formación Profesional (España). PISA 2015.

<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html> [Consultado en

fecha 19.04.2019].

y bajando a 493 en la edición de 2015. En todos los casos por debajo de la media de la OCDE, a excepción de PISA 2015, al situarse en la misma media que los países de la OCDE, es decir, 493, cifra que decrece respecto a la media de la OCDE de la edición anterior (496).

En resumen, España se ha mantenido en general por debajo de la media de puntuaciones de la OCDE en las tres competencias evaluadas, dándose la mayor diferencia en la competencia lectora en PISA-2006 con 31 puntos, hasta llegar a resultados positivos respecto a la media de los países de la OCDE, igualando en competencia científica, o incluso superando por escasos tres puntos en competencia lectora (PISA 2015). La competencia matemática continúa en el 2015 por debajo de la media de la OCDE.

A partir del caso español se han realizado diferentes informes y estudios, así como de las llamadas regiones por parte de PISA, o comunidades autónomas a nivel administrativo español. Por ejemplo, en el informe dirigido por Calero [Dir.] et al. (2010) sobre el rendimiento educativo del alumnado inmigrante a partir del programa PISA 2006 y centrado en el caso español, en sus conclusiones que van más allá de la especificidad del alumnado de origen inmigrante se indica que:

El contexto sociocultural de la familia constituye el conjunto de variables fundamentales que inciden de forma más intensa en el rendimiento educativo de los jóvenes, lo que muestra que la desigualdad en los resultados está en buena medida basada en desigualdades previas. (Calero [Dir.] et al., 2010, p. 296)

Igualmente, otra conclusión interesante y a la que se suele incidir al hablar del éxito de un centro educativo, en este caso, del alumnado PISA, es la presencia de recursos (diversos) y su influencia:

Los recursos humanos y materiales con los que cuenta la escuela no provocan alteraciones significativas, por sí solos, de los resultados educativos. Este llamativo resultado es coherente con la mayor parte de la literatura referida a países desarrollados, en la que existe un consenso acerca de las limitaciones de los recursos (insistimos, por sí solos; es decir, sin estar combinados con otros elementos del proceso educativo) a la hora de mejorar los resultados. Lógicamente, en entornos donde no se ha alcanzado un determinado umbral de recursos, como sucede en países de desarrollo, los resultados sí que señalan a un mayor efecto de los recursos humanos y materiales. (Calero [Dir.] et al., 2010, p. 297)

#### **A1.2.3.1.1.5. Ventajas y desventajas de PISA**

PISA ha suscitado mucha reflexión en torno a sus ventajas, así como a sus desventajas. Uno de los aspectos que se señala en el informe elaborado por la OCDE *Learning for tomorrow's world* a raíz de los resultados del PISA 2003 es que se trata de una evaluación rigurosa y cuyas decisiones son tomadas por expertos en la materia de los países participantes, haciendo también hincapié en los elevados estándares de calidad en cuanto a la traducción, al muestreo y a la recogida de datos. Es por ello que: “los resultados de PISA tienen un alto grado de validez y fiabilidad, y pueden mejorar la comprensión de los resultados educativos tanto de los países más desarrollados del mundo, así como de

un número creciente de países en etapas anteriores de desarrollo económico.” (OECD, 2004, p. 22)<sup>66</sup>.

Otro de los aspectos en clave positiva y que puede considerarse como una ventaja es lo que Rico en INECSE (2005) señala:

El estudio PISA se concibe como una herramienta para contribuir al desarrollo del capital humano de los países miembros de la OCDE. Tal capital lo constituyen los conocimientos, destrezas, competencias y otros rasgos individuales, que son relevantes para el bienestar personal, social y económico. (Luis Rico en INECSE, 2005, p. 12)

A su vez, tal y como indican Ferran Ferrer [Dir.] en el estudio sobre la evaluación de las desigualdades en Catalunya a partir de PISA 2009, los resultados de PISA son cercanos a la práctica educativa de las escuelas dado que: “el proyecto PISA puede tener la función de fomentar y enriquecer el debate pedagógico en el marco de la comunidad educativa, así como de generar nuevos debates que contribuyan a la mejor de la calidad educativa” (Ferrer [Dir.] et al., 2011, p. 20)<sup>67</sup>.

Es decir, se trata de una herramienta mediante la cual se puede invitar al análisis del sistema educativo, desde un punto de vista comparativo a nivel internacional, y a su vez reflexionar sobre posibles puntos débiles a mejorar, así como potenciar aquellos aspectos más destacables. Quizás pueda ser la vía para sacar a la luz, y a su vez al dominio público, aspectos que impiden el éxito escolar dependiendo de variables<sup>68</sup> concretas. De hecho, existe un interés por parte de las diferentes ediciones PISA hacia diversos aspectos tales como:

La clase social (ESCS, en terminología PISA)<sup>69</sup> como factor explicativo del éxito o fracaso escolar de los estudiantes, la autonomía de centro como estrategia institucional de éxito, el placer por aprender lengua, matemáticas o ciencias como motor de aprendizaje del estudiante, el rol importante del profesorado, el impacto de ser alumno de origen inmigrante sobre los resultados escolares, etc. (Ferrer [Dir.] et al, 2011, p. 25)<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> Traducción de elaboración propia a lengua castellana del siguiente fragmento original en inglés:

“the results of PISA have a high degree of validity and reliability, and can significantly improve understanding of the outcomes of education in the world’s most developed countries, as well as in a growing number of countries at earlier stages of economic development.” (OECD, 2004, p. 22).

<sup>67</sup> Traducción de elaboración propia a lengua castellana partir del siguiente fragmento original en catalán: “el projecte PISA pot tenir la funció de fomentar i enriquir el debat pedagògic en el marc de la comunitat educativa, així com de generar nous debats que contribueixin a la millora de la qualitat educativa”. (Ferrer [Dir.] et al., 2011, p. 20).

<sup>68</sup> Utilizo el término “variable” ya que me he podido percatar de que se suele hacer uso de este en los diferentes informes consultados en los que se estudia la correlación de diferentes aspectos, o variables. Se trata de una terminología de naturaleza cuantitativa, y en concreto más bien experimental, que no es completamente acorde a la línea de la investigación de la presente tesis, pero que se mantiene en coherencia a los textos consultados.

<sup>69</sup> ESCS: Estatus socioeconómico y cultural del estudiante (Ferrer [Dir.] et al, 2011, p. 41). Traducción propia.

<sup>70</sup> Traducción de elaboración propia al castellano a partir del siguiente fragmento original en catalán:

“la classe social (ESCS, en terminologia PISA) com a factor explicatiu de l’èxit o fracàs escolar dels estudiants, l’autonomia de centre com a estratègia institucional d’èxit, el plaer per aprendre llengua, matemàtiques o ciències com a motor d’aprenentatge de l’estudiant, el rol important del professorat, l’impacte de ser alumne d’origen immigrant sobre els resultats escolars, etc.”. (Ferrer [Dir.] et al., 2011, p. 25).

Igualmente, el hecho de evaluar por competencias puede resultar beneficioso a esos jóvenes para: “comprender lo que se espera de ellos y, al mismo tiempo, para asegurar que la enseñanza y la evaluación están al servicio de los resultados requeridos socialmente” (Álvarez & Gómez en Monereo [Coord.] et al., 2009, p. 93).

Dado que se lleva realizando el programa PISA desde el año 2000, existen ya diversas ediciones del mismo en este momento, por lo que esto permite un análisis con una mirada más longitudinal, para evaluar la evolución de los países y regiones participantes (Ferrer [Dir.] et al, 2011), así como resulta interesante la existencia de informes de investigación que combinan esos datos junto con otras encuestas internacionales, tales como PIRLS o TIMSS (Ferrer [Dir.] et al, 2011).

Incluso se puede hablar del fomento de valores positivos en cuanto al enfoque global de estas pruebas, de este modo lo explican Álvarez & Gómez en Monereo [Coord.] et al. (2009):

El análisis de las mismas pruebas puede conducir a un replanteamiento del enfoque de la enseñanza ya que éste sugiere actividades de enseñanza-aprendizaje cuya resolución podría implicar a profesores y alumnos en discusiones sobre la interpretación de las situaciones, sobre las mejores estrategias de resolución, como también podría implicar formas de resolución colaborativas. (Álvarez & Gómez en Monereo [Coord.] et al., 2009, p. 94)

Consecuentemente, el hecho de evaluar diferentes competencias, permite obtener una información que puede resultar valiosa en la elaboración de propuestas didácticas (Zayas, 2012). De este modo lo expresa Zayas (2012) en cuanto a la competencia lectora: “PISA no nos suministra instrumentos de trabajo directamente aplicables en el aula (...), pero proporciona una descripción valiosa de lo que se espera que un joven sepa hacer al acabar la educación secundaria en diversas situaciones de lectura” (Zayas, 2012, p. 9).

No obstante, en la evaluación PISA también se encuentran sus puntos débiles. Entre las conclusiones de su estudio Ferrer [Dir.] et al. (2011, p. 239) indican tres limitaciones que según su parecer tiene PISA, en el sentido que su foco es únicamente en jóvenes escolarizados de quince años, las competencias que se miden son básicamente de tipo instrumental (comprensiones lectora, matemática y científica), y estas mediciones son mediante pruebas de papel y lápiz.

De forma clarificadora lo explicitan Álvarez & Gómez en Monereo [Coord.] et al. (2009) al desarrollar su capítulo -“PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras”-: “A los bienintencionados propósitos de la propuesta y a los acertados principios psicoeducativos que la sustentan, deben contraponerse las limitaciones que imponen sus condiciones de aplicación y, sobre todo, debe alertarse sobre la perversión de sobreinterpretaciones tendenciosas de sus resultados.” (Álvarez & Gómez en Monereo [Coord.] et al. 2009, p. 91).

De un modo menos contundente, pero en esa misma línea, lo indican Ferrer [Dir.] et al. (2011) que existe una corriente de opinión “débil” en el contexto internacional: “que atribuye al PISA una incidencia relevante no solamente en los discursos predominantes

en educación sino también en las prácticas concretas de política educativa en países desarrollados y en vías de desarrollo.” (Ferrer [Dir.] et al, 2011, pp. 21-22)<sup>71</sup>.

Una de las mayores críticas en el empleo de indicadores que hagan referencia a la calidad de un sistema educativo, es que estos pueden ofrecer un estado de la cuestión, pero no explican las razones de las situaciones, lo cual puede resultar en una simplificación de la realidad, que difícilmente ayudará en la mejora de centros y aulas concretos (Álvarez & Gómez en Monereo [Coord.] et al., 2009). Las aportaciones de Álvarez & Gómez (2009) en cuanto a estas críticas hacia el proyecto PISA las he resumido en la siguiente tabla (Álvarez & Gómez en Monereo [Coord.] et al., 2009, pp. 105-106):

<b>PISA: límites y riesgos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Se da una idea del estado de la cuestión, pero sin explicar los porqués de las situaciones concretas.</li><li>▪ Simplificación de la realidad (educativa).</li><li>▪ Riesgo de sesgo en los indicadores de resultados.</li><li>▪ Posible choque con estilos y culturas de aprendizaje de cada centro, comunidad o región.</li><li>▪ Se pueden indicar tendencias generales, pero sus resultados no pueden ser mitificados.</li><li>▪ No es posible ofrecer una panorámica global de resultados de competencias básicas, ya que se prescinde de áreas que son tratadas de modo diferente (por ejemplo, la tecnología, ciencias sociales y áreas de expresión).</li><li>▪ Posible promoción de competencias ligadas a un modelo económico y cultural específico.</li><li>▪ Tensiones inevitables de una evaluación externa que afectan a los resultados.</li><li>▪ Diferentes experiencias de aprendizaje y de prácticas evaluativas en cada participante.</li><li>▪ Diferencias entre países en cuanto a formación del profesorado, ratio, enfoque de enseñanza.</li><li>▪ Investigaciones que muestran que cierto profesorado y alumnado tenían un conocimiento previo escaso y superficial sobre PISA.</li><li>▪ Debe cambiarse la cultura del examen como medida de éxito o de fracaso por una cultura de la evaluación en tanto que oportunidad de aprendizaje.</li></ul>

Tabla 13A. PISA: límites y riesgos.

Otra de las grandes críticas es en cuanto al uso de los resultados y a la creación de rankings, de este modo lo afirman Álvarez & Gómez (en Monereo [Coord.] et al., 2009, p. 107):

La calidad y la naturaleza de la evaluación es vital y es incuestionable, también la importancia del rol que juega la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes;

<sup>71</sup> Traducción de elaboración propia al castellano partir del siguiente fragmento original en catalán: “que atribueix al PISA una incidència rellevant no només en els discursos predominants en educació sinó també en les pràctiques concretes de política educativa als països desenvolupats i en vies de desenvolupament.” (Ferrer [Dir.] et al, 2011, pp. 21-22).



pero cuando el foco está puesto en el logro de un resultado estandarizado, la importancia del proceso de aprendizaje es a menudo minimizado.

No obstante, Álvarez & Gómez (2009, p. 109) indican que PISA puede ser útil pero es necesario presentar sus resultados de un modo diferente, así como resulta indispensable su difusión en los centros educativos, en cuanto a los hallazgos más significativos, para poder así una reflexión pedagógica encaminada a una mejora en las prácticas educativas.

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu perteneciente a la Generalitat de Catalunya en su avance de resultados de PISA 2006 resume de modo acertado el potencial de este tipo de evaluación internacional, así como la prudencia en cuanto al uso de la información que de él se desprenden:

Los resultados que proporciona este estudio son sólo indicadores y que, por tanto, se han de usar con mucha prudencia y con pocas afirmaciones rotundas, pero que bien utilizados pueden ser muy útiles (...) El estudio PISA permite comparar los resultados entre los diferentes países participantes, pero no hemos de olvidar que es arriesgado comparar sistemas educativos de países muy diferentes, algunos de los cuales ya tienen una larga trayectoria como estados del bienestar, mientras que otros aún se encuentran lejos de poder alcanzarlo. (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, p. 79)<sup>72</sup>

Finalmente, Ismael Sanz Labrador en su prólogo al informe español sobre PISA-2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-INEE, 2013) comienza con unas palabras que sirven de cierre de este subapartado, en el sentido que considera que la medición de los sistemas educativos tiene su propia problemática inherente, pero que, a su vez, posee un mérito casi indiscutible: “Las evaluaciones internacionales permiten que la formación de nuestros jóvenes acapare la atención de la opinión pública, un primer paso imprescindible para hacer consciente a toda la sociedad de la importancia de la educación” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-INEE, 2013, p. 5).

#### **A1.2.3.1.2. ¿Otros indicadores internacionales a tener en cuenta?**

Desde que comenzó el presente siglo y milenio, se han ido conformando pruebas estandarizadas y cuestionarios a nivel internacional, con el objetivo de ofrecer una fotografía concreta y comparable entre diferentes realidades. En el ámbito que me compete, la educación, PISA sería uno de los máximos referentes en cuanto a rendimiento académico desde un punto de vista competencial y de forma comparativa a nivel internacional. No obstante, han surgido otras pruebas internacionales que enumeraré, pero que no he tenido en cuenta para el presente estudio dado que algunas de ellas salieron más tarde, una vez ya iniciado mi estudio piloto, o bien, Finlandia no ha participado desde el principio en esas pruebas, por lo que no afectaron en el diseño de esta tesis. Sin embargo, considero interesante citar estas pruebas, y más teniendo en cuenta que España y Finlandia son países participantes en esas pruebas actualmente.

Dado que mi mirada está puesta en Finlandia, he consultado las evaluaciones internacionales en las que Finlandia participa y la información obtenida a través de la

---

<sup>72</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano.

página web de su ministerio<sup>73</sup> y complementada mediante otras fuentes<sup>74</sup>, la he resumido y traducido en la siguiente tabla:

Estudios comparativos internacionales en los que participa Finlandia			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PISA</li> <li>▪ PIRLS</li> <li>▪ TIMMS</li> <li>▪ PIAAC</li> <li>▪ TALIS</li> </ul>		
	Explicación de la evaluación	Organismo impulsor (año de creación)	Año de inicio participación (ES: España / FI: Finlandia)
<b>PISA</b>	<p><i>Programme for International Student Assessment.</i></p> <p>Chicos y chicas de 15 años. Competencias evaluadas: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Se lleva a cabo cada tres años.</p>	OCDE (2000)	2000 (ES & FI)
<b>PIRLS</b>	<p><i>Progress in International Reading Literacy Study.</i></p> <p>Objetivo: detectar tendencias en el logro de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto curso (primaria). Se realiza cada cinco años.</p>	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA) <sup>75</sup> (2001)	2006 (ES) 2011 (FI)
<b>TIMMS</b>	<p><i>Trends in International Mathematics and Science Study.</i></p> <p>Objetivo: mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias. Estudiantes de cuarto y octavo curso (2º de ESO en España). España participa únicamente en el de 4º de primaria. Se realiza cada cuatro años.</p>	IEA <sup>76</sup> (1995)	1995 (ES) 2011 (FI)

<sup>73</sup> Finnish National Board of Education. International comparative analyses.

[http://www.oph.fi/english/education\\_system/international\\_perspectives/comparative\\_analyses](http://www.oph.fi/english/education_system/international_perspectives/comparative_analyses) [Consultado en fecha 6.05.2016].

<sup>74</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-INEE. PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I. Informe español.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4> Documento electrónico [Consultado en fecha 4 de mayo 2016].

<sup>75</sup> Estudio dirigido desde el International Study Center del Boston College.

<sup>76</sup> Estudio dirigido desde el International Study Center del Boston College.

<b>PIAAC</b>	<p><i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i><sup>77</sup>.</p> <p>Se miden las habilidades y competencias necesarias para el individuo para poder participar en la sociedad y para hacer prosperar la economía. Cuestionarios realizados a adultos entre 16 y 65 años en su casa. Se evalúa su comprensión lectora y competencia matemática, así como su capacidad para resolver problemas en entornos altamente tecnológicos. En formato papel u ordenador portátil dependiendo de la competencia digital del entrevistado/a. Se lleva a cabo a lo largo de ciclos anuales (edición 2013), el siguiente es el PIAAC 2023.</p>	OCDE (2008)	2008/2011 (ES & FI)
<b>TALIS</b>	<p><i>Teaching and Learning International Survey</i><sup>78</sup>.</p> <p>Su foco está puesto en el entorno de aprendizaje y en las condiciones de trabajo del profesorado en la escuela. La encuesta está centrada en las opiniones de los profesores y de los directores de centro sobre su desarrollo profesional, ambiente de trabajo y gestión del centro. Se realiza cada cinco años (TALIS 2008, 2013, 2018).</p>	OCDE	2008 (ES) 2013 (FI)

Tabla 14A. Estudios comparativos internacionales en los que participa Finlandia.

Simplemente quería indicar estos indicadores internacionales en los que Finlandia también ha participado, pero cuyos resultados son posteriores al estudio piloto realizado.

### **A1.3. UN PAÍS QUE DESTACA: FINLANDIA**

En el caso de mi investigación doctoral me he centrado en los resultados de PISA, porque son los que de un modo más directo afectaron en la elaboración de mi estudio doctoral. Ahora bien, es interesante tener en cuenta otras evaluaciones internacionales, ya que como adelanto, indicar que permiten ver que Finlandia puntúa de modo alto en todas las

<sup>77</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Programa internacional para la evaluación de competencias de la población adulta (PIAAC).

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:761d480f-1ccf-479c-95f5-bee8694cce8c/presentacionpiaac.pdf> [Consultado en fecha 01.09.2019]

<sup>78</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español.

<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:530e4938-f6c5-446c-937c-4c9df0a37481/talispublicacionessep2014.pdf> [Consultado en fecha 01.09.2019]

evaluaciones internacionales, esto último lo desarrollo en el capítulo dedicado al marco teórico central de esta tesis.

### **A1.3.1. ASPECTOS PRINCIPALES DEL PAÍS**

#### ***Así se explica desde la historia:***

*“Finlandia estuvo anexionada al reino de Suecia hasta principios del siglo XIX (1809), lo que supuso una influencia social y religiosa de la cultura occidental. Finlandia se constituyó en un Estado independiente a finales del 1917. Dos años más tarde, en 1919, se aprobó la Constitución, y el país se convirtió en una república parlamentaria con un presidente como jefe de Estado, elegido por sufragio universal directo cada seis años. El Parlamento (Eduskunta) es unicameral y los doscientos miembros que lo componen, son elegidos a través de unas elecciones generales cada cuatro años.*

*Finlandia ha sabido mantener su independencia y soberanía y en la actualidad dispone de una economía industrial desarrollada. No obstante, cabe resaltar que el despegue económico, su rápido crecimiento y desarrollo se han producido después de la Segunda Guerra Mundial, ya que en 1945, el 70% de la población vivía en zonas rurales, y el 60% estaba empleada en la agricultura y silvicultura. En cambio, a comienzos de la década de 1980, la agricultura y silviculturas sólo empleaban a un 10% de la población y más del 50% residía en zonas urbanas. Paralelamente a este crecimiento, se produjo la evolución del Estado del bienestar, a través de un incremento de los gastos sociales, principalmente destinados a educación, sanidad y seguridad social.” (Green et al, 2001, p. 368).*

#### ***Así se explica desde la página web de la Unión Europea<sup>79</sup>:***

*Finlandia es uno de los cinco países nórdicos. Es el país más septentrional de la UE y uno de los más escasamente poblados. Limita con Suecia al oeste, con Noruega al norte y con Rusia al este.*

*Los sectores más importantes de la economía finlandesa en 2014 eran la administración pública, la defensa, la educación, la salud y los servicios sociales (22,2 %), la industria (19,8 %), y el comercio mayorista y minorista, el transporte y la hostelería (16,5 %).*

*Sus principales socios de exportación son Alemania, Suecia y Rusia, mientras que sus principales socios de importación son Suecia, Alemania y Rusia.*

<b>Capital:</b> Helsinki. <b>Superficie:</b> 338 435 km <sup>2</sup> .
---

<sup>79</sup> Finlandia. Unión Europea. [http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/finland/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/finland/index_es.htm) [Consultado en fecha 18.02.2016].

<p><b>Población:</b> 5 451 270 habitantes (2014).</p> <p><b>Porcentaje de la población total de la UE:</b> 1,1 % (2014).</p> <p><b>PIB:</b> 205 178 millones EUR (2014).</p> <p><b>Lenguas oficiales de la UE:</b> finés, sueco.</p> <p><b>Sistema político:</b> república parlamentaria.</p> <p><b>Miembro de la UE desde:</b> 1 de enero de 1995.</p> <p><b>Escaños en el Parlamento Europeo:</b> 13.</p> <p><b>Moneda:</b> Euro. Miembro de la zona del euro desde el 1 de enero de 1999.</p> <p><b>¿Pertenece al espacio Schengen?:</b> Sí, pertenece al espacio Schengen desde el 25 de marzo de 2001.</p> <p><b>Presidencia del Consejo:</b> Finlandia ha ocupado la presidencia rotatoria del Consejo de la UE en dos ocasiones, en 1999 y en 2006. La próxima vez será en el segundo semestre del año 2019<sup>80</sup>.</p>
--

Tabla 15A. Aspectos clave de Finlandia.

### **Así se explica desde la Educación:**

*“La educación ha constituido una preocupación constante en toda la sociedad finesa. Al igual que en el resto de los países nórdicos, la Iglesia ha sido la encargada de la educación durante siglos, precisamente hasta que el Estado la asumió como propia a partir de la segunda mitad del siglo XIX (1869). La Constitución finesa (1919) garantiza la educación obligatoria gratuita, la subvención de la educación secundaria y profesional, así como la educación superior.*

*Los principales objetivos de la política finesa en materia educativa han sido mejorar la educación y ofrecer un acceso igualitario a ésta de todos los ciudadanos, con independencia de su raza, sexo, religión o lugar de residencia.” (Green et al., 2001, p. 368).*

### **Así lo indica la ley de Educación finlandesa<sup>81</sup>:**

<p><b>Basic Education Act 628/1998 Amendments up to 1136/2010</b></p> <p><i>Chapter 1 Application and objectives</i></p> <p><b>Section 2 Objectives of education</b></p> <p><i>1. The purpose of education referred to in this Act is to support pupils' growth into humanity and into ethically responsible membership of society and to provide them with knowledge and skills needed in life. Furthermore, the aim of pre-primary education, as part of early childhood education, is to improve children's capacity for learning.</i></p>
---

<sup>80</sup> La información sobre la presidencia del Consejo Europeo por parte de Finlandia fue revisada y modificada respecto a la fecha inicial de la escritura de este marco teórico-práctico inicial. La fuente consultada fue:

Consejo de la UE. Comunicado de prensa. 26.7.2016. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2016/07/26/council-rotating-presidencies-revised-order/> [Consultado en fecha 20.05.2019].

<sup>81</sup> Finlex Data Bank. Basic Education Act 628/1998. Amendments up to 1136/2010 <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> Documento electrónico [Consultado en fecha 9.05.2016].

2. Education shall promote civilisation and equality in society and pupils' prerequisites for participating in education and otherwise developing themselves during their lives.

3. The aim of education shall further be to secure adequate equity in education throughout the country.

### **Chapter 7 Compulsory education and the pupil's rights and duties**

#### **Section 31 Free education**

1. Teaching, the necessary textbooks and other learning materials, and school equipment and materials shall be free of charge for the pupil. A disabled child or a child with special educational needs has additionally the right to get the interpretation and assistance services he or she needs to participate in education, other educational services, special aids and the services provided under Section 39 free of charge. (Amendment 477/2003)

2. A pupil attending basic education shall be provided with a balanced and appropriately organised and supervised meal on every school day.

3. Notwithstanding the provisions of subsections 1 and 2, moderate fees may be charged to pupils for education arranged abroad and for education provided by a private organisation or foundation in a language other than those referred to in Section 10(1) based on a special educational mission assigned by the competent Ministry.

Tabla 16A. Ley de educación de Finlandia. Fragmentos: objetivos y gratuidad de la educación.

Como se puede leer en la versión inglesa de la ley de Educación de Finlandia el propósito de la educación básica es el crecimiento humano y ético de los niños y niñas, así como la provisión del conocimiento y las habilidades necesarias para la vida. Todo ello garantizando la gratuidad de la formación básica, así como su enseñanza, materiales y equipamiento escolar. Asimismo, la educación especial entra dentro de esa gratuidad y se garantiza la provisión de una comida al día en la escuela.

#### **Así lo resumo yo:**

Pero Finlandia, aparte, tiene sus otras historias en forma de leyendas, mitos, su amor hacia la cultura expresada mediante el arte, la música, el diseño, la arquitectura, una lengua de origen místicamente incierto. A su vez, su cosmovisión, modo de hacer, comunicarse, socializarse, se dice que anda a caballo entre occidente y oriente. Su íntima relación con la naturaleza, y, en consecuencia, su respeto hacia ella para una mayor sostenibilidad, forma parte de la sociedad finlandesa.

A pesar de que solamente he destacado algunos datos, la importancia y riqueza de Finlandia, como ocurre con cualquier otro país o nación, está en las personas que lo conforman, en el proyecto común, en los ideales y valores compartidos, y que en este caso es destacable su apuesta por la educación desde hace décadas y cuyos frutos seguramente se reflejan en los resultados en PISA, así como en su carácter innovador y

de creación permanente de nuevos proyectos. En su momento estos fueron de carácter tecnológico convirtiendo al país en puntero en la materia, gracias sobre todo a NOKIA, pero los vaivenes económicos, así como la pérdida de peso en el mercado internacional de las telecomunicaciones, supuso un bache, pero a su vez un aliciente para continuar con ese pacto con la educación, apostar por nuevos caminos como la biotecnología, reconvertir su industria maderera en algo más que productora de un papel que es cada vez menos demandado, así como en no dejar de lado la cultura, el arte, la educación, los otros lenguajes que no se traducen de modo directo en rendimientos económicos a corto plazo. Esa es la apuesta de este momento para la gran mayoría de países que conforman Europa, así como un mundo globalizado, en continua transformación y respondiendo a las demandas que se requieren de los ciudadanos y ciudadanas en este milenio.

### **A1.3.2. SISTEMA EDUCATIVO, CARACTERÍSTICAS CLAVE**

En la figura que viene a continuación en la siguiente página y con el título de *Sistema educativo finlandés* podemos observar las diferentes etapas que componen el sistema educativo finlandés.

Esta figura ha sido creada siguiendo la información que se facilita en un documento elaborado por el Ministerio de Educación de Finlandia<sup>82</sup> y que se encuentra a la disposición de los visitantes de la página web del ministerio, así como de otras fuentes (Green et al., 2001, p. 367).

Además, se puede observar en el lateral izquierdo de la figura una serie de cifras que van del 0 al 6, estas corresponden a la clasificación ISCED 1997 que viene indicada en el documento elaborado por el ministerio de educación de Finlandia mencionado en líneas anteriores<sup>83</sup>. Las cifras de la siguiente columna, equivalen a la edad aproximada en la que se realiza cada etapa. La clasificación del ISCED se detalla en la siguiente tabla:

<b>Clasificación ISCED 1997:</b>	
0	Educación preescolar
1-2	Educación primaria y primer ciclo de secundaria
3	Segundo ciclo de secundaria
4	Educación post-secundaria no terciaria
5	Educación terciaria de primer ciclo
6	Educación terciaria de segundo ciclo

Tabla 17A. Clasificación ISCED 1997.

Para una mejor lectura se recomienda hacerlo de abajo hacia arriba, es decir desde la etapa de educación infantil o preescolar, hasta llegar a su punto máximo, que es el doctorado.

<sup>82</sup> Opetus Hallitus- OPH (2012) Finnish National Board of Education. Finnish Education in a nutshell. [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf) [Consultado en fecha 11.02.2016].

<sup>83</sup> Opetus Hallitus- OPH (2012) Finnish National Board of Education. Finnish Education in a nutshell. [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf) [Consultado en fecha 11.02.2016].

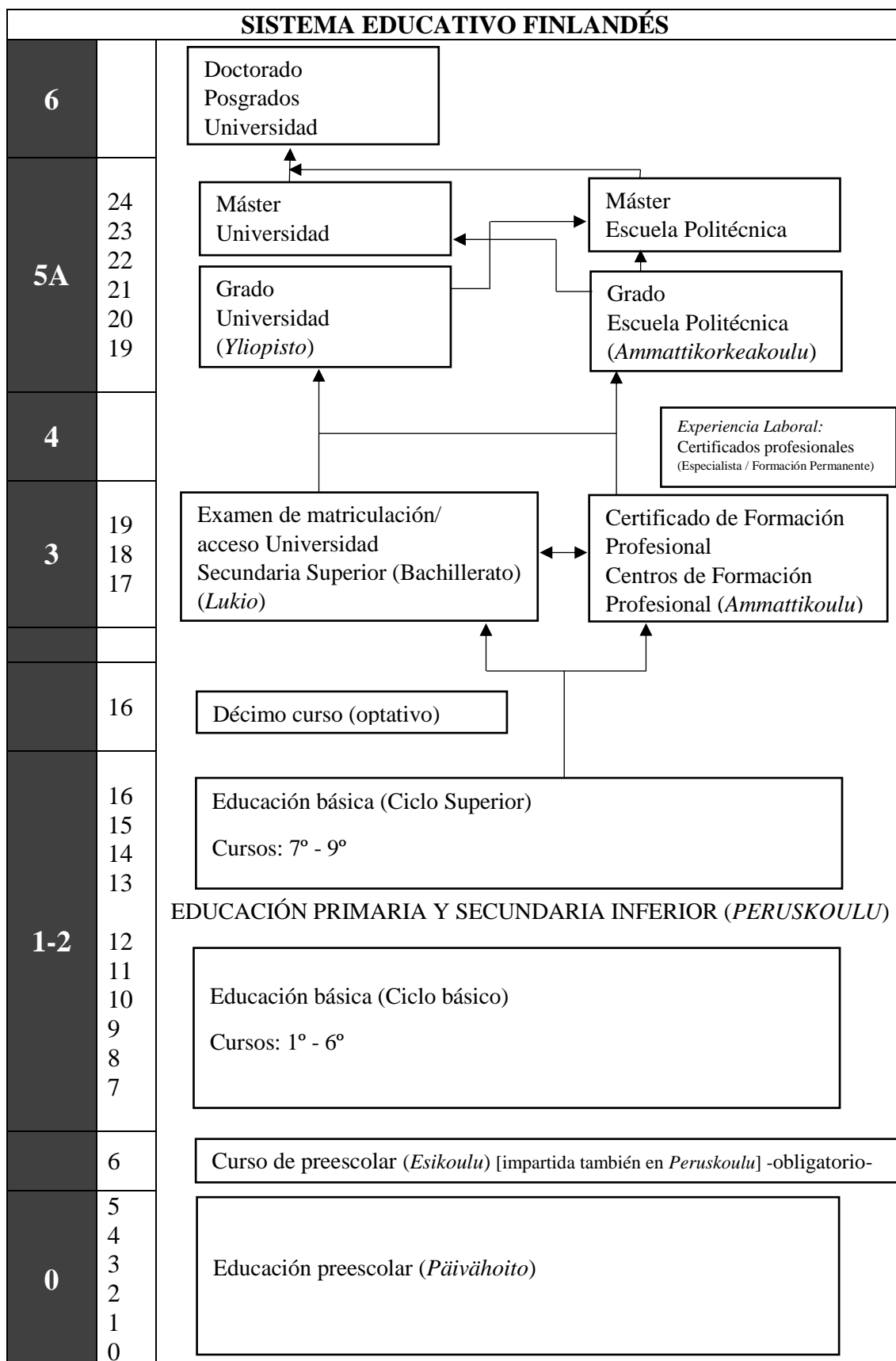


Figura 7A. Sistema educativo finlandés.



En la figura anterior se puede observar cómo está dividido el sistema educativo finlandés, según su Ley de Educación Obligatoria de 1998.

De 0 a 5 años conforma la educación infantil o preescolar.

Tras ello hay un curso llamado de pre-escolar –*Esikoulu*–, que antes era opcional, pero desde el curso 2015/2016 se ha convertido en obligatorio con la ley 1040/2014, con la intencionalidad de garantizar la equidad de los niños, para entrar en la educación primaria obligatoria con un bagaje formativo similar.

La educación básica y obligatoria, comienza a los 7 años y se extiende hasta los 16 años completando nueve cursos de escuela obligatoria básica o unificada, lo que se conoce por *Peruskoulu*. Ésta se divide en seis cursos de primaria y cuatro de secundaria inferior obligatoria. En Finlandia existe una creciente unificación de centros de primaria, junto con secundaria obligatoria inferior, en los que se ofrece esa educación básica obligatoria –*Peruskoulu*– en un mismo centro educativo, existe literatura en la que se les denomina centros educativos polivalentes (Green et al., 2001).

Tras noveno curso, en caso necesario, existe la posibilidad de realizar un décimo curso. Éste va dirigido a aquellos chicos y chicas que no han podido completar de modo suficientemente exitoso la etapa de educación básica para poder cursar el itinerario formativo que desean, o bien, su realización puede ser debida a otras razones.

Normalmente tras noveno curso, con 16 años, y ya completada la educación secundaria inferior (y con ella toda la etapa de educación básica obligatoria), las posibilidades formativas se dividen fundamentalmente en dos. Por un lado, pasar a cursar educación secundaria superior, es decir tres cursos de bachillerato, o bien, dirigirse hacia la formación profesional. Asimismo, existe la doble modalidad en la que se pueden cursar ambas opciones, pudiéndose obtener un doble certificado académico.

Tras cursar bachillerato o ciclos formativos (formación profesional), se puede acceder a la universidad mediante unas pruebas específicas organizadas por cada facultad, o bien, acceder a ciclos formativos superiores. La flexibilidad y posibles puentes de acceso entre ambas son muy diversos. El hecho de seguir un itinerario u otro permite acceder a la universidad (a másteres) por la vía de ciclos formativos de grado superior (formación profesional), o a la inversa, es decir, desde estudios de grado universitario a escuelas politécnicas, que estarían al mismo nivel que los másteres universitarios tal y como puede observarse en la figura *Sistema educativo finlandés*.

Además, dependiendo de los años y del tipo de experiencia laboral, desde las escuelas politécnicas se ofrecen certificados de formación continuada o de especialidad.

Finalmente, tras este nivel de máster (universitario o politécnico) existe la posibilidad de cursar estudios de posgrado o doctorado en la universidad.

En la siguiente tabla resumo algunos de los aspectos clave de cada etapa explicados por Green et al. (2001, pp. 370-375), así como aspectos provenientes de otras fuentes institucionales y personales.

## Aspectos característicos de cada etapa:

### Educación infantil (0-6 años):

- Es opcional.
- Se lleva a cabo en jardines de infancia, gestionados una parte por los ayuntamientos.
- Puede ser subvencionada y llevarse a cabo en hogares.
- El currículum no se basa en materias, sino en objetivos a través de centros de interés.
- Ha de crear un entorno favorable al juego y al aprendizaje.
- En esos centros hay tanto personal docente, como otros profesionales que asumen responsabilidades en los servicios de atención a la infancia.
- Desde 1995 el profesorado de educación infantil se forma en la universidad.

### Educación pre-escolar (6 años) (1 curso):

- Se trata de un curso de preparación a la escuela (a los 6 años).
- Es gratuito.
- A partir del curso 2015/16 es obligatorio (ley 1040/2014) para garantizar la equidad e igualdad de todos los niños y niñas al acceder a la educación básica obligatoria.

### Educación básica obligatoria (7-16 años):

- Dura 9 años (cursos) y la edad de comienzo es a los 7 años y se extiende hasta los 16 años.
- Totalmente gratuita.
- No existe la obligatoriedad de ir a la escuela, ya que se permite la educación obligatoria por otros medios o en casa, bajo la responsabilidad del municipio en cuanto al progreso del niño o de la niña.
- Los ayuntamientos supervisan la educación obligatoria.
- Los agrupamientos se realizan por edad y la educación básica (*Peruskoulu*) va de 1º a 9º curso.
- La educación primaria (o antiguamente llamada *Alakoulu – escuela inferior*) tiene una duración de seis cursos y hay un maestro/a tutora que imparte todas las materias (o la gran mayoría).
- La educación secundaria inferior (o antiguamente llamada *Yläkoulu – escuela superior*) dura tres cursos (de 7º a 9º) y las materias son impartidas por profesores/as especialistas en esa área.
- Se encuentran integradas la orientación pedagógica y la enseñanza de apoyo (educación especial).
- Al final de los nueve años de escolaridad obligatoria, existe la opción de cursar un décimo curso, para completar y superar con éxito esta etapa y poder así acceder con garantías a la educación secundaria superior.
- No hay exámenes ni repetición de curso al final de ciclo.
- Se accede a la secundaria superior con la certificación de la escolaridad obligatoria.
- 190 días lectivos, oscilación entre 20 y 32 horas semanales, de lunes a viernes.
- Tipo de profesorado presente en los centros polivalentes:
  - Profesorado de aula, que imparte todas las materias (generalmente en los cursos de 1º a 6º).
  - Profesorado de materia, especializado en una o dos materias (generalmente en los cursos de 7º a 9º).
  - Profesorado de educación especial.
  - Asesores educativos, dedicados a funciones de orientación pedagógica y profesional.
- La formación del profesorado es universitaria.

### Educación secundaria superior (16-19 años):

- Dos ramas: general-bachillerato (*Lukio*) o profesional (*Ammattikoulu*).
- Se cursa durante tres años.
- Para el acceso se necesita el certificado de educación obligatoria básica.

➤ **Bachillerato:**

- El bachillerato tiene por objetivo ofrecer una cultura general que complete la formación recibida en la educación obligatoria y posibilite el acceso a la educación superior.
- El bachillerato no está dividido cronológicamente por cursos, sino por grupos de materias de duración determinada.
- Coexisten materias obligatorias y optativas, de inicio y complementarias, y que son de libre elección para el alumnado.
- Al final de la secundaria superior general, hay que realizar un examen de grado de carácter nacional (*Ylioppilastutkinto*), el cual da derecho a la obtención del título correspondiente (*Ylioppilastutkintotodistus*) que da acceso a la realización de estudios superiores.

➤ **Educación secundaria superior profesional:**

- Ha sido profundamente modificada desde 1987, igual que el bachillerato.
- Programas de estudios profesionales de 2 a 3 años.
- Diferentes titulaciones: aprendiz o de mayor cualificación profesional para la entrada al mercado laboral, o la continuación a ciclos profesionales de grado superior mediante la realización del examen correspondiente y que lleva a la obtención de la titulación de educación secundaria profesional (*Ammatillinen opistoasteen tutkinto*).
- Los programas se configuran por créditos y son de carácter versátil.
- Existen programas que combinan el carácter general (bachillerato) y profesional, pudiéndose cursar en un solo centro de secundaria, general o profesional.
- Para el acceso a estudios superiores es necesario superar el examen de acceso a la educación superior (*Ylioppilastutkinto*).

**Educación superior (+19 años):**

- Dividida en educación superior universitaria (*Yliopisto*) y educación superior no universitaria (*Ammattikorkeakoulu*).

➤ **Educación superior universitaria:**

- Las universidades se basan en la investigación científica y la enseñanza está en función de ella.
- Están financiadas por el Estado finlandés y son gratuitas.
- Con el plan Bolonia los estudios se dividen en grados (de tres años mínimo), máster (dos años), y tras ello se puede acceder a estudios de tercer ciclo o doctorado.
- Existe una universidad abierta y a distancia con una oferta variada de cursos y los cursos que se ofrecen se caracterizan por su flexibilidad.

➤ **Educación superior no universitaria:**

- Las escuelas superiores profesionales se orientan hacia el mundo del trabajo y basan su actividad en conseguir una elevada cualificación profesional.
- Se puede acceder a ella tras finalizar la educación secundaria superior.
- En las escuelas politécnicas (*Ammattikorkeakoulu*) se imparten programas de carácter multidisciplinar y flexible.
- Los centros o escuelas politécnicas se adaptan a la evolución y demandas del mercado.
- Suelen ser programas de 3 o 4 años, con prácticas remuneradas en centros de trabajos.
- Esta opción formativa tiene una amplia aceptación social en Finlandia.

Tabla 18A. Aspectos característicos del sistema educativo finlandés. (Fuente principal: Green et al., 2001, pp. 370-375).

En la tabla anterior se han sintetizado las aportaciones de Green et al. (2001, pp. 370-375), junto con información obtenida de la página web del ministerio de educación finlandés, así como mi propio conocimiento sobre este sistema educativo. Según mi parecer las palabras clave que lo definirían serían: *equidad*, *igualdad*, *gratuidad*, *diversidad* y *flexibilidad*.

Es decir, un sistema que ofrece la posibilidad de recibir una educación infantil en casa o en jardines de infancia, para acceder a un curso de preescolar que pasa a ser obligatorio (a partir del curso 2015/16) con miras a garantizar que los niños y niñas comiencen con un bagaje formativo parecido. Una educación básica obligatoria que pretende que sus ciudadanos puedan formarse de modo similar en una red de escuelas de educación básica (de 1º a 9º curso) gestionadas por ayuntamientos, y de carácter gratuito, sin permitir que se establezcan grandes diferencias entre el alumnado que acude a centros de titularidad pública y aquellos que van a la escuela privada, la cual representa aproximadamente un 2% de los niños en Finlandia, según datos del ministerio de educación finlandés<sup>84</sup>. Ello favorece que sea posible una *equidad* real, así como la *igualdad* ante una ley de Educación que se compromete a ello. Para después seguir el itinerario formativo que más interese, es decir, bachillerato o formación profesional.

Además, la *flexibilidad* se observa justamente con la opción de poder cursar un décimo curso, en caso de que no se haya obtenido el certificado de escolaridad obligatoria, o bien, las calificaciones no sean suficientemente altas, como para acceder a la opción formativa deseada. Éstas consisten normalmente en cursar bachillerato o formación profesional. Entre ellas también se da la *flexibilidad* al existir puentes de acceso para transitar de una a la otra, así como para proseguir su formación en etapas superiores diferente a la opción inicial, ya sea en centros universitarios o bien escuelas politécnicas, al obtenerse los certificados correspondientes. Asimismo, la etapa de educación secundaria obligatoria (bachillerato o formación profesional) se caracteriza por la *diversidad* de opciones posibles a cursar, así como a la eliminación del sistema de cursos-cronológicos, para favorecer la libre elección del alumnado y que este pueda crearse su propio itinerario, con una orientación académica que lo apoya y guía.

A su vez, se valora la experiencia laboral, al permitir la obtención de certificados de la escuela politécnica que acreditan la valía en un campo profesional específico, o bien, se pueden obtener certificados de formación continuada, como se indica en el documento electrónico del ministerio de educación finlandés que explica su sistema educativo<sup>85</sup>.

Opciones todas ellas *gratuitas*, el curso de preescolar y la educación básica. En la etapa de educación infantil existen diferentes opciones. La universidad y la escuela politécnica, son gratuitas, incluso los programas de master y de doctorado. Es decir, el sistema educativo vela por la formación de los ciudadanos desde su más tierna infancia, hasta el máximo nivel académico.

---

<sup>84</sup> Ministry of Education and Culture. Government, Finland. Finnish education System. <https://minedu.fi/en/education-system> [Consultado en fecha 20.05.2019].

<sup>85</sup> Opetus Hallitus- OPH (2012) Finnish National Board of Education. Finnish Education in a nutshell. [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf) [Consultado en fecha 11.02.2016].

En cuanto a su organización, desde un punto de vista más burocrático, es muy ilustrativa la figura que ofrecen Vitikka et al. (en Niemi et al. [Eds.], 2012)<sup>86</sup> y que lleva por título: *the steering system of Basic Education*, y que a continuación muestro:

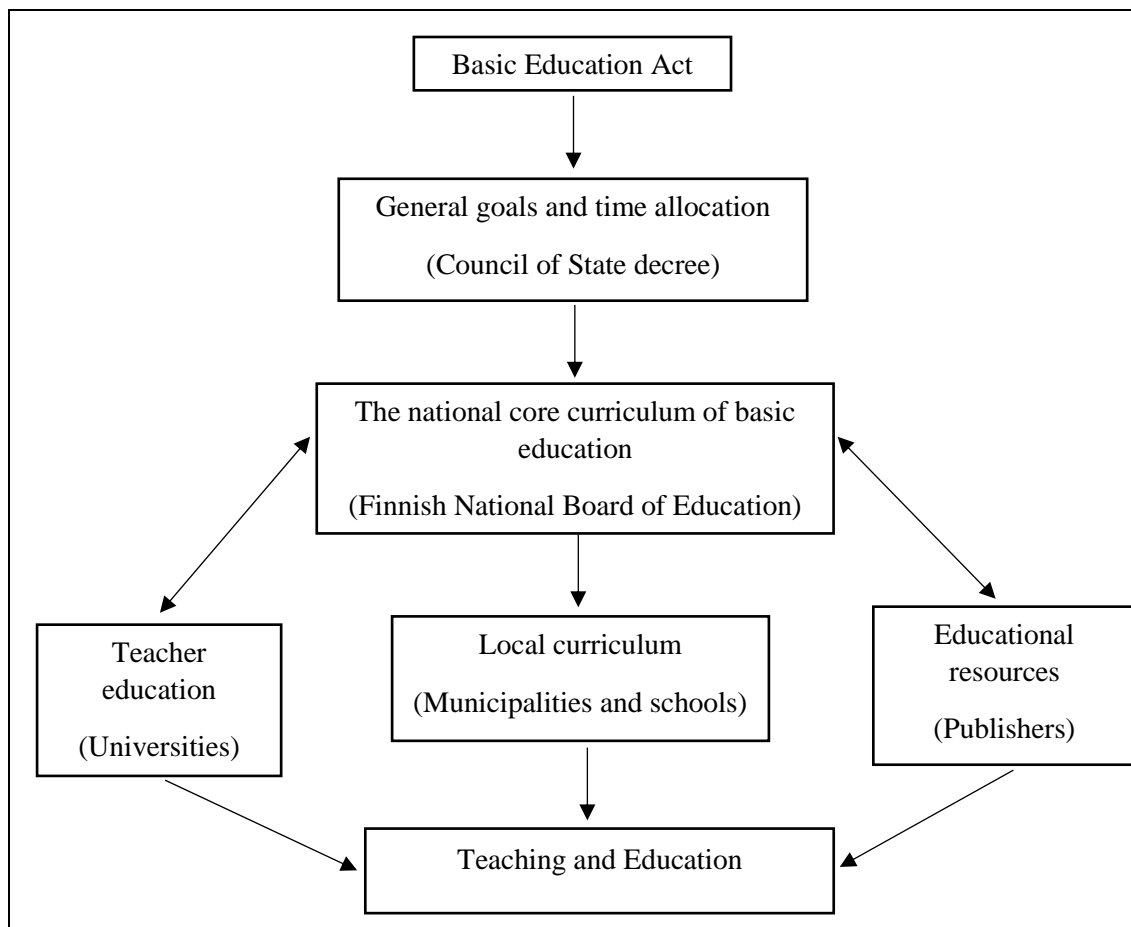


Figura 8A. *The steering system of Basic Education* (Vitikka et al., en Niemi et al. [Eds.], 2012).

En la figura de Vitikka et al., en Niemi et al. [Eds.] (2012) se puede observar el camino que se traza desde el estamento legislativo hasta el aula, así como los niveles de concreción del currículum.

La manera como interpreto esta figura, junto con lo leído hasta el momento, es la siguiente: en Finlandia se parte de una ley de educación en la que se garantiza el derecho a recibir una educación gratuita, y de allí un decreto en el que se establecen, los objetivos y la división temporal de esta educación así como el tiempo estipulado y el modo de realización. Después las autoridades en materia educativa, llamado en inglés *Finnish National Board of Education*, a partir de esas consideraciones generales diseñan un documento a nivel nacional del currículum general de educación básica, el cual es adaptado y modificado por las autoridades municipales, que son las responsables de los centros educativos y que velan por el progreso educativo de los niños y niñas finlandeses. Los directores de los centros educativos dependen de las autoridades municipales, es decir, son sus superiores. De esta forma, las escuelas son parte activa junto con los

<sup>86</sup> Vitikka, E. et al. (2012). [DRAFT] The Finnish national core curriculum structure and development. En Niemi et al. [Eds.], *Miracle of Education University of Helsinki*. Recuperado de [https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum\\_Vitikka-et-al.-2011.pdf](https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf) [documento on-line sin paginación] [Consultado en fecha 20.05.2019].

ayuntamientos en el diseño del currículum escolar a nivel local, es decir de aquel municipio, en el cual se basa la enseñanza en el aula. Paralelamente en este proceso de diseño se encuentran las universidades y las facultades de educación, así como la creación de materiales didácticos (libros de texto y otros) que dependerán de este currículum.

En la siguiente tabla se pueden observar y leer las leyes, decretos y normas que regulan el sistema educativo finlandés<sup>87</sup>.

<p>Leyes y decretos que regulan la educación básica en Finlandia por parte del Ministerio de Educación y Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Basic Education Act (1998).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ley de Educación Básica.</li> </ul> </li> <li>▪ <i>The Basic Education Decree (1998).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Decreto de Educación Básica.</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Government Decree on the national objectives and allocation of classroom hours in basic education (2001).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Decreto de Gobierno sobre los objetivos y la distribución de las horas de clase en la educación básica.</li> </ul> </li> </ul> <p>Currículum General Nacional, elaborado por el <i>National Board of Education</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Basic education core curriculum (2004).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Currículum General de la Educación Básica.</li> </ul> </li> </ul>
--

Tabla 19A. Leyes, decretos y normas del sistema educativo finlandés.

Quisiera destacar que el Currículum General Nacional de Finlandia (2004) es el que estaba vigente durante los trabajos de campo de esta tesis, y sobre el que versará el contenido de este estudio. No obstante, es importante señalar que en el año 2012 se aprobó una nueva distribución de las horas de clase, y que desde entonces se ha ido trabajando en una reforma del currículum de educación básica, el cual ya ha sido aprobado y que se ha ido implementando gradualmente en las escuelas de Finlandia a partir del inicio del curso 2016/2017, por ello se la conoce como: *Curriculum Reform 2016*.

Volviendo a la Ley de Educación Básica (1998), al Decreto de Gobierno sobre los objetivos y la distribución de las horas de clase en la educación básica (2001) el ministerio de Educación y Cultura finlandés<sup>88</sup> indica que estos instrumentos hacen referencia a los objetivos generales, las materias a enseñar, las lenguas de instrucción, la evaluación de los resultados del aprendizaje, así como los derechos y responsabilidades de los estudiantes. A su vez desde esta misma fuente se detallan los contenidos del Currículum General de la Educación Básica (2004) los cuales se pueden ver en la siguiente tabla:

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objetivos y valores fundamentales subyacentes a la educación básica.</li> <li>✓ La estructura de la enseñanza.</li> <li>✓ Principios relativos a la concepción del aprendizaje, al entorno de aprendizaje, a la cultura operacional y a métodos de trabajo.</li> </ul>
---

<sup>87</sup> Fuente consultada: Opetus- ja Kulttuuriministeriö. Ministry of Education and Culture (Finland). <http://www.minedu.fi/pisa/piirteita.html?lang=en> [Consultado en fecha 6.05.2016].

<sup>88</sup> Fuente consultada: Opetus- ja Kulttuuriministeriö. Ministry of Education and Culture (Finland). <http://www.minedu.fi/pisa/piirteita.html?lang=en> [Consultado en fecha 6.05.2016].

- ✓ Los objetivos y contenidos principales de las asignaturas y de las temáticas intercurriculares.
- ✓ Aspectos relacionados con la orientación pedagógica, el apoyo a ofrecer al alumnado, evaluación, el bienestar del alumnado y la cooperación entre las familias y la escuela.

*Tabla 20A. Contenidos del Currículo General de la Educación Básica en Finlandia (2004).*

De un modo sintético sería lo que se indica en Green et al. (2001, p. 371):

El gobierno establece los objetivos generales, la distribución horaria por materias y la combinación de éstas. No obstante, el Consejo Nacional de Educación diseña y aprueba los objetivos específicos de cada materia y los contenidos del currículo. Sobre estas bases, cada centro escolar determina y organiza su propio proyecto educativo.

Volviendo a la figura de Vitikka et al. (en Niemi et al. [Eds.], 2012), aunque pueda parecer que el diseño del currículo es de carácter cerrado, es justamente de modo contrario, al menos así lo afirman Välijärvi et al. (2007) en su análisis sobre los resultados de Finlandia en PISA-2003 al referirse a las reformas que se hicieron a partir de 1990 y cuya intencionalidad viene descrita en el siguiente fragmento:

Hasta los años 90, el Currículo General Nacional de Finlandia solía ser estricto y detallado – en el currículo se establecía la estructura, la organización, el contenido, los recursos y los métodos de la escuela comprensiva- y los libros de texto eran controlados de forma meticulosa, con el objetivo de mantener una alta consistencia educacional entre las escuelas y las aulas. Sin embargo, a principios de los 90 se dio un cambio profundo en la filosofía del currículo y en su práctica. El currículo nacional se reorganizó, convirtiéndose así en más flexible, descentralizado y menos detallado. A su vez, cuestiones sobre la responsabilidad de las escuelas, así como de la necesidad de programas de pruebas nacionales también tomaron impulso en Finlandia. (Välijärvi et al., 2007, p. 50)<sup>89</sup>

Es decir, que a partir de los años 90 la confección del currículo se flexibilizó y se descentralizó. De hecho, el ministerio de educación y cultura finlandés indica que éste junto con el gobierno son los responsables de la planificación e implementación de las políticas educativas, indicando que el Currículo General Nacional es la base de los currículos locales, que son diseñados por los proveedores de la educación, que vienen a ser en la mayoría de los casos la autoridad local<sup>90</sup>.

Finalmente, algo característico del sistema educativo finlandés, y acorde con esta flexibilización del sistema a la que aludían Välijärvi et al. (2007) fue también la desaparición de la inspección educativa en la década de los 90, hecho que la diferencia

<sup>89</sup> Traducción de elaboración propia al castellano a partir del siguiente fragmento original en inglés:

“Until the 1990s, the Finnish national core curriculum used to be strict and detailed – the structure, organisation, content, resources and methods of the comprehensive school all established in the curriculum – and textbooks meticulously controlled, the goal being high educational consistency across schools and classrooms. A profound change in curricular philosophy and practice, however, took place in the early 1990s. The national curriculum underwent reorganisation, whereby it became more flexible, decentralised and less detailed. At the same time, questions about the accountability of schools as well as the need for national testing programmes and national grading guidelines gained momentum also in Finland.” (Välijärvi et al., 2007, p. 50).

<sup>90</sup> Fuente consultada: Opetus- ja Kulttuuriministeriö. Ministry of Education and Culture (Finland). <http://www.minedu.fi/pisa/piirteita.html?lang=en> [Consultado en fecha 6.05.2016].

de otros sistemas educativos, como por ejemplo el español. De esta manera se explica desde el ministerio de educación finlandés<sup>91</sup>:

En Finlandia las inspecciones educativas fueron abolidas a principios de los noventa. La filosofía es avanzar a través de la información, el apoyo y la financiación. Las actividades de los proveedores de la educación son guiadas por objetivos basados en la legislación, así como el currículum general nacional y los requisitos de cualificación. El sistema confía en la competencia del profesorado y de su otra plantilla. (Opetus Hallitus-OPH, 2012, p. 13)<sup>92</sup>

Es decir, se tiene una alta consideración hacia la competencia del profesorado y a su buen hacer.

### **A1.3.3. Otras miradas respecto a su sistema educativo**

Son numerosos los informes que analizan los excelentes resultados de Finlandia en PISA, sobre todo en el período que va de 2000 a 2006. Asimismo, son múltiples las perspectivas que se adoptan para hallar las causas y razones de esta excelencia, desde razones más amplias (aspectos fundacionales del sistema educativo), a más concretas (horas de aprendizaje de una materia en específico). Desde el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia se alude a múltiples razones que justifican esos altos resultados en PISA, toda esta información la he traducido y sintetizado en la siguiente tabla<sup>93</sup>:

<p>El éxito de Finlandia se explica ampliamente debido a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Su sistema educativo (una educación básica uniforme para todo el mismo grupo de edad).</li><li>▪ Profesorado altamente competente.</li><li>▪ La autonomía de los centros.</li></ul> <p>Otros aspectos remarcables que explican este éxito son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La sociedad finlandesa tiene una actitud positiva hacia la educación.</li><li>▪ Solo los currículos generales<sup>94</sup> son diseñados para ser aplicados a nivel nacional.</li><li>▪ En las escuelas finlandesas se presta una gran atención al apoyo individual para su aprendizaje y su bienestar.</li></ul>
--

<sup>91</sup> Opetus Hallitus- OPH (2012) Finnish National Board of Education. Finnish Education in a nutshell. [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf) [Consultado en fecha 11.02.2016].

<sup>92</sup> Fragmento traducido del inglés al castellano de este fragmento original: “In Finland school inspections were abolished in the early 1990s. The ideology is to steer through information, support and funding. The activities of education providers are guided by objectives laid down in legislation as well as the national core curricula and qualification requirements. The system relies on the proficiency of teachers and other personnel.” (Opetus Hallitus-OPH, 2012, p. 13).

<sup>93</sup> Información obtenida de:

Ministry of Education and Culture. Finland and PISA. Background for Finnish PISA success. <http://www.minedu.fi/pisa/taustaa.html?lang=en> Documento electrónico [Consultado en fecha 4.05.2016].

<sup>94</sup> Traducción elegida para: *Core Curricula*.



- Las escuelas son desarrolladas cooperativamente entre diferentes profesionales cooperación interprofesional.
- Finlandia posee un sistema de bibliotecas de alta calidad y eficiente.

Tabla 21A. La mirada del Ministerio de Educación de Finlandia sobre el éxito educativo de su país.

Cada una de estas razones puede ser ampliamente justificada, pero quisiera añadir otra razón que no aparece en ese listado y que se indica en uno de los informes a raíz de los resultados en PISA-2006, ya que considero que marca una diferencia clara entre Finlandia (junto con otros países nórdicos) respecto al resto de sistemas educativos:

Finlandia, al igual que sucede en otros países Nórdicos, difiere de la mayoría de países participantes en PISA en el ritmo en que los niños entran en la vida académica. Los niños y niñas finlandeses comienzan la escuela en el año en que cumplen siete años<sup>95</sup>, y previamente hay muy poco estrés académico en la vida de un/a niño/a. (Kupiainen et al., 2009, p. 13)<sup>96</sup>

Por supuesto en ese informe se hace referencia a otras razones, pero ésta, podría ser un ejemplo de algo muy concreto, aunque como he mencionado antes, hay razonamientos que apuntan a aspectos más generales.

De hecho, el sistema educativo finlandés fue estudiado de modo profundo por parte del doctor Xavier Melgarejo, cuya tesis versó sobre la formación del profesorado de primaria y secundaria en Finlandia. Su interés nace a raíz de los buenos resultados de Finlandia en PISA en competencia lectora, y él, como docente, director de un centro educativo, y apasionado de la educación, quería hallar respuesta a su curiosidad en cuanto a la competencia lectora. No obstante, esa curiosidad inicial se hizo expansiva a lo largo de su vida, convirtiéndose en un reconocido experto del sistema educativo finlandés desde una mirada mediterránea. Ya adelanto, que sus reflexiones y análisis, son parte de esta tesis en otros capítulos, pero quisiera comenzar con una de las aportaciones de su tesis, al afirmar que la formación del profesorado finlandés es de alta calidad y al hecho diferencial fruto de una altamente exigente selección de su profesorado, lo cual resulta ser uno de los factores clave facilitadores de ese éxito reconocido a escala mundial y que lo diferencia de otros países de la OCDE Melgarejo Draper (2005, en Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005, p. 51). Una selección que comienza ya en el proceso de admisión a las facultades de formación del profesorado, en los requisitos de acceso, así como en las pruebas de selección con el objetivo de elegir a los mejores candidatos y candidatas para convertirse en futuros maestros y profesores (Melgarejo, en Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005).

Simplemente quería mencionar el aspecto formativo del profesorado, y ya más adelante, en el siguiente marco teórico, ahondaré en él.

<sup>95</sup> Como mencioné en el apartado en el que desarrollé el sistema educativo finlandés y las etapas que lo componen, a partir del curso 2015/16 el curso de preescolar (a los 6 años) que hasta ese momento había sido opcional, ha pasado a ser obligatorio, por lo que la edad a la que se alude en este fragmento en estos momentos sería de 6 años acorde a la nueva normativa, aunque el curso de preescolar continúa teniendo la finalidad de facilitar de transición de la educación infantil al inicio del primer curso de primaria.

<sup>96</sup> Fragmento traducido del inglés al castellano de este fragmento original: "Finland, like the other Nordic countries, differs from most countries participating in PISA in the pace in which children enter academic life. Finnish children begin school only the year they turn seven, and there is very little stress on academics in a child's life before that." (Kupiainen et al., 2009, p. 13).

### **A1.3.4. RAZONES DE LA ELECCIÓN DE FINLANDIA**

Todo lo desarrollado hasta este punto me conduce a elegir Finlandia como un país del que aprender, y no únicamente de modo comparativo, ya que parto de la premisa que las comparaciones entre contextos culturales y sociales tan diferentes, acaba influyendo en la profundidad de la investigación, así como en su narrativa. A continuación muestro de forma más visual lo que me lleva a sumergirme en este país nórdico.

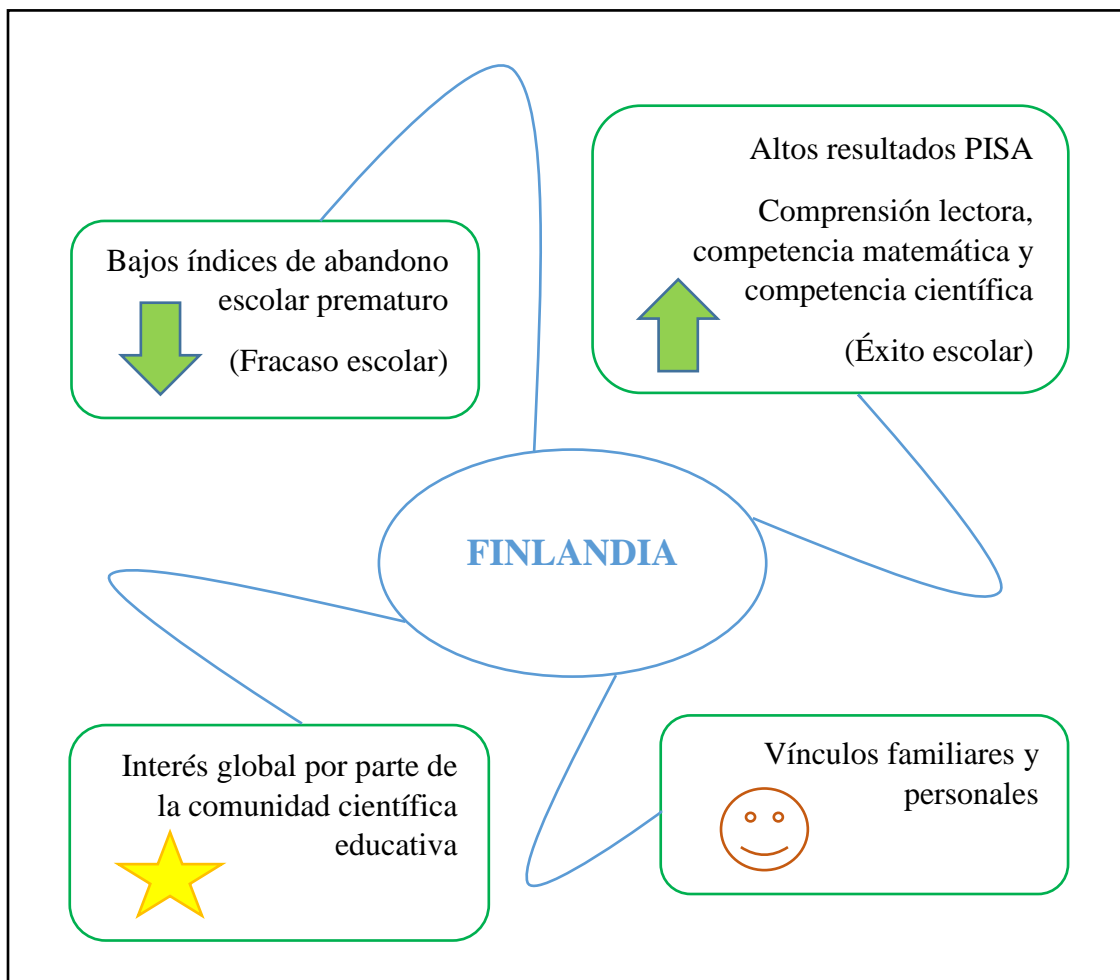


Figura 9A. ¿Por qué Finlandia?

*He indagado en aspectos del éxito del sistema educativo finlandés, pero ahora necesito adentrarme en una escuela finlandesa real para poder estructurar esta investigación doctoral de modo más acorde a esa realidad...*

## **A2. INDAGACIÓN PREVIA EN EL CAMPO**

La indagación previa en el campo constituye el segundo gran bloque de este marco de descubrimiento, que en este caso sería de naturaleza práctica. En él explicaré la elaboración de mi estudio piloto en el norte de Finlandia, es decir, su elaboración, desarrollo, y las conclusiones a las que llegué y que orientaron el trabajo doctoral en sí mismo, en cuanto al gran eje temático en el que profundizar, así como la metodología a seguir en la elaboración del trabajo de campo final de mi tesis doctoral.

### **A2.1. Ubicación del estudio piloto y centro investigado en Finlandia**

Una vez realizados y aprobados los créditos de docencia e investigación del programa de doctorado: *Diversidad y cambios en educación: políticas y prácticas (Bienio 2004-2006)* y defendido mi proyecto de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) solicité una estancia breve en Oulun Yliopisto – University of Oulu (Finlandia), la cual fue tutorizada por la profesora Dra. Eila Estola. Gracias a la intermediación de mi directora de tesis de aquel momento, pude adentrarme en mi primera realidad escolar finlandesa ya como investigador novel con el objetivo de realizar un estudio piloto de cara al estudio de campo definitivo de esta tesis. Todo aquel proceso vivido es lo que a continuación relataré en este capítulo que he llamado marco de descubrimiento práctico, y para ello tendremos que retrotraernos a otoño de 2006.

#### **A2.1.1. Aspectos generales del lugar**

##### **A2.1.1.1. Oulu y Oulunsalo**

Una vez ya en Finlandia, y más en concreto en la nórdica provincia de Oulu, pude comenzar el estudio piloto de esta tesis. Para ello estuve primero en contacto vía correo electrónico con la entonces directora de un centro educativo de secundaria obligatoria. Esta directora de larga trayectoria en el mundo educativo estaba ya en la recta final de su cargo directivo, dado que su jubilación estaba ya muy cercana. Ese centro educativo se encuentra en un pequeño municipio llamado Oulunsalo, que se encuentra a unos 15 kilómetros del centro de la ciudad de Oulu. A continuación un mapa para situarnos<sup>97</sup>:

---

<sup>97</sup> Mapa obtenido de: Oulunsalo. Google maps.

<https://www.google.es/maps/place/90460+Oulunsalo,+Finland/@64.9482945,25.4785928,9.7z/data=!4m2!3m1!1s0x468033e53783f1c7:0x40146d63c75ba20> [Consultado en fecha 4.03.2016].

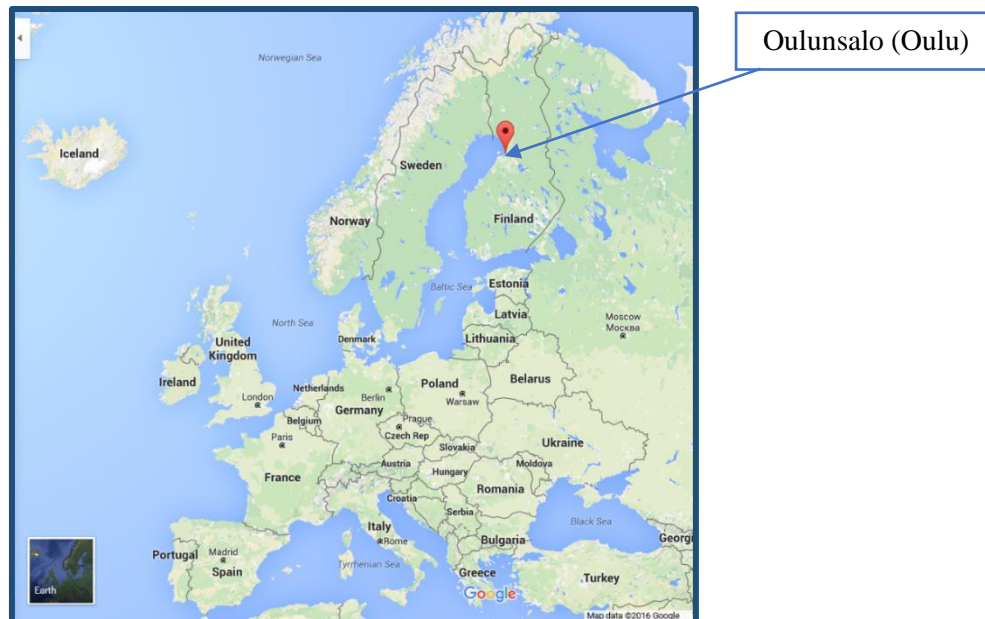


Figura 10A. Oulu en Europa (mapa).

#### Información de la ciudad de Oulu<sup>98</sup>:

Oulu es la ciudad más poblada del norte de Finlandia. Fue fundada en 1605 por el rey Carlos IX de Suecia, ante el castillo construido en la isla de Linnansaari. Oulu se sitúa en el Golfo de Bothnia, en la desembocadura del río Oulu, el cual fue un antiguo lugar de comercio. El nombre de Oulu proviene de la lengua Sami, que significa “crecida” (de agua). Oulu ha sido la capital de la provincia de Oulu desde 1776. De ser conocida como una ciudad conocida por su alquitrán y su salmón, ha evolucionado a ser un creciente centro de modernidad competencial.

Oulu es conocido por su gente cooperativa y competente, por su activo desarrollo, servicios de alta calidad, por la versatilidad de su estructura empresarial y su fuerte economía. Oulu ofrece un lugar excelente para el estudio, trabajo, y la investigación y desarrollo.

Región: Oulu, Finlandia

Coordenadas: 65°01' N, 25°28' E

Elevación: 0 metros (0 pies)

Zona horaria: (GMT + 2:00)

Área de superficie: 3 866,2 km<sup>2</sup>

Extensión de tierra: 3016,3 km<sup>2</sup>

Extensión de agua: 849,9 km<sup>2</sup>

Censo (Oulu 31.12.2014): 196.194 habitantes

Tabla 22A. Información sobre la ciudad de Oulu.

#### Información sobre Oulunsalo:

Oulunsalo fue fundado en 1882. En el año 2006 todavía era un municipio, pero a partir del 1 de enero de 2013 pasó a formar parte de la ciudad de Oulu, junto con otros

<sup>98</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano a partir de la información obtenida de la siguiente fuente:

Oulu. Information about Oulu. <http://www.ouka.fi/oulu/english/information-about-oulu> [Consultado en fecha 18.02.2016].

municipios dentro de esa fusión –Haukipuuta, Kiminki y Yli-Ii<sup>99</sup>. Se encuentra a unos 10 kilómetros de Oulu hacia el sur. Su censo es de 9.897 habitantes en fecha 31.12.2012 y su extensión es de 211,22 km<sup>2</sup> de los cuales 0,92km<sup>2</sup> son de red de drenaje. Asimismo, por la información facilitada por la directora del centro, se trata de un pueblo con una comunidad religiosa activa que se enmarca dentro del laestadianismo, siendo este un movimiento cristiano conservador luterano importante también en otros países del norte de Europa, así como en Rusia y Norteamérica.

### **A2.1.2. Aspectos generales del centro estudiado**

Como aspectos principales de esta escuela, comentar que se trataba de un centro público de educación secundaria obligatoria, es decir, de 7º a 9º curso, pero que se encontraba en el proceso de unificación con el centro de primaria que se hallaba en este mismo edificio. Es decir, se trataba de dos escuelas diferentes (primaria y secundaria obligatoria), con dos equipos directivos diferentes, pero en un mismo edificio. Su unificación a escuela-instituto, o *Comprehensive School* (etapa de primaria y secundaria obligatoria), estaba prevista de cara a la jubilación de la directora del instituto de Secundaria, que fue la persona clave para poder iniciar el estudio piloto. Este movimiento de unificación de escuelas de primaria con centros de secundaria obligatoria ha ido en aumento desde ese año 2006, tal y como comentaré más adelante en esta tesis. En consultas realizadas en el 2015 estos dos centros forman uno solo habiendo cambiado de nombre. Dada la imposibilidad de contactar con aquel antiguo equipo directivo, he optado por preservar el nombre del centro educativo, únicamente indico la ubicación en la cual se encuentra.

Una vez contactado con la directora, acordamos que podría realizar unas entrevistas y observaría una serie de clases, abarcando diferentes materias y profesores/as, con el objetivo de tener una visión más amplia de la realidad del currículum y profesorado de secundaria obligatoria.

Comenzaré primero explicando los aspectos principales de este estudio piloto, así como la metodología seguida.

He hilvanado a modo de análisis todo lo que pude ver, escuchar, y en definitiva investigar a lo largo de las observaciones realizadas, así como las dos entrevistas llevadas a cabo (a la directora y a una profesora veterana del centro) y la documentación interna ofrecida por el centro. Este relato lo he añadido en los anexos.

Dentro de este capítulo he elaborado las conclusiones del relato que está en el anexo y he decidido mostrarlo en forma de decálogo, en el que se da un diálogo polifónico, entre la mirada del centro, mi mirada, así como la de diferentes autores y autoras. Finalmente, fruto de los resultados de este estudio piloto, indico los ejes y metodología del trabajo de campo definitivo de esta tesis.

---

<sup>99</sup> Información obtenida de: Oulunsalo. Wikipedia. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Oulunsalo> [Consultado en fecha 4.03.2016].

Es importante señalar que este instituto puede calificarse como ejemplo de centro con un bajo índice de abandono escolar, teniendo en cuenta que éste es un indicador de referencia del fracaso escolar, tal y como desarrollé en páginas anteriores.

De hecho, es interesante conocer la estadística de las solicitudes realizadas por el alumnado tras realizar noveno curso, es decir, el último curso de educación secundaria obligatoria. En sí, no se trata de saber qué calificaciones han obtenido, sino de saber hacia dónde orientan sus vidas (estudiantiles), tras este período de escolarización obligatoria. Estos datos eran públicos y fueron compartidos con todas las familias del centro en la guía escolar del curso 2006-2007 (*Lukuvuositedote*). En ella encontramos “*Oppilaiden sijoittuminen 9. Luokan jälkeen. Keväällä 2006.*”; cuya traducción vendría a ser: “Situación del alumnado tras realizar 9º curso. Primavera 2006”. A continuación muestro datos de tipo numérico de la guía del instituto<sup>100</sup>:

Número de alumnado	161	
Continuación de los estudios (con plaza).	158	98,00%
Sin plaza de estudios.	2	1,20%
Sin certificado de estudios secundarios.	1	0,60%
A bachillerato.	82	
A ciclos formativos (Formación Profesional).	63	
A bachillerato dual (con formación profesional).	3	
Centro de formación ocupacional Merikoski. <i>Merikosken valmentavalle.</i>	4	
A décimo curso.	3	
A estudios religiosos.	1	
A la escuela de artes de Liminka.	1	
A formación de aprendices.	1	

Figura 11A. Datos estadísticos del alumnado tras la realización de noveno curso.

Es muy destacable, que más de un 98% del alumnado de noveno de este centro continúa con sus estudios, encaminándose algo más de la mitad de su alumnado, aproximadamente un 52%, hacia el bachillerato. La otra mitad se divide hacia los ciclos formativos/formación profesional, con casi un 40%, y el 10% restante, es decir, 13 alumnos/as se decantan por otras opciones más minoritarias, como es el bachillerato dual en el que se combina con la formación profesional, o bien otras opciones, entre la que también destaca el centro de formación ocupacional o la posibilidad de realizar un décimo curso de secundaria, para así aumentar la nota de su certificado de secundaria y poder

<sup>100</sup> He decidido omitir los datos estadísticos, es decir los tantos por ciento, porque no había una correspondencia en sus decimales, y en algún caso el redondeo era al alza o a la baja, y en algún caso la referencia era la población total del alumnado (N=161) y en otros la población de alumnado con plaza (N=158). Quizás sea debido algún error de cálculo, o bien, que en algún caso concreto se haya optado por coger como referencia la población total, y en otro la población de alumnado con plaza. De todas maneras, la diferencia decimal era mínima, ya que estamos hablando de únicamente 3 alumnos/as que no continúan con sus estudios, ya sea porque no han obtenido la plaza en el lugar de formación escogido (2 alumnos/as), o bien porque no consiguieron el certificado de estudios secundarios (1 alumno/a), es decir, su educación obligatoria está incompleta.

acceder a los estudios que desean (ciclos formativos o bachillerato). En ese instituto ya no se oferta el décimo curso, así que es necesario solicitarlo en otro centro educativo de Oulu en caso de escoger esta opción formativa.

### **A2.1.2.1. Características del centro**

De la documentación facilitada por el centro, destaco el “*Lukuvuositedote 2006-2007*” que viene a ser el plan anual del instituto de secundaria obligatoria (cursos 7º, 8º y 9º) y que se facilita a todas las familias del centro, donde viene explicitado el número de alumnas y de alumnos por curso y grupo-clase. Los totales los he sumado yo mismo. Se ha de tener en cuenta que a lo largo del curso debido a diferentes casuísticas el número de alumnos y alumnas puede variar, en el momento de la entrevista a la directora era de unos 505 alumnos/as.

<b>Número de alumnas y alumnos inscritos por curso y clase</b>										
<b>SÉPTIMO CURSO (grupos - clases)</b>										
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>Chicas</b>	12	10	9	9	11	11	13	10	<b>85</b>	
<b>Chicos</b>	9	9	10	13	10	11	9	11	<b>82</b>	
<b>TOTAL</b>	21	19	19	22	21	22	22	21	<b>167</b>	
<b>OCTAVO CURSO (grupos - clases)</b>										
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Chicas</b>	11	10	12	10	10	10	9	10	10	<b>92</b>
<b>Chicos</b>	10	11	11	13	9	12	12	11	8	<b>97</b>
<b>TOTAL</b>	21	21	23	23	19	22	21	21	18	<b>189</b>
<b>NOVENO CURSO (grupos - clases)</b>										
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>Chicas</b>	13	11	9	10	12	9	7	6	<b>77</b>	
<b>Chicos</b>	7	12	10	7	9	7	11	13	<b>76</b>	
<b>TOTAL</b>	20	23	19	17	21	16	18	19	<b>153</b>	

Cuadro 9A. Número de alumnas y alumnos inscritos por curso y clase.

Síntesis del número de alumnas y alumnos matriculados en la escuela, que están divididos en ocho-nueve líneas (grupos desde la letra A hasta la letra H/I) con grupos-clase que iban desde 16 alumnos/as hasta los grupos más numerosos de 23 como máximo:

	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Chicas</b>	85	92	77	254
<b>Chicos</b>	82	97	76	255
<b>TOTAL</b>	167	189	153	509

Cuadro 10A. Síntesis del número de alumnas y alumnos matriculados.

De esta forma me explicó la directora del instituto como era ese centro educativo:

*“Esta escuela se construyó hace aproximadamente unos 25 años. Antes de ello los de Oulunsalo, iban a la escuela en Kempele, o a Oulu (...) Y en este edificio tenemos alumnos de primero a noveno. Pero en realidad, a secundaria le corresponden los cursos de séptimo a noveno. De hecho, ahora se habla de la escuela básica conjunta [Peruskoulu], pero administrativamente en sí somos centros diferentes, porque tenemos diferentes presupuestos de primero a sexto, o de cero a sexto, y luego aparte el de séptimo a noveno. Igual que tenemos diferentes directores. (...) En las clases ordinarias, el número de alumnos cambia, quizás la más pequeña es de 18-19, y como máximo 22-23. Se podría decir que de media 20. Pero, si vamos a las asignaturas optativas, por ejemplo, en pretecnología, economía doméstica y hogar, en física, en química, en biología, el máximo es de unos 16, porque viene dado por razones de seguridad laboral”.* (Directora del instituto).

Aparte de las aulas, pasé mucho tiempo en la sala de profesores. Se trataba de una sala amplia y luminosa; al lado de los despachos de la directora y de la secretaria académica. Era un lugar de paso casi obligado. Estaba muy bien acondicionada, con su cocina, y conectada con un vestuario y lavabos para el profesorado. Recuerdo sus sofás en los que sentarse y sus múltiples sillas.

En la sala también había armaritos con la documentación del centro. En la pared llamaba la atención una pizarra de grandes dimensiones, que servía de panel de anuncios y como canal de comunicación, donde nada más comenzar encontré escrito mi nombre, indicando que iba a visitar el centro.

Esta sala de profesores y su acondicionamiento permite hablar sobre diversos temas de un modo quizás más informal, e incluso cercano. Sin duda, aproveché esos momentos para preguntar sobre aspectos que no me habían quedado claros o para compartir observaciones, y justamente parte de esos fragmentos escritos en mi diario de campo en forma de reflexiones los compartiré aquí.

#### **A2.1.2.2. Currículum y aspectos organizativos**

En la guía docente de la escuela que se da a todas las familias viene explicitado el número de horas del currículum que han de seguir los alumnos y alumnas de este instituto de secundaria.

<b>Asignaturas comunes</b>	<b>7º curso</b>	<b>8º curso</b>	<b>9º curso</b>
Lengua materna (Finlandés)	3	3	4
Lengua – A (A1)	3	3	3
Lengua – B (B1)	2	3	1
Matemáticas	3	4	3
Física, Química	2	2	3
Biología, Geografía-Geología	2	2	3



Religión, Ética	1	1	1
Historia	2	2	-
Conocimiento de la Sociedad	-	-	3
Educación Física chicas / chicos	2	2	2
Orientación escolar	0.5	0.5	1
Educación para la salud	0.5	1.5	1
Música	1	1	-
Artes Visuales/ Plásticas	2	-	-
Economía Doméstica y Hogar <sup>101</sup>	3	-	-
Pretecnología / Trabajo textil	3	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
Alemán – A2	2	2	3
Asignaturas Optativas	-	6	7
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>
Los alumnos de Alemán – A2	32	31-33	32-34

Lengua A1 = Inglés

Lengua B1 = Sueco

La oferta de asignaturas optativas es para octavo (6 horas) y noveno (7 horas). La excepción serían los alumnos de séptimo que hayan comenzado sus clases de alemán en 4º de primaria y que continúen con ese idioma en séptimo (2 horas).

Entre la documentación interna del centro me dieron también el cuadernillo de asignaturas optativas, su contenido y modalidad evaluativa. Este cuadernillo también es para las familias de los alumnos y alumnas del centro.

La oferta de asignaturas optativas es variada, y estas están ligadas a las diferentes áreas que componen el currículum general de secundaria. En algunos casos es la continuación de asignaturas que son obligatorias únicamente en séptimo curso, como sería el caso de Economía Doméstica y Hogar (*Cocina y Hogar*) o Artes Visuales/Plásticas.

En cuanto a su evaluación existen tres posibilidades que a continuación traduzco:

A. *Omana aineena numeroarvosana* - Asignatura con calificación diferenciada.

B. *Otetaan huomioon yhteisen aineen arviinnissa* - Se tienen en cuenta en la nota final de la asignatura (obligatoria).

C. *Arvioidaan merkinnällä hyväksyty/hylätty*. - Se evalúa con un apto / no apto.

<sup>101</sup> Esta asignatura puede ser traducida de diferentes formas, en este capítulo he optado por “Economía doméstica y Hogar”, aunque más adelante paso a nombrarla “Cocina y Hogar” que fue el contenido mayoritario que pude observar y vivenciar.

Todo esto lo he sintetizado en la siguiente tabla en la que se puede ver la oferta de asignaturas optativas, el curso en el que se puede realizar, las horas semanales que implica, así como el tipo de evaluación final:

<b>PERUSVALINNAT – Asignaturas básicas del currículum</b>						
	<b>CURSOS</b>			<b>EVALUACIÓN</b>		
	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
A2 alemán: comenzado en 4º curso	2	2	2	X		X
B2 alemán	-	2	2	X		X
B2 francés	-	2	2	X		X
B2 ruso	-	2	2	X		X
Artes visuales / plásticas	-	2	2	X		
Música: creación de una banda de música instrumental y de canto.	-	2	2	X		
Economía doméstica y hogar	-	2	2	X		
Trabajo textil: confección.	-	2	2	X		
Trabajo textil: expresión creativa textil.	-	2	2	X		
Pretecnología: carpintería	-	2	2	X		
Pretecnología: metal	-	2	2	X		
Pretecnología: mecánica y electricidad.	-	2	2	X		
Educación física (chicas)	-	2	2	X		
Educación física (chicos)	-	2	2	X		
Informática	-	2	2	X		
Asignaturas de Comercio	-	2	2	X		
<b>KOULUKOHTAISET VALINNAT – Asignaturas específicas de la escuela</b>						
	<b>CURSOS</b>			<b>EVALUACIÓN</b>		
	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Finlandés: literatura y escritura (2h otoño o primavera)	-	1	-		X	X
B1-lengua: créditos de profundización en lengua sueca	-	-	1		X	X
Matemáticas: curso de refuerzo y repaso	-	-	1		X	X
Matemáticas: créditos de profundización	-	-	1		X	X
Química: química del medio ambiente (2h otoño o primavera)	-	1	-		X	X
Física: electrónica (2h otoño o primavera)	-	1	-		X	X
Biología, geografía-geología: conocimiento del medio ambiente	-	1	1	X		
Artes visuales: curso digital	-	-	1			X
Economía doméstica y Hogar: aromas para el día a día (2h otoño o primavera)	-	-	1	X		X
Excursionismo (fuera del calendario escolar)	-	1	1	X		
Educación Física: <i>floorball (sälibändy)</i>	-	2	2	X		

Educación Física: ejercicio aeróbico.	-	1	1		X	X
Informática: teclea rápida y eficazmente (2h otoño o primavera) (8º o 9º curso)	-	1	1			X
Teatro y Expresión (2h otoño o primavera) (no se puede únicamente en 9º)	-	1	1		X	X
<b>TOTAL</b>	-	6	7			
Los alumnos de Alemán – A2	-	6-8	7-9			

Tabla 23A. Asignaturas curriculares y específicas escolares, y el tipo de evaluación (instituto de secundaria - estudio piloto).

## **A2.2. Estudio piloto y aspectos relativos a su metodología**

Como he comentado anteriormente, este estudio piloto ha consistido en una investigación en profundidad previa al estudio de campo de esta tesis doctoral, con el objetivo de realizar una primera aproximación a la realidad educativa finlandesa en la etapa de educación secundaria obligatoria, para así poder perfilar de modo más preciso los ejes del estudio final de esta investigación doctoral, así como concretar de modo más claro la metodología de la investigación a realizar. Indicar que este estudio de campo es de naturaleza eminentemente cualitativa, cuyos instrumentos y herramientas de investigación han intentado ser coherentes con esa naturaleza cualitativa. Se ha dado un mayor peso a la observación de un modo más libre e intuitivo, a pesar de que ésta seguramente ha estado influenciada por lo que Erickson (1990) comenta de las observaciones sistemáticas en el aula, cuyos ejes y modos de realizar la observación vienen escogidos por su significación teórica, a pesar de que en ese momento sentía que era de un modo más intuitivo, pero sin duda, también ha influido la tradición investigadora en la que me había formado a lo largo de la licenciatura en pedagogía, por esta perspectiva más sistemática a la que aludía Erickson (1990).

En las observaciones en el aula, mi mirada estuvo puesta sobre todo en el docente. Una vez realizadas, entrevisté a la directora como líder de ese centro educativo, así como a una profesora de larga experiencia de ese instituto.

En cuanto a la estructuración de la parte escrita de este estudio he optado por cruzar la información obtenida mediante las observaciones en el aula, las entrevistas, otros momentos presenciados y la documentación analizada y que una parte estará en el anexo. Los aspectos más destacables de este relato a modo de informe he decidido ponerlos a dialogar con otros autores en forma de decálogo.

### **A2.2.1. ¿Puedo observar en el aula?**

Estas observaciones fueron un primer adentramiento en la realidad de un aula finlandesa más allá de mis conocimientos sobre el sistema educativo de Finlandia gracias a lecturas, y a lo relatado por mi madre y otros familiares de Finlandia, en especial por parte de mis primos y primas y sus experiencias escolares en ese país. Para mí también resultaba

emocionante, porque iba a ser mi primera experiencia en una clase en la que solamente se hablaría en finlandés, una de las lenguas de nuestro hogar familiar, pero no mi lengua escolar, convirtiéndose en una inmersión lingüística plena.

He de decir que el claustro y demás personal administrativo y de servicios, fue muy amable conmigo, reduciendo la sensación de visitante, pudiéndome embarcar fácilmente en el rol de aprendiz, es decir, de investigador novel.

**Aspectos y pautas generales de las observaciones realizadas:**

- Observación no participante.
- Presentación ante el grupo de quién soy y qué voy a realizar.
- Foco de observación amplio y de estructura no cerrada: aulario, trabajo docente, ambiente, etc.
- Colocación en diversos puntos del aula, o en movimiento dependiendo de la asignatura.
- Toma de notas de observación en una libreta a modo de diario de campo.
- Anotación horas de comienzo, y de finalización de la sesión, pero sin finalidad cronométrica.

Tabla 24A. Pautas generales de las observaciones realizadas (estudio piloto).

De forma más concreta en cuanto al período de observación muestro la siguiente tabla:

<b>Período de observación</b>	del 18 de octubre 2006 al 23 de enero de 2007		
<b>Duración de cada sesión</b>	45 minutos <sup>102</sup>		
<b>Sesiones observadas</b>	<b>6° (Primaria)</b>	1	<b>TOTAL:</b> 35 sesiones
	<b>7° (Secundaria)</b>	16	
	<b>8° (Secundaria)</b>	4	
	<b>9° (Secundaria)</b>	9	
	<b>Sin identificar</b>	6	
<b>Equivalencia en horas de observación en el aula</b>	26h 25 minutos (aprox.)		
<b>Asignaturas observadas</b>	20		
<b>Número de profesoras y profesores observados/as (no repetidos/as)</b>	22 (15 mujeres / 7 hombres)		

Tabla 25A. Resumen general del período de observación (estudio piloto).

Los siguientes aspectos generales observados no son compartimentos estancos, sino es una manera de organizar y dividir la realidad observada, pero que por supuesto soy consciente de que existen otras maneras y que las anotaciones de un aspecto podrían ser ubicados bajo otra etiqueta, o incluso que dos aspectos generales pueden contener anotaciones que podrían solaparse. Mi intención es mostrar de un modo lo más comprensible posible gran parte de las anotaciones que tomé a lo largo de los días de

<sup>102</sup> Las sesiones dobles (2 sesiones seguidas con el mismo/a profesor/a y grupo) se han contabilizado como 2 sesiones observadas.

observación en el aula y en el centro educativo en el que realicé este estudio piloto, todo ello se encuentra relatado de forma más extensa en los anexos.

<b>ASPECTOS OBSERVADOS EN EL AULA</b>
Distribución y aspectos del aula
Dotación del aula (recursos)
Contenido didáctico
Organización de la sesión
Trabajo docente
Recursos didácticos
Estrategias didácticas
Estructuración cognitiva
Relación profesor/a-alumno/a
Ambiente
Comportamiento
Deberes
Exámenes
Relación escuela-familia

*Tabla 26A. Relación de aspectos observados en el centro educativo (estudio piloto).*

Finalmente indicar que no me percaté de que mi presencia influyera de un modo especial, aunque eso es una percepción personal y de difícil confirmación. En una ocasión, charlando tras una clase de Educación para la Salud en la que la profesora me indica que en ese grupo hay varios alumnos que suelen portarse de modo poco adecuado, le pregunto si creía que mi presencia había influido a que eso ocurriese aquel día, ya que me había fijado en un grupo de tres que hablaba en voz más alta, reía, interrumpía, etc. Me comentó que no, que en vez de portarse de modo más comedido al haber una presencia externa, se habían portado igual que siempre.

### **A2.2.2. ¿Puedo entrevistaros?**

Una vez realizadas las observaciones decidí entrevistar a la directora del instituto, así como a una profesora de larga experiencia de ese mismo instituto. Se trató de dos entrevistas semi-estructuradas, en las que ya llevaba el guion en forma de batería de preguntas o temas a tratar, pero que se fue modificando según el transcurso de la entrevista.

Las entrevistas fueron realizadas en lengua finlandesa y su transcripción se realizó directamente en lengua castellana.

A continuación he elaborado un breve retrato o perfil académico-profesional de la profesora y directora entrevistadas.

### **PROFESORA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD:**

*Mujer finlandesa licenciada en 1975 como profesora de secundaria de Economía Doméstica y Hogar (Kotitalouden lehtori) en la Universidad de Helsinki (Helsingin Yliopisto). Esta formación consistió en cuatro años de estudio universitario.*

*Lleva 20 años trabajando en este mismo centro educativo.*

*Al sobrevenirle impedimentos para enseñar Economía Doméstica y del Hogar (Kotitalous – Cocina y Hogar) debido a alergias y a otros, estudió para profesora de Educación para la Salud (Terveystieto) en la Universidad de Oulu (Oulun Yliopisto), convirtiéndose en la profesora de Educación para Salud de este instituto.*

*En el momento de este estudio piloto solamente daba clases de Educación para la Salud.*

*También es la responsable de la comisión de trabajo de la red “Escuelas para la Salud en Europa”, a la que pertenecen. Entre otras funciones está la de convocar reuniones con todos los centros educativos del país que forman parte de esta red.*

**Entrevista (día y lugar):** Jueves, 25 de enero de 2007, en el instituto de educación secundaria obligatoria donde trabaja.

**Duración aproximada:** 39 minutos.

Tabla 27A. Perfil de la profesora investigada (estudio piloto).

### **DIRECTORA:**

*La directora de este centro de educación secundaria obligatoria es una mujer finlandesa formada en lengua y literatura finlandesa, así como en administración de centros educativos.*

*Con una experiencia laboral de más de 30 años, y próxima a su jubilación, lleva 10 años como directora de este instituto de secundaria obligatoria. Antes había dado docencia en este mismo instituto 8 años, es decir, lleva casi 20 años trabajando en este mismo centro educativo.*

*Previamente había trabajado en la administración del Gobierno Provincial de Oulu, como responsable en el área de control, secretaría de investigación y planificación, y entre otras cosas se encargaba de la formación continuada del profesorado.*

*También estuvo trabajando en la Escuela Normal, y también en la universidad, en el área de didáctica.*

*Además en sus inicios laborales trabajó en niveles de lo más variados: en secundaria, en bachillerato, en formación de adultos dando clase de lengua finlandesa, así como en varios lugares del territorio finlandés.*

**Entrevista (día y lugar):** Miércoles, 24 de enero de 2007, en el instituto de educación secundaria obligatoria donde trabaja.

**Duración aproximada:** 1 hora.

Tabla 28A. Perfil de la directora investigada (estudio piloto).

### **A2.2.3. ¿Puedo leerlos? (documentación)**

La documentación ofrecida por el centro educativo para poder ser utilizada en mi estudio piloto es la siguiente:

1. *Lukuvuositedote 2006 - 2007.* – Guía escolar 2006 - 2007.
2. *Valinnaisaineiden valinta. Lukuvuosi 2006 - 2007.* – Guía con la oferta de asignaturas optativas. Curso escolar 2006 - 2007.

**CONTENIDO DE GUÍA ESCOLAR 2006/2007 (*Lukuvuositedote 2006/2007*)**

**Índice:**

1. Información de contacto (dirección, teléfonos, correo electrónico).
2. El turno de palabra de la directora.
3. Misión, valores, y cultura de funcionamiento de la escuela.
4. Las normas de nuestra escuela.
5. Distribución horaria de Secundaria Obligatoria (*Yläaste*) (Currículum).
6. Franjas horarias de las horas de enseñanza (+ comedor).
7. Equipo docente e información de contacto para el curso escolar 2006-2007.
8. Otros miembros del centro escolar.
9. Número de alumnos por clase / tutores/as.
10. Cuerpo del alumnado (*Oppilaskunta*) [dos representantes para cada curso: 7º, 8º y 9º].
11. Delegados de clase (*Luottamusoppilaat*) [un delegado por cada grupo-clase de 7º, 8º y 9º].
12. Cuidado del alumnado (estrategias, comisiones y especialistas implicados).
13. Trabajo conjunto entre familia y escuela.
14. Aspectos funcionales del instituto.
  - a. Solicitud de exámenes de recuperación [por ausencia justificada].
  - b. Educación especial.
  - c. Sanciones y medidas punitivas al alumnado.
  - d. Orientación escolar.
  - e. Objetos perdidos.
  - f. Eventos escolares [fechas de excursiones, fiestas, visitas y otras actividades / encargados de la actividad].
15. Documentación adjunta.
  - a. Estadística de los resultados de las solicitudes de la primavera 2006 [tras 9º curso].
  - b. Criterios de la evaluación del comportamiento [calificación].
  - c. Formulario para solicitar un examen de recuperación [modelo].
  - d. Solicitud de un permiso de ausencia.
  - e. Listado de asignaturas optativas.
  - f. Menú escolar.

*Tabla 29A. Contenido de la Guía Escolar 2006-2007 (estudio piloto).*

**A2.2.4. ¿Puedo estar con vosotros? [Otros momentos compartidos y (auto)observados]**

A su vez existe todo un tiempo que no ha sido cronometrado, que ha sido de vivencia en el centro como es la comida en el comedor escolar, los ratos de reflexión en la sala de profesores, asistencia a reuniones de claustro (informativas y de evaluación), asistencia a una jornada formativa para el profesorado, asistencia a una reunión vespertina con las familias, etc. Lo cual ha conformado el cuerpo de este decálogo de conclusiones, así como también se refleja en los anexos.

### **A2.3. A entretener o analizar lo observado, escuchado, y leído [relato: anexos]**

Vamos a ver cómo es por dentro este instituto construido en forma de edificio amplio, luminoso, con varios niveles, pero de estructura más bien horizontal. Situado en una zona residencial, pero en parte rodeado de campo y bosque, pudiendo observar desde sus ventanas los cambios de estación. Un curso que comienza al final del verano del verano nórdico, en agosto, transcurre por el otoño y sus tonalidades amarillas, rojas y marrones, para pasar al blanco de la nieve invernal, así como sus pocas horas de luz, para iniciar más tarde el deshielo con la primavera, y el tímido retorno de los colores, destacando el verde de su amplio patio abierto, al acabar el curso a finales del mes de mayo.

He podido observar que sus clases se dan en unas aulas luminosas, con cortinas, casi diría que un aulario hogareño, en las que los chicos y chicas dejan sus zapatos en el pasillo antes de entrar al aula, del mismo modo que harían en su hogar, siguiendo la costumbre finlandesa de descalzarse al entrar en una casa. Además el tipo de suelo y la calefacción lo permiten.

Unas clases con una duración de 45 minutos y con descansos entre clase y clase de 15 minutos, dependiendo de cuándo sea el turno de comedor. En algún caso debido a la tipología de la asignatura, se trata de sesiones dobles seguidas, con o sin pausa intermedia dependiendo de la materia.

Aulas en las que por regla general hay pizarras, retroproyectores para transparencias, muebles para guardar libros y otros materiales, grifos para lavarse las manos o refrescarse (normalmente dos), pañuelos para secarse las manos o sonarse, y mesas en forma de medialuna, nada pesadas y que permiten su movilidad sin mayor dificultad, ideal para trabajar en parejas o en grupos más grandes.

Los aspectos que se han observado vienen detallados en la siguiente lista, que he desarrollado en los anexos a modo de relato.

1. La escuela y las aulas aula en sí (distribución y dotación de recursos materiales).
2. Contenido didáctico y organización de la sesión.
3. Trabajo docente, recursos y estrategias didácticos, y estructuración cognitiva.
4. Relación profesorado-alumnado.
5. Ambiente y comportamiento.
6. Deberes, exámenes,... evaluación.
7. Relación escuela-familia.

Quisiera indicar que el orden de los anteriores aspectos no sigue una intencionalidad determinada, sino que he intentado abarcar todos los aspectos observados, y dentro de esa complejidad ordenarlos de un modo que he creído razonable. Tampoco esconde una



finalidad taxativa de enumerar todos los elementos, acciones y otros aspectos observados a lo largo de las sesiones, sino enumerar aquello que ha sido más llamativo desde mi propia perspectiva con afán de descubrimiento de otra realidad educativa.

Igualmente, soy consciente de que algunos apartados se superponen, o que algunos de los aspectos enumerados podrían estar incluidos quizás dentro de otros apartados, o bien, en varios a la vez. Compréndase que la realidad, en este caso educativa, resulta difícil de colocar en compartimentos concretos. El propósito de este listado es dar cierto orden a un análisis de tipo más subjetivo, a todo lo que he podido reflexionar a partir de las observaciones dentro y fuera del aula, la realización de entrevistas, la lectura de la documentación ofrecida por el centro del estudio piloto, así como todo lo vivido en primera persona dentro de ese centro educativo de secundaria obligatoria al realizar este estudio piloto. He partido del vaciado del diario de campo, la transcripción y traducción de las entrevistas y de los documentos, para llegar a esta estructura, y no de modo inverso habiendo expresado los ejes a seguir previamente al inicio del estudio piloto. Es decir, he ido con una actitud abierta a descubrir lo que me ofrecía esa realidad educativa finlandesa.

#### **A2.4. Discusión entrelazada en forma de decálogo de resultados**

Indicar que los resultados a los que llego a partir de este estudio piloto, son lo que orientaron el trabajo de campo final de esta tesis en cuanto a la elección de los aspectos en los que profundizar, así como en la metodología del trabajo de campo a elaborar.

Para comprender la escuela finlandesa, con unos bajos índices de abandono escolar, como ejemplo mediante el cual luchar contra el fracaso escolar, así como para aumentar la calidad de la formación, dadas las altas puntuaciones en pruebas de carácter internacional de su alumnado en las pruebas PISA, he mantenido una mirada amplia en mis observaciones y entrevistas, poniéndolo a continuación en diálogo con otros autores y autoras.

En resumen, dada esta amplitud en la mirada he decidido elaborar un decálogo dialogando con otras voces. Este decálogo se nutre de las observaciones en el aula, entrevistas y anotaciones del diario de campo<sup>103</sup>, pero reflejando más bien su esencia, sin ánimo de ser un resumen exhaustivo de lo más ampliamente desarrollado en los anexos. Indicar que no se sigue un orden de importancia en la enumeración del decálogo, simplemente los he ordenado por temáticas una vez tuve claros los aspectos que incluiría en este decálogo y que son los siguientes: (1) el instituto; (2) El otro y la otra; y (3) el funcionamiento de la clase.

##### **Decálogo:**

###### **El instituto**

1. El instituto como construcción escolar y las aulas en sí (distribución y dotación de recursos materiales).

---

<sup>103</sup> Mirar anexos.

### **El otro y la otra**

2. Interés por el bienestar del otro y clima escolar.
3. Fomento de la educación para salud, y con especial atención, búsqueda de medidas contra el acoso escolar.
4. Relación que combina el humor, la cercanía, y el respeto entre el alumnado y profesorado.
5. Motivación y refuerzo positivo.
6. Puentes de diálogo y trabajo conjunto entre las familias y la escuela.

### **El funcionamiento de la clase**

7. Enfoque de la enseñanza: Descubrimiento y *learning by doing*.
8. Ritmo animado y sucesión de actividades en sesiones de 45 minutos.
9. Importancia del trabajo en equipo, sin olvidar el individual.
10. Importancia de la integración de las normas, así como de la evaluación del comportamiento.

Tabla 30A. Decálogo reflexivo - conclusiones (estudio piloto).

## **EL INSTITUTO**

### **1. El instituto como construcción escolar y las aulas en sí (distribución y dotación de recursos materiales).**

El instituto de secundaria obligatoria del estudio piloto llevado a cabo en Oulunsalo (Finlandia) ofrece a su alumnado, profesorado, equipo directivo, personal administrativo y de servicio, familias, y a la comunidad educativa en general, una construcción escolar caracterizada por aulas y salas espaciosas, luminosas, y bien acondicionadas. Sin duda, mi impresión general de los espacios observados, así como de su dotación resultó muy favorable.

Se ha de tener en cuenta que los elementos básicos del entorno físico del aprendizaje y de la enseñanza son dos: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto (Loghlin & Suina, 1990) y ambos influyen en la conducta y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como en el trabajo diario de los miembros de ese centro escolar. Es por ello básico su consideración desde el punto de vista didáctico (Blázquez Entonado en Lorenzo Delgado & Sáenz Barrio, 1995).

Es decir, la importancia del medio ambiente radica en la posibilidad de poder ofrecer una atmósfera que aporte tranquilidad. Todo ello ayuda a que haya una mayor armonía, aspecto idóneo para estimular al alumnado -y al profesorado- en su aprendizaje (Cherry, 1983).

A modo de anécdota, o como elemento a tener en cuenta, las aulas están dotadas normalmente de dos lavamanos. Esto facilita que el/la alumno/a pueda lavarse las manos, o bien refrescarse, a la vez que continúa siendo parte de la clase, sin tener que salir del aula, y por tanto, sin perder el hilo conductor de la sesión, por si el profesor o la profesora está indicando algo importante, o si se está dando comienzo a una nueva tarea. Del siguiente modo lo tengo anotado en mi diario de campo:

*“Mientras la profesora va explicando y los alumnos responden [oralmente a las preguntas del ejercicio], otro alumno se lava las manos tranquilamente en el lavamanos del aula.” (Clase de biología, 20/10/2006).*

La cantidad de recursos didácticos que pude observar fue visiblemente alto, destacando las asignaturas con una mayor orientación hacia la práctica, como las del área de ciencias experimentales, llevadas a cabo en laboratorios, u otras como, pretecnología (salas con maquinaria especializada), Economía Doméstica y Hogar (con cocinas equipadas) o Artes Visuales y Plásticas (con una sala de arte). Es importante la dotación de recursos en el aula ya que influye en el aprendizaje en cuanto al proceso de cognición y de desarrollo de habilidades (Loughlin & Suina, 1990), pero esa importancia radica sobre todo en un buen uso de los recursos didácticos para lograr los objetivos establecidos previamente (García Requena, 1997).

Indicar que apenas vi ordenadores; solamente en la sala destinada a la asignatura de Informática, así como en la sala de artes visuales y plásticas, pero se ha de tener en cuenta que se trataba del curso escolar 2006/2007, momento en que el discurso y la existencia de las aulas más interactivas aún no estaba en su punto álgido, estaba aún comenzando.

Uno de los recursos didácticos más utilizados en ese instituto es el retroproyector, así pude observarlo en diversas clases.

En cuanto a la distribución en el aula, señalar que es más bien de tipo tradicional, con la mesa del profesor o de la profesora ante la pizarra, y los pupitres colocados individualmente orientados hacia la mesa del docente. Esto ocurría en un número elevado de clases observadas, a excepción de las asignaturas con un alto grado de ejercicios prácticos. A pesar de esa disposición más tradicional, el trabajo en equipo se daba, y lo facilitaba también el tipo de mobiliario, que era compuesto de materiales ligeros, permitiendo desplazar el pupitre y las sillas fácilmente. Pude ver que esto ayudaba en el momento de crear grupos de trabajo, así como permitía una comunicación más fluida entre el alumnado. De este modo lo describen Loughlin & Suina (1990):

El entorno puede facilitar un movimiento útil para el trabajo y el aprendizaje cuando la organización espacial y las interacciones del profesor estimulan las mismas conductas. El movimiento es un acompañamiento normal de las experiencias de aprendizaje en los niños. Los alumnos se mueven de formas deliberadas que contribuyen a su trabajo. Comparten ideas y la actividad del trabajo cuando sus movimientos les ponen en contacto con otros que trabajan. (Loughlin & Suina, 1990, p. 70)

Ese movimiento, no única y exclusivamente del mobiliario, sino también de los chicos y chicas, así como del profesorado, fue muy corriente observarlo a lo largo del estudio piloto, sobre todo, repito en asignaturas de tipo más práctico, o diseñadas de ese modo.

Resumiendo, resulta fundamental la importancia del espacio y de los materiales, pero sobre todo en cuanto a su finalidad educativa, es decir, como facilitadores de la relación entre el entorno físico y la conducta, así como entre las disposiciones ambientales y el aprendizaje (Blázquez Entonado en Lorenzo Delgado & Sáenz Barrio, 1995), aspectos que por lo observado y hablado en el instituto en el que desarrollé mi estudio piloto, puedo decir que se ha tenido en cuenta.

## EL OTRO Y LA OTRA

### **2. Interés por el bienestar del otro y clima escolar.**

La importancia de tener en cuenta al otro, sus intereses, y emociones, ayuda a crear esa unión entre el profesorado y el alumnado, y entre ellos mismos (Stoll et al., 2004), lo cual facilita la relación pedagógica en el entorno escolar.

No únicamente del alumnado, sino del profesorado, contribuyendo a un clima escolar favorecedor para el trabajo en equipo. Sobre clima o ambiente escolar existen numerosos estudios (Sabirón Sierra, 1998), así como perspectivas, como por ejemplo desde la concepción de la escuela como ecosistema (Lorenzo Delgado, 1994) pero una definición de clima escolar es la que ofrece Rivas (2003, p. 182): “Genéricamente, el *clima o ambiente escolar* incluye las relaciones sociopersonales que se dan en la clase y en la Escuela como *centro educativo*, e inciden en el *proceso de socialización* como un aspecto esencial de la *escolarización*”.

Aunque soy consciente de la complejidad en cuanto a indicar qué clima existe en un centro escolar, o bien pueden existir diversos subclimas (Watkins & Wagner, 1991), me baso en lo observado, comentado y, en definitiva, sentido a lo largo de este estudio piloto. En general, he observado un clima armonioso, que invita a estudiar, a trabajar, a compartir con el otro. Tanto entre el alumnado, como también en el equipo docente. En las reuniones, he podido observar libertad para opinar, y de hecho, en algún momento las opiniones han sido contrarias, pero no por ello, se ha observado que no se aceptasen. Aunque, repito, se trata de un elemento muy subjetivo y debería ser valorado por cada uno de los miembros que forman ese instituto de Oulunsalo; pero, al menos, en las entrevistas también comentaron ese buen ambiente de trabajo.

El profesorado tampoco les deja solos a los alumnos y alumnas, es decir, aislados, en el caso de alumnos que no tienen pareja para hacer un ejercicio de inglés, animar a aquellos que permanecen más en silencio en los ejercicios en gran grupo-clase en francés, o bien formar parte de ese equipo en forma de grupo musical conjunto. Este interés pedagógico lo resume de un modo clarificador la directora en el siguiente fragmento de la entrevista que mantuve con ella:

*“Sí, dije que la tarea del profesor no es venir aquí a enseñar inglés, sino que se encarga tanto de su enseñanza, como de su educación. Antes el profesorado de los institutos de la etapa de secundaria, eran más bien profesores de asignatura, pero en nuestra escuela tenemos un lema que es: todo nos concierne a todos [kaikki kuuluu kaikille]. Es decir, que todos se encargan de todo, de inglés, de sueco,... Es decir que abarca más su totalidad. Y ello significa a su vez que al alumno no se le abandona, ni tampoco se abandona al compañero de trabajo”.* (Directora del instituto).

Otro aspecto a destacar es la potenciación de la expresión oral del alumnado, es decir, el profesorado invita al grupo a participar en el grupo-clase, a expresar sus ideas, o la respuesta de los ejercicios y esto lo pude observar en varias asignaturas (educación para la salud, lengua finlandesa, religión, sueco, etc.), pero sin olvidar la importancia del otro,

de los iguales, tal y como comenta la profesora de Educación para la Salud en su entrevista:

*“Educación para la Salud es un tipo de asignatura, que preferiblemente es mejor que todos estén presentes, porque los objetivos son del tipo: aprender a comprender al otro, y el apoyo entre iguales es importante, para dialogar sobre aspectos relacionados con la salud, y es importante que los alumnos dialoguen entre sí y que todos estén presentes. El diálogo está siempre, cuando los alumnos dan su opinión y asuntos relacionados con el alumnado, pues es importante que todos estén escuchando, que nadie se marche a un grupo pequeño, porque allá el apoyo entre iguales se ve reducido”.* (Profesora de Educación para la Salud).

Volviendo a las normas de comportamiento, éstas son importantes en este instituto. Ese interés lo muestra la profesora de educación para la salud en la entrevista que mantuvimos:

*“La escuela se esfuerza del mejor modo posible a enseñar buenas maneras, y, por supuesto, del mismo modo los padres.”* (Profesora de Educación para la Salud).

Un comportamiento calmado que se da en un ambiente bastante hogareño, con grandes ventanas con cortinas, aulas en las que los chicos y chicas van generalmente descalzos, Una especie de “hogar-escolar” en el que hay normalmente libertad de movimiento, sobre todo dependiendo del tipo de asignatura (arte, biología, conocimiento de la sociedad...), entre otros aspectos, para sacar punta al lápiz, buscar materiales, etc. Esto conecta con las reflexiones de John Dewey (1978, p. 155) sobre la escuela como lugar en el que al cuerpo no se le ofrecen canales de actividad, primando lo que él llama la quietud física, y que de esa tensión pueden surgir problemas de disciplina en el aula.

Finalmente, el otro y la otra, en forma de alumnas y alumnos, son tenidos en cuenta, con el enfoque del cuidado integral del alumnado, con las comisiones que se organizan en el instituto de educación secundaria obligatoria de Oulunsalo en cuanto se detecta algún problema con algún chico o chica, y siempre en contacto directo con su familia.

### ***3. Fomento de la educación para salud, y con especial atención, búsqueda de medidas contra el acoso escolar.***

Son numerosos los autores que señalan que el paso de la educación primaria a la secundaria obligatoria es crítico debido a las diferencias entre la escuela y el instituto, convirtiéndose más que en un proceso de transición, en un cambio de cultura, de este modo lo expresan Sullivan et al. (2005):

Las escuelas secundarias son complejas, tienen más normas, carecen del sentido de integración que existe en las escuelas primarias y su programa de estudios es muy diferente. Una escuela primaria pequeña tiende a ofrecer mayor seguridad, mientras que en las escuelas secundarias fomentan el anonimato y tienen más posibilidades de ser inseguras. (Sullivan et al., 2005, p. 48)

El instituto investigado en el estudio piloto contrasta con esta afirmación, en el sentido que se trata de un instituto de secundaria obligatoria dentro de un edificio en el que también hay una escuela primaria, a pesar de ser dos equipos directivos y claustros

diferentes. No obstante, desde la perspectiva de los chicos y chicas, ese cambio es menos acusado, en el sentido de conocer el lugar, caras familiares, amigos y amigas del mismo vecindario, etc. Pero ello no impide que ante ese momento de grandes cambios debido a la adolescencia, junto con el cambio del paso a secundaria, también se dan casos de *bullying* o acoso escolar que puedan tener lugar en este tránsito a una nueva etapa. De ello es consciente el profesorado de este instituto estudiado, y con especial atención la profesora de Educación para la Salud. Desde una perspectiva más escandinava, y en concreto noruega, Dan Olweus (1993) estudia la incidencia del fenómeno del *bullying* e indica esta línea de implicación del profesorado: “The attitudes, routines, and behaviors of the school personnel, particularly those of the teachers, are decisive factors in preventing and controlling bullying activities, as well as in redirecting such behaviors into more socially acceptable channels.” (Olweus, 1993, p. 46)<sup>104</sup>.

Resulta obvio, pero es necesario señalar que se necesita la implicación de toda la comunidad escolar para poder frenar y dar fin con el *bullying* (Beane, 2006). A pesar de que en el caso del instituto del estudio piloto el número de casos de acoso escolar aparentemente sea bajo –basándose en encuestas realizadas a su alumnado y teniendo en cuenta otros indicadores-, cada uno de los chicos y chicas que está viviendo aquella problemática, la vive con total plenitud e intensidad, sin importar, si son muchos o pocos los acosados y acosadas en el instituto, y por ello es necesario actuar, e implicarse del modo que lo hace la profesora de educación para la salud entrevistada y observada en sus clases. Una acción que va dirigida hacia el alumno o alumna acosada, así como al acosador o acosadora.

Lo anteriormente comentado haría más referencia a la salud emocional del alumnado, pero la salud, digamos, más física, también es valorada, a partir de la asignatura de Educación para la Salud, así como en la preocupación del claustro por la salud de los niños (alimentación, sueño, tabaco, etc.), y también en los estudios municipales sobre el estado de bienestar en el entorno laboral de este instituto desde un punto de vista más global. Por tanto, muy en la línea de la importancia de la educación para la salud en el entorno educativo, así como dirigida a toda la población (Serrano, 1990, Vargas & Palacios, 1993, Costa Cabanillas & López Méndez, 2008), esta necesita de un amplio compromiso:

La única posibilidad de que la EpS [Educación para la Salud] deje su poso de influencia es que vaya de la mano de la promoción de la salud y se desarrolle en el marco de una perspectiva intersectorial e interdisciplinaria que impulse cambios significativos en los contextos de la vida cotidiana. Es así como la EpS y la promoción de la salud pueden desempeñar un papel relevante, aunque limitado, en la salud y en el bienestar de los grupos de la sociedad. (Costa Cabanillas & López Méndez, 2008, p. 41)

Ese interés y compromiso con la educación para salud, y de hacer partícipe a toda la comunidad escolar, es evidenciable también con el hecho de que este instituto de

---

<sup>104</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Las actitudes, rutinas y comportamiento del personal de la escuela, particularmente del profesorado, son factores decisivos en la prevención y en el control de las acciones del acoso escolar, así como en redirigir esos comportamientos hacia canales socialmente aceptables.” (Olweus, 1993, p. 46).

secundaria de Oulunsalo forme parte de la red de Escuelas para la Salud en Europa. Es decir, no únicamente se trata de palabras, sino también de acciones.

#### ***4. Relación que combina el humor, la cercanía, y el respeto entre el alumnado y profesorado.***

La relación entre el profesorado y el alumnado es uno de los pilares fundamentales para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea fructífero, de este modo lo cree Arends (2007, p. 20): “Los maestros deben poseer suficientes habilidades interpersonales y grupales para establecer relaciones auténticas con sus alumnos y colegas. Deben tener una “pasión” por aprender que se pueda traducir en inspiración para que sus estudiantes aprendan”.

Es decir, esa relación se basa en múltiples aspectos, entre otros la actitud de ambas partes, así como la comprensión mutua, y el tener en cuenta al otro, sus necesidades, como comentaba en el segundo punto de este decálogo. Aspectos, todos ellos, observados de modo generalizado en este instituto de Oulunsalo.

Pero lo que destacaría también, es la presencia del humor, de la risa, por ambas partes. Desde la psicología se ha estudiado el efecto positivo que tiene el sentido del humor. Tomando prestadas las palabras de Garanto (1983) en cuanto a los beneficios de cultivar el sentido del humor y sus efectos en la propia personalidad -y de los otros añadiría yo-:

El humor conduce a la distensión y al desenfado placentero de la vida. Es medio de control porque posibilita el dar marcha atrás a uno mismo y a los demás. Conduce a un sano optimismo sin caer en un ciego irrealismo. (Garanto, 1983, p. 50)

Del mismo modo, la paciencia es otro elemento clave en la manera de ser del profesorado observado. No solamente una paciencia en buscar modos calmados para llamar la atención, sino en la manera de afrontar junto con el alumnado las dudas en el momento de desarrollar una actividad o tarea. Así lo demostró la profesora de artes visuales y plásticas en la segunda sesión o segunda parte, de una clase de sesión doble (diario de campo, 18/10/2006). Había una chica que no sabía qué *hobby* elegir para realizar su póster. La profesora de manera paciente le enumeró todas las posibles aficiones, una por una, pero ninguna le pareció gustar. Pacientemente le dijo: “*ahora tienes la oportunidad de elegir uno, sino al final lo elegiré yo, pero que no se pierdan estas dos horas [de clase]*”. Parece que surgió efecto el comentario, porque al final eligió un *hobby* junto con otra chica, y se fueron las tres a buscar en Internet ejemplos sobre el tema elegido.

De este modo describe Van Manen (1998) las bondades de la paciencia:

De hecho, la paciencia ha sido descrita como una virtud fundamental que todo profesor y todo padre deben poseer. La paciencia permite al educador integrar al niño en el curso de las cosas necesario para crecer y aprender. Cuando las expectativas y las metas han alcanzado niveles adecuados, la paciencia nos permite no preocuparnos cuando aquéllas no son alcanzadas todavía porque es necesario más tiempo o porque es necesario seguir intentándolo. (Van Manen, 1998, p. 160)

Asimismo, la flexibilidad es otro aspecto caracterizador del profesorado observado. Esa actitud flexible ante las peticiones del alumnado la observé en la clase de Educación Especial habiendo anotado en mi diario de campo lo siguiente:

*“Se trata de una profesora tranquila. Mantiene la calma, a pesar de ser unos chicos inquietos que quieren hacer otras cosas. Uno de los chicos quiere todo el rato ir al ordenador, ella le dice que cuando acabe. La profesora sonrío y río con algunas de las ocurrencias de los chicos. Le dice los deberes a uno de ellos, y le permite ir al ordenador”* (Diario de campo, 07/11/2006).

Además observé en este instituto un respeto mutuo tanto del profesorado hacia el alumnado, como a la inversa, lo cual, sin duda, contribuye a crear un ambiente más idóneo para el trabajo educativo (Nelsen et al., 1997). De hecho, tal y como indica Jares (2006), el respeto es un aspecto esencial en la convivencia democrática desde términos de igualdad.

Una relación cercana, tal y como muestra que los alumnos/as se dirijan al profesorado como “profe” o “profesor/a” (*ope / opettaja*) de modo usual. Además tengo anotado en mi diario de campo sobre una clase de artes visuales y plásticas lo siguiente: *“Los alumnos le cuentan las cosas a esta profesora de mediana edad de un modo cercano”* (Diario de campo, 18/10/2006).

Finalmente quisiera indicar este interés hacia el alumnado rescatando las palabras de la directora en su entrevista al justificar sus horas de docencia: *“Yo no quisiera trabajar únicamente como directora, porque entonces perdería el contacto con los alumnos”* (Directora del instituto).

## **5. Motivación y refuerzo positivo.**

Me estoy adentrando en un concepto -la motivación- al que fácilmente se alude, pero que guarda una gran complejidad y, de hecho, existen diversas teorías sobre la misma. Cuando hablo de motivación hago referencia a lo que Beltrán et al. (1987) expresan:

Por el momento, no existe una definición que reúna las características adecuadas para ser universalmente aceptada por todas las escuelas. Hay, sin embargo, una definición convencional que suele ser generalmente bien admitida. Se entiende por motivación «el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta.» (Beltrán et al., 1987, p. 206)

Lo cual no deja de ser difícilmente observable, y pasa a ser una interpretación que yo he realizado basándome en mis observaciones y dialogando con el profesorado y la directora del instituto de Oulunsalo. No obstante, en ese centro educativo hay datos que demuestran que el alumnado parece altamente motivado para el estudio, y así lo demuestra que el 98% de su alumnado tras realizar noveno, continúe con sus estudios (bachillerato, formación profesional u otros).

En el aula se observa esa motivación por el aprendizaje en el sentido de que hay un buen ambiente de trabajo y las interrupciones no son usuales. Esa motivación más de tipología intrínseca por el propio trabajo, en este caso del alumnado, también parece darse en el



profesorado del instituto de Oulunsalo, el cual de modo usual parecía relajado y satisfecho.

No podemos olvidar que ser un alumno y una alumna (o profesor/a) no es una tarea menor, ya que implica un esfuerzo consciente y tiempo (Stoll et al., 2004). Este esfuerzo necesita nutrirse de una motivación para continuar hacia adelante. De esta forma lo expresa Bernardo (1991, p. 122): “(...) para que los alumnos realicen el esfuerzo de estudiar cada materia se hace preciso que encuentren en ellas significados y valores que den sentido al empeño que mantienen y que justifiquen el gasto de sus energías físicas y mentales”.

También señalar que es muy evidente el uso del refuerzo positivo en las aulas del instituto de Oulunsalo, dejando el refuerzo negativo fuera, o minimizándolo. Es decir, se felicita, se señalan los aciertos de los alumnos, se comparte la alegría por llegar a la solución de un problema planteado, o sea, se crea un ambiente de trabajo que valora el esfuerzo y la labor del alumnado. Tomando prestadas palabras de Ausubel et al. (1983, p. 364): “es más esclarecedor para la escuela, desde el punto de vista de higiene mental, concentrarse en la recompensa antes que en el castigo y minimizar en lugar de subrayar las amenazas explícitas de fracaso”. De hecho, en ambientes con tonos emocionalmente positivos la implicación del alumnado, así como su esfuerzo, tienden a ser mayores (Arends, 2007).

La felicitación por el trabajo bien hecho es algo usual en las clases observadas. En una de las observaciones tengo anotado que la profesora de finlandés lee ante todo el grupo clase el comentario de texto iniciado por un alumno, para felicitarlo por el mismo. Tras ello lee el de una chica, y también la felicita. Una alabanza en una única clase, como pueden ser las anteriores, o bien, el recordar las contraseñas para acceder al ordenador y al campus virtual (clase de informática) puede ser anecdótico, pero si estas alabanzas también se dan en clase de lengua finlandesa por haber traído todos su novela, por el trabajo bien hecho (química y música), y en otros momentos (observaciones en la clase de religión y sueco), todo esto suma a reforzar de forma positiva la propia imagen del alumnado y con ello seguramente aumente su seguridad y autoestima.

Es decir, el refuerzo positivo entra en relación con otro aspecto como es la evaluación, la probación o reprobación, y la cual influye, sin duda en la motivación. En este sentido, es estudio llevado a cabo por Harter (en Juvonen & Wentzel [Eds.], 2001) que tenía como interés el curso del desarrollo de constructos motivacionales, observaron que se daban correlaciones entre la aprobación percibida de los padres, maestros, compañeros y amigos cercanos, afirmando que la aprobación de los maestros correlacionaba significativamente por lo que: “refleja la relevancia del apoyo del maestro para la autoestima del niño y el adolescente” (Harter, 2001, p. 31). El profesorado del instituto de Oulunsalo parecía consciente de la importancia y el efecto que tienen las valoraciones positivas en el alumnado.

De alguna manera la figura del docente se convierte en alguien cercano, a quien no hace falta temer, que no avergonzará o gritará al alumno o alumna que no haya hecho los deberes o no responda correctamente a una cuestión. De este modo lo expresa Arends (2007, p. 156): “Las teorías de motivación de necesidades y de atribución enfatizan la importancia de desarrollar entornos de aprendizaje agradables, estables, seguros y dentro de los cuales los alumnos tienen un cierto grado de autodeterminación y asumen responsabilidad por su propio aprendizaje”.

Por tanto, los docentes, tal y como me pareció observar en el instituto de Secundaria Obligatoria de Oulunsalo, se convierten en las figuras de guías y acompañantes del proceso de aprendizaje del alumnado, ayudándoles a su vez a tomar consciencia del mismo.

### ***6. Puentes de dialogo y trabajo conjunto entre las familias y la escuela.***

El diálogo entre las familias y la escuela resulta fundamental para un traspaso fluido de información entre una y otra parte que ayuden a conocer de modo más adecuado la realidad de ese chico o esa chica en su hogar, así como en la escuela (Coleman, 1998; Hegarty, 1993; Vila, 1998). De esto son conscientes en el instituto de Educación Secundaria Obligatoria de Oulunsalo, al mantener un contacto permanente con las familias. De hecho, pude participar también en una reunión con todas las familias y observar que se trató de una reunión vespertina muy orientada a fortalecer ese lazo de unión, así como a contribuir en aspectos formativos sobre la educación en la adolescencia, invitando a agentes externos, en pro del interés de las familias, así como del profesorado.

Hegarty (1993) explica esta relación desde la perspectiva de la educación especial, indicando que a pesar de que queda claro que esa relación entre la familia y la escuela es importante, ésta no está exenta de dificultades, y se hacen sugerencias de modos de comunicación mediante: “materiales escritos, conversaciones cara a cara, encuentros grupales, jornadas de puertas abiertas y visitas a los hogares” (Hegarty en Munn, 1993, p. 121)<sup>105</sup>. Algunos de esos aspectos pude comprobarlos a lo largo del estudio piloto.

A su vez, en cuanto a aspectos de innovación educativa en las relaciones entre la familia y escuela es importante lo que Vila (1998, p. 110) afirma en tanto que se trate de una relación donde la igualdad sea garante de la confianza mutua, y que el saber educativo de la escuela no puede estar por encima del saber educativo de la familia, de este modo será posible construir un proyecto educativo en común. Justamente, en esta misma línea se expresa también Bolívar (2006):

La familia desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias. Si es muy importante el apoyo en casa, éste se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela. Como efecto final, dicha implicación contribuye, a la larga, a mejorar el propio centro educativo. (Bolívar, 2006, p. 133)

Sin duda, este proyecto común educativo entre la familia y la escuela, pude observarlo a lo largo del estudio piloto, así como, en la importancia de ese diálogo entre ambas partes, gracias a las entrevistas realizadas a la directora y a una profesora veterana del centro educativo, aunque indicaron también que al ser familias con una alta formación, ello implicaba una mayor exigencia también al profesorado.

---

<sup>105</sup> Traducción personal del fragmento original en lengua inglesa: “written materials, face-to-face dialogue, group meetings, school open days and home visits.” (Hegarty en Munn, 1993, p. 121).

La relación entre la escuela y la familia resulta compleja de identificar en las observaciones dentro del aula, es decir, ha sido fuera de esta donde he podido obtener más información sobre este aspecto que considero fundamental en una escuela. A su vez, en las entrevistas pude obtener más información sobre esto. En este sentido, la profesora de Educación para la Salud valoraba la importancia de los padres y madres en un trabajo conjunto entre la escuela y el hogar para lograr la motivación de los chicos y chicas para ir a la escuela o al instituto, y que, además, vayan con ganas:

*“La escuela hace todo lo posible, somos trabajadores responsables, tenemos un equipo muy profesional, es decir, se nos ha formado para que cuidemos de nuestro trabajo lo mejor posible, y que sepamos motivar a los alumnos en la propia asignatura. En mi opinión, los padres tienen una gran importancia. Según cómo valoren la escuela los padres, así la valorarán los niños/as. Los progenitores animan a los hijos/as a ir a la escuela. [...] Los padres. Me gusta, en mi opinión esto ha de tener importancia. [...] Pero el objetivo es que se trabaje conjuntamente. [...] Y comprender que se trata de un asunto valioso para todos. Al tener una educación básica compartida, todos los jóvenes de Oulunsalo reciben esta misma educación”* (Profesora de Educación para la Salud).

Sobre la valoración global del trabajo conjunto entre las familias y la escuela la directora opina lo siguiente:

*“El trabajo conjunto entre la casa y la escuela es permanente. Y tenemos un plan de trabajo conjunto entre la casa y la escuela, esto también existe, sobre qué cosas hacemos. Y yo diría, al haber también trabajado anteriormente en otros centros educativos, y en ninguna otra escuela este trabajo conjunto entre casa y escuela, ha funcionado tan bien como lo hace en esta escuela. Por otro lado, en el municipio de Oulunsalo se da que su media de población está más formada que en ningún otro lugar de Finlandia. Y al ser un municipio pequeño, pues quieren estar también en contacto con nosotros, es como que aquí nos conocemos mucho mejor, que si viviésemos en alguna ciudad grande, y estos padres, al estar formados, están como más decididos a establecer contacto y están interesados en el progreso escolar de sus niños. (...) Si, ciertamente, las familias nos plantean ciertas exigencias”* (Directora del instituto).

De hecho, esta última afirmación de la directora concuerda con lo que indican López Verdugo et al. (2004) en su artículo en el que haciendo referencia a diferentes estudios sobre las relaciones entre familia y escuela: “Los padres que poseen un mejor nivel educativo son los que más esperan de la escuela, y sus expectativas pueden incluso superar lo que se puede ofrecer a sus hijos desde el entorno escolar.” (López Verdugo et al., 2004, p. 157).

Estos mismos autores indican que ante la necesidad de ese trabajo conjunto entre las familias y las escuelas, es también necesaria su preparación para una mayor participación y colaboración (López Verdugo et al., 2004).

## EL FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE

### *7. Enfoque de la enseñanza: Descubrimiento y learning by doing.*

Resulta complejo indicar qué enfoque sigue cada uno de los profesores y de las profesoras observadas, porque los hay de más tradicionales a más innovadores, como suele pasar en un grupo de trabajo tan amplio. No obstante, en líneas generales sí que se observa que el currículum, con su orientación y tareas, así como la metodología empleada por la mayoría del profesorado, sigue un enfoque más bien activo y constructivista. Los alumnos y alumnas del instituto de Secundaria de Oulunsalo llevan a cabo tareas que les ayudan a construir su conocimiento desde una perspectiva más activa. Soy consciente de que el término constructivismo tiene varias definiciones, así como interpretaciones (Cubero, 2005), atendiendo a la perspectiva más vygotskyana: “el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (Vygotsky, 1979, p. 139).

Parecen integradas las partes más enriquecedoras y constructivas de la psicología del aprendizaje en la tarea docente. Por supuesto, siempre hay una parte personal, que guía intuitivamente la práctica docente en el aula, pero, sin duda, tiene un gran peso la formación universitaria recibida orientada hacia la docencia.

Además, otro aspecto observado fue una enseñanza en la que se anima al aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1987; Ausubel et al., 1983), es decir, hallar respuesta a los problemas por medio del conocimiento previo, así como con la interacción con su grupo de iguales. De este modo vendría expresada esta observación:

La enseñanza del descubrimiento, en general, no implica tanto el proceso de guiar a los estudiantes para que descubran lo que está “allí fuera” sino en realidad, el descubrimiento de lo que hay dentro de sus propias mentes. Esto implica estimularlos para que digan: «Déjenme detenerme y pensarlo»; «Déjenme usar mi cabeza»; «Déjenme hacer alguna prueba para que me equivoque.» En la mayoría de las cabezas (incluidas las de los niños) hay mucho más material del que en general somos conscientes, o del que estamos dispuestos a intentar usar. (Bruner, 1987, p. 85)

Por ejemplo, en el caso de la asignatura de biología, los grupos de trabajo tenían dos pescados para diseccionar, y tenían que averiguar si se trataba de un pescado macho o hembra. Para ello era necesario aplicar lo que habían aprendido. Se podían valer de la ayuda del libro de texto que tenían a mano, así como del conocimiento compartido por el grupo de iguales. Tenían que llegar a la conclusión de que el pescado que tenía huevas en su interior era la hembra. Así fue, lo descubrieron por sí mismos, y la profesora les confirmó que habían hallado la respuesta correcta. Esta manera de trabajar utilizando preguntas, haciendo uso de la observación, lanzando hipótesis, comprobando si se cumplen o no, hace alusión claramente al aprendizaje por descubrimiento que está en consonancia con el método científico (Ausubel et al., 1983). En el ejemplo relatado de la clase de biología se ha dado lo que Fernández Almenara (2009) expresa:

Se trata ahora de una instrucción basada en la actividad y la práctica en la que se espera que los alumnos utilicen sus propias experiencias y observaciones directas para obtener información y resolver problemas científicos. El papel de los docentes es el de facilitar preguntas en lugar de presentadores y expositores de información. (Fernández Almenara en Moral & Pérez, 2009, p. 218)

La importancia está en conseguir que el aprendizaje sea significativo, es decir, “un proceso característico en que el significado constituye un producto o resultado del aprendizaje, en lugar de ser un atributo primario del contenido que se va a aprender” (Ausubel et al., 1983, p. 139), permitiendo una mayor retención significativa, sin que pasen de un modo tan rápido al olvido, y que puedan ser utilizados posteriormente en nuevos aprendizajes significativos, en contraste con aprendizaje realizados en base a procesos de retención repetitiva (Ausubel et al., 1983).

Sin duda, otra de las características más generalizables de los docentes observados en el instituto de Oulunsalo es su interés por ser quienes guían al alumnado en sus tareas, no de un modo imperativo, sino ayudándoles a encontrar la manera de resolver sus preguntas, acompañándoles en este proceso de aprendizaje y enseñanza. Normalmente las profesoras y profesores que observé se paseaban por el aula atendiendo a las dudas del alumnado, como, por ejemplo, explicando aspectos lingüísticos en el caso de las lenguas extranjeras (inglés y francés), o acudiendo a la mesa del alumno cuándo se necesita la ayuda de la profesora de biología.

Louise Stoll et al. (2004) profundizan sobre el aprendizaje del alumnado y su conexión con el trabajo docente, así como en la creación de comunidades de aprendizaje, y basándose fundamentalmente en las ideas de David Perkins (1992)<sup>106</sup> afirman que:

Aprender para comprender sugiere captar de forma mucho más profunda las ideas y los conceptos subyacentes, no sólo la recitación de algoritmos o reglas. La comprensión es el conocimiento en acción. Los alumnos que comprenden pueden coger el conocimiento, los conceptos, las habilidades y los hechos, y aplicarlos en una situación nueva en que son apropiados. (Stoll et al., 2004, p. 73)

A su vez, he podido observar en este instituto de Oulunsalo (Finlandia) que los problemas planteados son pautados acorde al momento evolutivo en el que se encuentren, ya sea en el caso de la disección del pescado, o en otros ejemplo, como la clase de química observada llevada a cabo en el laboratorio; allá se quiso llegar a entender la composición química del astro solar mediante diferentes pruebas con sales y fuego realizadas en pequeños equipos. Desde una conceptualización del aprendizaje en forma de proceso de construcción también social, esto último concuerda con el concepto de la zona de desarrollo próximo y que viene descrita como:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Un enfoque activo de la enseñanza, al estilo “learning by doing”, es decir, se aprende haciendo, como por ejemplo, en el caso de los panecillos que cocinaron en la asignatura de Economía doméstica y Hogar, potenciándose un trabajo eminentemente práctico, en el que el alumnado pueda aplicar la teoría.

---

<sup>106</sup> En la bibliografía de Stoll et al. (2004) aparece esta referencia bibliográfica de esta forma: Perkins, D. (1992) *Smart Schools: From Training Memory to Educating Minds*. Nueva York: Free Press. [Trad.: La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.]

Esto es lo que recupero de mi diario de campo:

*(19.10.2006 – 11:00) Ahora están removiendo todos los ingredientes y haciendo la masa, una vez hecha la dejan reposar para que suba. Luego se ponen a decorar las mesas (tapetes, platos, cubiertos, mantequilla, etc.). Otros preparan agua para hacer café o té. También las cosas o utensilios que han necesitado.*

*La profesora va revisando cada uno de los grupos, ya que están haciendo cosas distintas.*

*Van siguiendo las instrucciones del libro de texto, lo hacen sobre todo por parejas. Cuando han terminado de amasar dividen la masa en dos partes y cada uno hace sus panecillos (sämpylät).*

*Tienen un listado con los nombres de la clase y lo que le toca ese día a aquel chico/a. Cuatro tareas: (1) lavar-meter en el lavavajillas, (2) sacar del lavavajillas, (3) sacar la basura-barrer, (4) lavar a mano-encargarse de las cosas de la mesa.*

*Hay normas en la cocina (ergonomía, electricidad, etc.).*

El día anterior había visto únicamente el final del proceso de la receta pero con otro grupo:

*(18.10.2006 - 12:10h) Esta es la tercera sesión de una misma clase/día. Están cocinando panecillos (sämpylöitä). Ahora están en el horno, la profesora les va indicando cómo saber cuándo están listos. Coge uno de un horno y le da golpecitos para ver si están listos. Sobre las mesas están los platos, tapetes y todo bien colocado. Van a coger margarina y mantequilla y algo para beber, mientras esperan a que todo esté listo.*

*8 hornos, 32 fogones, 6 fregaderos para lavar los platos.*

*Los chicos y chicas se sientan en las mesas, tienen ya ganas de que sus panecillos estén listos, la profesora los comprueba dando golpecitos.*

*También hay turnos para recoger la basura. Se han hecho café y té.*

*Un chico y una chica me ofrecen un panecillo cada uno. Durante la “merienda” la profesora repasa las preguntas del examen que hicieron la última vez. Les explica el porqué de las respuestas. El temario va desde el reciclaje de la basura, a qué materiales no se pueden lavar en el lavavajillas, cuántos kilos de vegetales se han de comer, su porqué (Educación para la Salud: evitar obesidad...), modales en la mesa, etc.*

Tabla 31A. Fragmentos del diario de campo (estudio piloto).

Quisiera destacar también el uso del libro de texto como recurso didáctico general en las asignaturas observadas, es decir, ese recurso didáctico tradicional está presente en las clases observadas. En algún caso se sigue de modo muy pautado, y en otros, se trata de un recurso más, pero está presente en la clase. Asimismo, he podido observar el uso generalizado de libretas de cuartilla, de cuadrícula grande. En caso de repartir folios, suelen ser del mismo tamaño y además han de marcar los márgenes.

Otros recursos didácticos a señalar, y que se encuentran descritos en los anexos, sería el retroproyector y las transparencias. Este recurso didáctico está presente en la gran mayoría de aulas, y se utiliza constantemente, para mostrar las soluciones de un problema, para explicar alguna cuestión temática, etc. Siendo este aparato audiovisual creado en los años 40, tal y como indica Cabero (2000): “el único aparato audiovisual diseñado

específicamente para la educación” (Cabero, 2000, p. 39). En aquel curso 2006-2007 la presencia del ordenador se situaba únicamente en la sala de ordenadores, así como en alguna clase específica, como la de artes visuales y plásticas. En sí la tecnología educativa en general, entendida ésta como algo más que lo artefactual creado por la mano humana, basará su utilidad en su uso didáctico. Esta idea más amplia de la tecnología educativa es a la que hace referencia Cabero (1999) al realizar un recorrido histórico a la conceptualización de este término, aludiendo a una propuesta de definición más amplia realizada ya en el año 1970 por la Comisión de Tecnología Educativa de los Estados Unidos como: “proceso complejo e integrado, que incluye personas, procedimientos, ideas, recursos y organizaciones, para analizar problemas y para diseñar, aplicar, evaluar y administrar soluciones a problemas implícitos en todos los aspectos del aprendizaje humano”. (Cabero, 1999, pp. 27-28).

Acorde también al contenido didáctico de las sesiones observadas, se centran en el proceso, y no única y exclusivamente en la meta final, lo cual expresa también Palma (1997):

La orientación del alumno hacia la consecución de resultados vinculados al progreso personal o al dominio de la tarea (metas del aprendizaje) le permitirá disponer de una mayor consciencia, control y regulación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso y de entrada centrar su atención en el proceso y no sólo en el resultado. (Palma, en Pérez Cabaní [Coord.], 1997, p. 36)

Pero, ¿qué ocurre cuando existen dificultades de aprendizaje? De este modo lo explica la profesora de Educación para la Salud en su entrevista:

*“Cada profesor es como un pedagogo/a. Y él/ella tiene esa libertad pedagógica y su tarea es preocuparse de que todos tengan éxito según sus capacidades y habilidades. Y cuando el/la profesor/a se da cuenta de que un alumno/a tiene dificultades de aprendizaje, pues él/ella puede dar clase de refuerzo, y si ve que únicamente el refuerzo no es suficiente, pues a este tipo de niño/a el profesor puede decir que necesita educación especial de amplia área y esto afecta especialmente a asignaturas como matemáticas, lenguas extranjeras o lengua finlandesa. Es decir, que se le envía a un grupo pequeño. Se cogen a dos o tres alumnos a la vez y se les enseña aquellos aspectos difíciles, y tras ello vuelve a su propio grupo-clase, y de esta manera él/ella recibe en el mismo momento educación especial en un grupo pequeño, o bien fuera del horario escolar clase de refuerzo”* (Profesora de Educación para la Salud).

#### **8. Ritmo animado, explicaciones cortas y sucesión de actividades en sesiones de 45 minutos.**

Rivas (2003) hace referencia al tiempo instruccional y a la diferenciación de ese concepto, en el sentido que se ha de distinguir el tiempo que hace referencia a la enseñanza y al que el educando emplea en el aprendizaje. Este autor afirma que: “En el nivel de escolarización obligatoria, el tiempo debe garantizar el éxito del trabajo del escolar a la mayoría de los estudiantes, actualizando eficazmente la posibilidad de lograr los fines propuestos en el currículum” (Rivas, 2003, p. 232).

En líneas generales las clases del instituto de mi estudio piloto son de 45 minutos, a excepción de algunas materias que por su orientación se ha decidido que sean de sesión doble, como por ejemplo, artes plásticas y visuales o Economía Doméstica y Hogar. Entre clase y clase, hay normalmente un descanso de unos quince minutos.

En el caso del instituto de secundaria investigado, según la guía docente 2006-2007, estas son las posibles franjas horarias:

	Turno A (Comedor)	Turno B (Comedor)	
1ª hora	8:05 – 8.50	8:05 – 8:50	
2ª hora	9:05 – 9:50	9:05 – 9:50	
3ª hora	9:55 – 10:45	9:55 – 10:45	Contiene la apertura del día
4ª hora	11:15 – 12:00	11:00 – 11:45	
5ª hora	12:15 – 13:00	12:15 – 13:00	
6ª hora	13:15 – 14:00	13:15 – 14:00	
7ª hora	14:15 – 15:00	14:15 – 15:00	
8ª hora	15:15 – 16:00	15:15 – 16:00	

Tabla 32A. Franjas horarios instituto secundaria (estudio piloto).

La diferencia viene dada en la cuarta hora, que dependiendo del turno de comedor de ese grupo, comenzarán a las 11:00 o bien a las 11:15. Esto es debido a que existen dos turnos de comida, en el turno A el comedor es de 10:45 a 11:15 y en el turno B de 11:45 a 12:15. Los horarios de comida son los usuales en esas latitudes nórdicas, que vienen a ser antes del mediodía. Por ejemplo, en el caso de asignaturas con sesión doble, como la sesión I de Artes Visuales y Plásticas observada (Art – D1) comenzó a las 10:00, a las 10:45 todos al comedor, a las 11:15 vuelta a clase y continuación con la sesión II de la misma clase y grupo de artes visuales y plásticas.

El horario que tenga cada alumno y alumna depende de las optativas que haya elegido.

A las 10:00 se oye por el altavoz que hay en cada aula el mensaje de la directora, o bien, indicaciones que pueden ser de lo más variadas, incluyendo también piezas musicales, o bien deseándoles unas felices vacaciones.

Esta distribución horaria parece obedecer a niveles de energía para el seguimiento de las clases. Me refiero a que en ese horario, y tal y como he indicado en páginas anteriores, se puede observar que generalmente hay descansos entre clase y clase, de unos 15 minutos. Según Domènech y Viñas (1997) estos descansos pueden tener una doble utilidad, por un lado para disminuir la fatiga, y por el otro para favorecer la socialización entre el alumnado, así como para que haya un buen clima ambiental. Según lo observado en este instituto de Oulunsalo, esto también es aplicable al profesorado, así como para poder organizar la siguiente sesión. De hecho, Domènech y Viñals (1997) en su explicación sobre dejar tiempos para el descanso del profesorado afirman que: “Este tiempo denominado incorrectamente tiempo libre, es imprescindible para el equilibrio del profesorado y del propio equipo docente” (Domènech y Viñals, 1997, p. 111).

Dentro de esa consideración en cuanto a los niveles de energía y al rendimiento, las sesiones parecen coincidir con lo que indican diferentes estudios sobre la curva de atención y aprendizaje. Es decir, tal y como señalan Boujon & Quaireau (1999) la atención no puede mantenerse de modo indefinido sin que aparezca la fatiga, lo cual



provoca que disminuya la eficacia de lo que está realizando (Boujon & Quaireau, 1999, p. 14), en este caso una clase. Esta afirmación se basa en diferentes estudios de la psicología del aprendizaje que mide la atención sostenida en relación a los ritmos cronopsicológicos. Igualmente, se indican los efectos positivos de introducir pausas para mantener la eficacia en trabajos de tipo cognitivo (Boujon & Quaireau, 1999).

Además en esta línea sobre la atención en momentos de enseñanza y aprendizaje, he observado una práctica bastante generalizada entre el profesorado finlandés, que es la de dar explicaciones de corta duración, lo que podríamos llamar: “mini-explicaciones”. Éstas pueden tener una duración de unos 10 o 15 minutos, teniendo en cuenta que las sesiones son normalmente de 45 minutos. Además, la toma de apuntes por parte del alumnado, no ha sido algo que haya observado de forma usual de 7º a 9º curso, quizás algo más en noveno curso, ya que normalmente se siguen las explicaciones dadas por el profesor o por la profesora siguiendo el libro de texto, o bien, con el uso de alguna transparencia puesta en el retroproyector. Esto último es muy usual, no solamente para las explicaciones, sino también para la resolución de ejercicios u otras tareas.

Es decir, se trata de explicaciones cortas y concisas, aportando un ritmo animado a las clases. En la clase de religión se nota este ritmo de actividades sucesivas y de corta duración, sin que éstas se alarguen.

<i><b>Hora</b></i>	<i><b>Tarea / aspecto observado</b></i>
14:15	<i>Corrección de los deberes.</i>
14:33	<i>Ejercicio en parejas o tríos sobre puntos diferentes de esa temática.</i>
14:43	<i>Fin de la tarea.</i>
14:45	<i>Corrección oral en gran grupo.</i>
-	<i>Transparencia sobre la explicación de “mito” y que han de copiar en sus libretas.</i>
-	<i>Escritura en la pizarra de los deberes para casa (creación de un mito propio).</i>
15:00	<i>Fin de la sesión.</i>

Tabla 33A. Desglose de tareas de una sesión de clase de religión (estudio piloto).

Con la finalidad de cumplir unos objetivos didácticos, mediante sesiones cortas, y de ritmo animado, el profesorado observado se hace valer de múltiples estrategias didácticas. Primero, convendría indicar que el término estrategia didáctica, es otro concepto en el mundo de la educación con numerosa bibliografía, dado que no hay un consenso unánime a la hora de encontrar una definición general (Beltrán, 2003). Es más, este autor indica que es necesario diferenciar entre procesos, técnicas y estrategias didácticas, incidiendo en que las estrategias didácticas tienen una finalidad clara con un plan de acción, de hecho referenciando una obra propia (Beltrán, 1996)<sup>107</sup> indica que: “Las estrategias están, pues, al servicio de los procesos, y las técnicas al servicio de las estrategias” (Beltrán, 2003, p.

<sup>107</sup> En la bibliografía de Beltrán (2003) se encuentra esa propia obra a la que alude (Beltrán, 1996) [copia literal de su formato]:

Beltrán, J.A. «Estrategias de aprendizaje», en BELTRÁN, J. A.; GENOVAR, C.: Psicología de la Instrucción. Madrid, Síntesis, 1996.

56). Asimismo, afirma que las estrategias son las grandes herramientas del pensamiento, que están relacionadas de modo directo con la calidad del aprendizaje (Beltrán, 2003).

Dentro de este dinamismo en el transcurso de las clases, algo que pude observar de un modo muy claro es la continua utilización de la interrogación didáctica como estrategia de enseñanza, con la intención de facilitar el aprendizaje. Rajadell & Serrat (en Saturnino y Barrios [Coords.], 2002) desarrollan las finalidades hacia las que una pregunta se dirigirá y entre ellas destaco el de la estimulación: “se trata de preguntas que ayudan a desarrollar la expresión del alumno, no poseen carga negativa, provocan más preguntas e incluso discusión” (Rajadell & Serrat, 2002, p. 273).

Con este ánimo de invitar a los alumnos y alumnas a expresarse, destaca el diálogo y discusión dentro de las clases como una estrategia didáctica que observé, aunque también indicar que dependiendo de la clase este diálogo era más vivaz o menos. De este modo lo expresaba la profesora de educación para la salud en la entrevista que mantuvimos:

*“Gustosamente lo sería [el diálogo como estrategia didáctica principal], pero generalmente los grupos son demasiado grandes, y es difícil. Si quiero saber las opiniones de los alumnos, puede ser que les dé una notita de papel y «escribe allí y di qué piensas», y luego me las leo. Así es más fácil. Porque al ser un grupo grande, y si a alguien no le apetece decir en voz alta, entonces el callado y obediente no puede expresar su opinión. A veces, se obtiene mejor a través de un notita de papel”* (Profesora de Educación para la Salud).

Volviendo a la importancia del tiempo en la gestión escolar Davis & Thomas (1992) y desde una perspectiva de las escuelas eficaces, afirman que múltiples investigaciones han demostrado que el tiempo dedicado a las tareas, lo que ellos denominan “trabajo académico”, es: “el factor individual más importante de los que contribuyen a los resultados del alumno” (Davis & Thomas, 1992, p. 151).

De hecho, Davis & Thomas (1992) haciendo alusión a un programa denominado: “Programa de uso eficaz del tiempo” de Stallings (1986)<sup>108</sup>: “se enseñaba a los profesores a variar las actividades, disponiendo el tiempo de clase de forma que incluyera explicación del profesor, un poco de lectura, un poco de escritura y un poco de debate” (Davis & Thomas, 1992, p. 156). Justamente esta diversificación de las actividades o tareas en el aula, es algo muy evidente en las asignaturas que observé en aquel instituto de Finlandia.

Finalmente, indicar que Rivas (2003) hace una valoración del peso que ha de tener cada tipo de tiempo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje señalando que:

El tiempo instruccional desde la enseñanza no equivale al tiempo de aprendizaje, siendo generalmente este último más extenso que el primero. El diseño de instrucción debe contemplar también esa proporción temporal, pero y sobre todo debería tener en cuenta el tiempo que necesita el aprendiz para lograr un aprendizaje de calidad. Saber cuánto

---

<sup>108</sup> En la bibliografía de Davis & Thomas (1992) aparece el estudio de Stallings (1986) al que hacen referencia [copia literal de su formato]:

Stallings, J.A. (1986) Using time effectively: A self-analytic approach. En K. K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: association for Supervision and Curriculum Development.

tiempo necesita un escolar para aprender algo no tiene una respuesta clara. (Rivas. 2003, p. 232)

En este sentido, si ese tiempo “fuera del aula”, puede ser cuantificado según las tareas para casa (repaso de la lección, deberes, y otros), al menos, desde lo observado, puedo indicar que esa cantidad de trabajo para casa no pareció ser muy elevada. Es decir, se podría afirmar que en ese instituto se da un peso mayor al tiempo instruccional, pero con la característica de ser un tiempo de aprendizaje a su vez. En síntesis, allí se busca una sinergia entre la enseñanza y el aprendizaje para que el tiempo cunda, y conseguir así que el tiempo libre del alumnado sea realmente eso, es decir, un tiempo de ocio, crecimiento y, con ello, de bienestar personal.

### ***9. Importancia del trabajo en equipo, sin olvidar el individual.***

Uno de los aspectos más destacables es el fomento y potenciación del trabajo en equipo en el instituto de Oulunsalo investigado. Este trabajo en grupos, o en equipos, puede ser normalmente en parejas o bien en grupos de tres o más compañeros/as, y que se da en múltiples asignaturas observadas. A veces hay una finalidad muy explícita que es la de ayudarse entre iguales (matemáticas extra). Asimismo, en caso de poder optar entre el trabajo individual y por parejas, se recomienda hacerlo en equipo (artes visuales y plásticas).

Sin embargo, es importante diferenciar entre el simple hecho organizativo de trabajar en grupo, a cooperar, tal y como indica Pujolàs (2001) trabajar en grupo no quiere decir automáticamente que los alumnos y alumnas cooperen entre sí. Más bien con el trabajo cooperativo se persiguen fines comunes así lo señala Johnson et al. (1999, p. 14): “En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Entre las cualidades del trabajo en grupo destaca el desarrollo de habilidades sociales:

Trabajar en grupo permite mejorar las habilidades sociales que afectan, al mismo tiempo, al bienestar personal de los componentes (...) El trabajo en grupo, adecuadamente coordinado, favorece un clima relajado y agradable en el aula: los alumnos y alumnas suelen sentirse muy bien en una dinámica de trabajo en pequeños grupos. (Bonals, 2000, p. 9)

El aprendizaje es social, tal y como recogen Stoll et al. (2004) acudiendo a las ideas de Vygotsky. De este modo lo expresa Vygotsky (1979, p. 136): “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”.

Howard Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples opina que en la tradición occidental ha primado más el trabajo individual y que cada vez más se adoptan posturas, según él del este asiático, de trabajar en pequeños equipo haciendo alusión a que: “el trabajo científico también se basa cada vez más en la colaboración de decenas o incluso de centenares de personas” (Gardner, 2000, p. 110).

A su vez, esto concuerda con un punto anterior del decálogo, como es el refuerzo positivo, ya que es necesario indicar lo beneficioso que resulta apoyar los trabajos en equipo dado que: “El reconocimiento del esfuerzo ajeno y el respeto mutuo promueven el firme compromiso de los alumnos con el rendimiento del grupo.” (Johnson et al., 1999, p. 76).

Por supuesto, también existen investigaciones que afirman que el trabajo individual proporciona unos mejores resultados en cuanto a rendimiento. A ello alude Ovejero (1990) citando investigaciones realizadas en los años setenta por diferentes autores, aunque a su vez, años más tarde, mediante otras investigaciones observaron que esas diferencias no eran tales.

A pesar de la importancia observada en el trabajo en equipo, el trabajo más individual, de concentrarse en una tarea, de lectura calmada, también se daba en este instituto de secundaria de Oulunsalo (observaciones que recogí de la clase de francés, biología, inglés, lengua finlandesa, y matemáticas extra).

Cuando se realiza un trabajo individual ocurre lo que indica Alonso (1997, p. 67): “los factores que controlan el mantenimiento de la atención en que se refleja el interés por lo que hacen son fundamentalmente de tipo personal”. A su vez García Hoz (1988) señala que mediante el estudio independiente, refiriéndose a aquellas actividades que pueden ser llevadas a cabo tanto en la escuela como en casa, se persigue estimular al alumnado a poner en juego sus propias posibilidades, así como fomentar la autodisciplina.

Igualmente, la importancia del trabajo individual viene dada por la posibilidad de una mayor concentración en una misma tarea, así como favorecer el hábito de lectura, mediante, por ejemplo, el repaso a las lecciones en casa como se observó en ese instituto finlandés. De hecho, en varias de las clases observadas se pusieron deberes para realizar en casa.

Finalmente, volviendo al trabajo en grupo, he mencionado al alumnado, pero también el profesorado es una parte muy importante en su fomento mediante el ejemplo y su práctica. Esto concuerda con lo que resalta Pujolàs (2001) en cuanto a que la relación entre la cooperación entre los alumnos será más factible en caso de que esta cooperación se dé también entre el profesorado, relacionando según este autor el aprendizaje en equipo y la enseñanza en equipo (Pujolàs, 2001, p. 188). De hecho, el trabajo docente que he podido observar en el aula también tiene su continuación fuera de ella, donde el resto del equipo docente, el claustro, es importante. Sobre estos aspectos del trabajo en equipo, le pregunté a la directora en su entrevista:

*“Si pienso en los profesores de matemáticas, necesitan mucho de ello, conjuntamente elaboran exámenes conjuntos, y se enseñan unos a otros. Ahora justamente un profesor de bachillerato que regresó aquí, pues podría estar todo el tiempo enseñándonos cómo él puede hacer, cómo se podría hacer en física, porque está tan entusiasmado en ello. Luego en la parte de informática, hay una profesora que comparte sus conocimientos todo el tiempo”* (Directora del instituto).

Sin dejar de lado aquellas áreas con menos profesorado tal y como me relató en Oulunsalo la directora del instituto: “Si se piensa que solo tenemos una profesora de artes visuales y plásticas, un/a profesor/a de trabajo textil, se nota que no se tiene a ese colega de esa

*manera más cercana, que se encuentra más solo, entonces la directora ha de intentar ser su apoyo”.*

### **10. Importancia de la integración de las normas, así como de la evaluación del comportamiento.**

En un entorno creado para el trabajo compartido, entre profesorado, alumnado y otros miembros de la comunidad escolar, es necesario pactar las mejores condiciones para poder lograr unos fines educativos en ese tiempo compartido (Rivas, 2003). ¿Cómo realizarlo? La bibliografía sobre este tema es muy abundante y variada, pero se podría señalar que:

Una vertiente más fructífera es tratar de integrar el orden y la disciplina escolar, como parte de las actividades de las tareas instruccionales. La disciplina se manifiesta como un aspecto global de la atmósfera del aula o de la Escuela, con componentes emocionales y cognitivos que acompañan a las relaciones del profesor, primer responsable de que el clima sea adecuado, y marca también la que se establece entre los propios compañeros. (Rivas, 2003, p. 187)

La importancia de la transmisión de las normas y de los límites en el aula recae en gran medida en el profesorado según las palabras de Rivas (2003), aunque yo apuntaría que debe tratarse desde una perspectiva aún más amplia, en línea con el instituto estudiado, en el que la directora tiene muy clara la importancia del comportamiento del alumnado, de sus modales, así como de la evaluación del mismo. Y en este trabajo compartido también entran en juego las familias, con las que es necesario establecer puentes de diálogo para poder integrar estas normas en el funcionamiento rutinario de la escuela, así como facilitar el trabajo compartido y buscar soluciones en caso de que esa armonía se vea amenazada o se rompa.

Por lo observado en el instituto de Oulunsalo (Finlandia) parece que las normas de comportamiento estén muy integradas en el alumnado, y no haga falta estar repitiéndolas, al menos así lo interpreto yo, por ejemplo, en el caso de la clase de pretecnología. En mi diario de campo escribí lo siguiente:

*(20/10/2006) Se trata de salas impresionantes, con grandes maquinas. Sala para pintar, sala para serrar la madera, sala para soldar y muchas máquinas (guillotina para cortar metal, para doblar el metal, etc.), potentes extractores de aire, además de herramientas para todo.*

*Los chicos son disciplinados, no hay que estar detrás de ellos diciéndoles que no alboroten o que dejen de jugar con herramientas con las que se pueden hacer daño (sierras,...).*

*Como me estoy dando cuenta también con otros profesores, éste [profesor de Pretecnología] también inspira respeto y cercanía a la vez.”.*

De hecho, el profesor de pretecnología me comentó que el alumnado disfruta mucho de esta asignatura. Le indiqué el buen comportamiento observado al ver que usan cuidadosamente todo el instrumental, teniendo en cuenta que estaban cortando madera, soldando, pintando con espray, etc. En un tono amistoso me dijo que les había metido

suficiente miedo en el cuerpo desde el principio, haciéndoles entender que el aula no es una sala de juegos. Aunque también es prudente, en el sentido que los chicos pasan a la sala de soldar una vez han superado una prueba, pero que a pesar de ello no se atreve a dejarlos solos allí por si pasase algo. Es más, me comentó que estaría bien que hubiese otro profesor para poder trabajar la parte de carpintería a la vez, ya que precisa de maquinaria para serrar.

Buceando entre mis observaciones, ya me había fijado en alguna otra ocasión, pero en esta en especial. Se trató de la clase de matemáticas del grupo de séptimo, en la que su profesora tuvo que salir un momento del aula, pues bien, los alumnos y alumnas continuaron trabajando, o hablando un poco con sus compañeros y compañeras, pero no se armó ningún jaleo. Esto me hizo reflexionar sobre la integración de las normas y la comprensión de que un trabajo en silencio y armonía es beneficioso para todos. Ese mismo día me fijé que en la puerta de esta aula de matemáticas había un cartel en que aparecían una serie de normas:

Al salir de clase:

- La pizarra limpia.
- La ventana abierta.
- La mesa y el pupitre en orden.

NO:

- Escribir en la mesa, paredes,...
- Arrancar trabajos de las paredes.

Tabla 34A. Normas de aula (diario de campo).

Volviendo al tema de los avisos suaves y las bromas, en caso de que éstos no funcionen, también se les advertía que quizás los cambiarían de sitio (biología), o incluso les advirtieron, que tendrían que salir del aula (religión), pero esto en casos muy excepcionales. Entre los castigos se encuentran las “estrategias de parada” que me comenta la profesora de educación para la Salud en su entrevista:

*“Investigador (I): Cuando nos vimos en octubre me comentaste sobre las estrategias de parada, y dependiendo de qué haya hecho ese alumno/a hay diferentes castigos, o como se diga... Quisiera saber si en su opinión éstos funcionan.*

*Profesora (P): ¿Se debería cambiar algo? Bueno, es una pregunta difícil, el alumnado tiene muchos tipos de problemas y muy diversos. Y es una pregunta muy difícil, porque muchas veces reflexiono qué se debería hacer, porque si el alumno se porta mal el hecho de pedirle que se quede tras clase, es decir, castigarlo, pues eso no ayuda necesariamente al niño. Debido a que el niño tiene problemas que se han de cuidar desde ese trasfondo, desde la comisión del cuidado del alumnado. La asistencia del trabajador social escolar, y después cómo se encuentran sus progenitores, como va en casa, o sea, todo influye en ello”.*

El comportamiento es importante en este instituto de Oulunsalo y por ello es tenido en cuenta en las notas de forma aparte, de esta manera lo explicaba la directora del centro en su entrevista:

*“Investigador (I): Estuve una vez en una reunión en la que hablasteis sobre las calificaciones en comportamiento.*

*Directora (D): Sí, las notas.*

*(I): O sea, es obligatorio en todas las escuelas, ¿o cómo funciona esto?*

*(D): Sí, ponemos notas del comportamiento del alumno/a, excepto en el certificado de finalización de estudios [Graduado en Educación Secundaria Obligatoria].*

*(I): Exacto.*

*(D): Y sobre el comportamiento tenemos unos criterios muy claros sobre qué tipo de comportamiento, con qué calificación se valora. Antes en las escuelas finlandesas se obtenía un diez, salvo que se robase o copiase, entonces había una mala [calificación]. Pues, dieces en realidad no hay demasiados actualmente, un comportamiento normal viene a ser de ocho a nueve. Y si vamos a un seis o a un cinco, entonces es porque allí hay violencia e insolencia, y este tipo... (...) En la escuela finlandesa el comportamiento se ha calificado siempre. (...) antes siempre se obtenía un diez, excepto que se hiciese alguna fechoría”.*

En la guía escolar Lukuvuositedote 2006-2007 viene explicitado el tema del comportamiento, la importancia que tiene dentro del currículum, los valores que se persiguen, así como su calificación y los criterios de cada nota. Se trata del Currículum del municipio de Oulunsalo, es decir, se siguen unos criterios comunes.

Entre otros aspectos se señala que<sup>109</sup>: *“la evaluación del comportamiento se basa en cómo el alumno/a respeta a los demás, tiene en cuenta a las demás personas y a su entorno, valora su propio trabajo, así como el de los demás, y conoce las normas de la escuela y las sigue, así como los buenos modales. El comportamiento del alumnado lo evalúan todos los profesores que dan clase al alumno/a. En las valoraciones verbales la calificación 9-10 corresponde a muy bien, la calificación 8 corresponde a bien, la calificación 7 corresponde a correcto, en las calificaciones 5-6 es necesaria la orientación. Los criterios para una calificación buena corresponden a la calificación 8 (bien).”*

Las calificaciones para la evaluación del comportamiento son las siguientes:<sup>110</sup>:

Excelente / Erinomainen 10:

Elogiable / Kiitettävä 9:

Bien / Hyvä 8:

Correcto / Tyydyttävä 7:

Moderado / Kohtalainen 6:

Pasable / Välttävä 5:

Suspenso / Hylätty 4:

<sup>109</sup> Traducción personal del finlandés al castellano de: *Käyttätymisen arviointi* (Evaluación del comportamiento).

<sup>110</sup> Los criterios específicos de las calificaciones del comportamiento se pueden ver en los anexos.

Además en la guía escolar se indica que los avisos verbales de 6, 5 y 4 se añaden a las notas finales en un documento adjunto. Los avisos orales influyen en la calificación y el comportamiento del alumnado puede ser visto por la comunidad docente.

Tabla 35A. Guía escolar (2006-07): evaluación del alumnado.

En los criterios que se utilizan para calificar el comportamiento en aquel instituto de Oulunsalo, consensuados a nivel municipal en Oulunsalo, aparece de modo reiterado el respeto a los demás, el tener en cuenta a las demás personas y a su entorno. Es decir, de nuevo estoy hablando del “otro y la otra”, que puede ser el compañero/a de clase, así como los adultos con los que se interactúa, o los elementos (materiales) del entorno. De hecho, Gotzens (1997) indica ese carácter socializador que tiene la disciplina escolar, indicando que ésta: “no es sinónimo de represión, sino de aprendizaje y socialización” (Gotzens, 1997, p. 26). A su vez, es importante remarcar que al ser unos criterios consensuados a nivel municipal, siendo el profesorado conocedor de ellas, así como las familias mediante la guía escolar, ayuda a ese trabajo conjunto. Asimismo, vienen explicitadas las actuaciones a considerar en caso de conductas y comportamientos inadecuados según estos criterios consensuados y con su correspondiente referencia a la ley escolar *Koululaki*. En el funcionamiento del centro es clave que el profesorado sepa cuáles son esas normas, de hecho en palabras de Pozo (2000, p. 63) si cada profesor tiene su propio currículum de actitudes, no es posible un currículum de actitudes a nivel de todo el centro escolar.

En un artículo escrito por Calvo Gómez-Rodulfo (2000) llamado: “La convivencia escolar y los derechos y deberes de los alumnos” realiza un análisis de un real decreto<sup>111</sup>: “por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros” (Calvo Gómez-Rodulfo, 2000, p. 68) en el apartado en el que desarrolla aspectos que deben ser mejorados en una posible revisión del real decreto español, indica algo muy interesante y aplicable a tener en cuenta en la disciplina de cualquier centro de secundaria, como puede ser el de Oulunsalo: “Es necesario conocer, discernir y saber tratar adecuadamente el componente psicológico de rebeldía, propio de la pubertad, distinto de las conductas propiamente antisociales” (Calvo Gómez-Rodulfo, 2000, p. 78).

En cuanto al seguimiento del alumnado y sus notas, la directora me indica los pasos que se siguen normalmente en este instituto de secundaria:

*“Hay diferentes conversaciones entre el profesor y el alumno, es decir: “¿cómo te va...?, ¿qué pasa ahora...?” El orientador de estudios da su propio apoyo. Luego en primavera, por marzo, damos lo que llamamos “avisos de cuatro” [suspense], o sea, esto significa que: “si no mejoras y cambias de ritmo, vendrá un cuatro”, es decir, orientamos de esa manera al alumno. Pues sería el cuidado al alumnado, y el cuidado de la salud escolar los que lo apoyan, lo más cercano sería la educación especial con la que aspiramos a asegurar que todos tengan éxito” (Directora del instituto).*

<sup>111</sup> El decreto en torno al cual gira el artículo de Calvo Gómez Rodulfo (2000) es el Real Decreto 732/1995. BOE 5 de junio.



Sin haber investigado más a fondo la evaluación, sino aquello que he podido ver a lo largo de las observaciones, así como las entrevistas y la lectura de la guía docente para las familias, la evaluación, es decir la valoración del alumnado es de suma importancia. De hecho, Bruer (1995) cuestionándose porqué algunos niños progresan y otros fracasan, señala esa importancia del entorno que les rodea:

Las prácticas en el aula y la cultura de la escuela moldean las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades mentales, muchas prácticas habituales dan al estudiante mensajes erróneos. Si queremos que progresen más estudiantes tenemos que reestructurar las aulas y las escuelas para crear entornos donde los niños crean que, si lo intentan, pueden aprender. (Bruer, 1995, pp. 259-260)

Entre esas prácticas, entiendo yo, que también entra la evaluación, la cual por lo observado en el estudio piloto, parece tener un carácter formativo, de ayuda al desarrollo del alumnado. Por supuesto, los exámenes existen, así como diferentes pruebas, pero estas ayudan a ver cómo evoluciona, y en caso de que los resultados no sean los esperados, indagar qué está ocurriendo, con ayuda del alumno/a, la familia y las comisiones del cuidado integral del alumnado en las que hay también otros profesionales, y dentro de esa evaluación entra el comportamiento desarrollado en este punto del decálogo.

### **... a modo de conclusión.**

Una escuela que funciona, en la que el otro es tenido en cuenta. Ese otro y otra, es el alumnado, pero también el profesorado, así como el compañero o compañera sea alumno/a o profesor/a. Sin olvidar a otros miembros de la comunidad escolar, como las familias y otros agentes educativos. Quizás lo que haya tenido ante mí es un instituto de secundaria obligatoria finlandés cercano a la línea del movimiento de las Escuelas Eficaces. Sevillano García (2005) en su repaso a la didáctica desde su concepción, marco metodológico, el currículum en la didáctica, así como los nuevos campos que se abrían dentro de la didáctica, también plantea la investigación como camino para la innovación. Allí define justamente el movimiento de Escuelas Eficaces como estrategia de innovación indicando lo siguiente:

Se da gran importancia a la cultura escolar del buen funcionamiento del centro. Los profesores comparten valores, expectativas, intereses, ideas, modos de enseñanza, formas de colaboración y participación con las familias, proyectos comunes. Es frecuente detectar una cultura colaborativa más que individualizadora en la que se desarrolla el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Se promueven desde la dirección, la realización de cursos, seminarios, talleres. Se invita a especialistas del currículum, se demanda el apoyo a asesores pedagógicos, se realizan frecuentes evaluaciones de los aprendizajes. (Sevillano García, 2005, p. 244)

Finalmente, indicar que resulta laborioso explicar la realidad de un centro educativo a partir de un decálogo, sin duda, ya que este podría desplegarse en forma de varios decálogos simultáneos, y quizás no encontrarían un final. No obstante, quisiera rescatar como broche final las palabras de la profesora de educación para la salud, a modo de lema de la escuela:

*“Yo creo que con el tiempo se ha asentado y se ha comprendido esto del fomento de la salud, como que se ha cristalizado en esa frase de «si el alumno va a la escuela, y el profesor se encuentra bien, ambos están bien»” (Profesora de Educación para la Salud).*

## **A2.5. Conclusiones del estudio piloto: ¿qué investigué a partir de entonces?, y ¿cómo lo hice?**

Quizás no resulte habitual llevar a cabo un estudio piloto previo a la realización del trabajo de campo central de una tesis doctoral, pero la realización de ello en un instituto de secundaria de Oulunsalo, me permitió tener una primera visión de la realidad educativa finlandesa. Estoy muy agradecido al centro por haber podido observar casi todas las asignaturas que completan el currículum oficial de secundaria obligatoria. De este modo, pude tomar anotaciones de las áreas de lengua, de matemáticas, ciencias experimentales, cultura y arte, así como asignaturas relacionadas con la cocina, pretecnología, etc. Sin duda, una experiencia de lo más enriquecedora.

La realidad de una escuela es muy amplia, compleja y difícilmente abarcable en su completa extensión; de este modo, este estudio piloto me sirvió en gran medida para tener unas valoraciones iniciales sobre el funcionamiento de un instituto de secundaria finlandés, identificar cuestiones que de ella emergen y poder así focalizar mejor mi mirada de cara a una mayor indagación bibliográfica. Todo ello de cara al desarrollo del trabajo de campo final y sus cuestiones metodológicas.

### ***¿Qué aprendí de la indagación y estudio piloto previos?***

En un país como Finlandia, con niveles de abandono escolar por debajo de la media europea, así como con un centro de secundaria como el investigado en el municipio de Oulunsalo (Oulu), más que de fracaso escolar, es más adecuado hablar de éxito escolar. Un éxito escolar que viene dado por una escuela que se caracteriza por un equipo docente coordinado bajo el liderazgo de su directora. Un centro educativo público que funciona adecuadamente, en la que un 98% de su alumnado acaba el último curso de su educación secundaria obligatoria, o sea, noveno, con una plaza para continuar estudiando ya sea en bachillerato, formación profesional, u otras opciones.

Es decir, necesitaba indagar en el éxito escolar, con la mirada orientada hacia la excelencia de su alumnado, valorando así más el éxito escolar, y no el fracaso. Igualmente necesario era bucear en la temática de las escuelas eficaces, lo cual fundamentó parte del marco teórico de esta tesis doctoral.

Siento que estos dos ejes que reflejan de un modo más adecuado el caso finlandés, del cual poder aprender continuamente. Es decir, no como un modelo a seguir punto por punto, sino como ejemplo de aspectos que contribuyen en mejorar la calidad de la enseñanza en otras realidades educativas o países.

### ***¿Qué me propuse investigar a continuación?***

En aquel primer contacto pude tener una visión más global del currículum de la enseñanza secundaria obligatoria, observando diferentes asignaturas y a diversos profesores y profesoras. Teniendo en cuenta uno de los aspectos que a nivel internacional tiene mayor aceptación sobre el éxito del sistema educativo de Finlandia, que es la formación de su profesorado, así como por lo aportado en este centro por las entrevistas, en las que también se hace mención a esta formación de alta calidad, tuve claro que debía descubrir cómo se traducía esto en el aula, cómo se reflejaba en el día a día. Es por ello que consideré necesario concentrarme tras ello en profesores/as concreto/as y realizar su seguimiento, así como entrevistarles para contrastar mi mirada como observador de sus clases, con su propia visión. Pude observar y aprender de Oulunsalo que las profesoras y profesores de ese centro, eran más bien guías, orientadores del aprendizaje de su alumnado, y con esta perspectiva orientan su trabajo docente. De la misma forma, quería conocerlos más de cerca, ¿cuál era su recorrido vital desde una perspectiva más formativa? ¿Se daban semejanzas entre esos recorridos? Esta necesidad de concentrarme en profesores y profesoras más en particular, tendría la finalidad de poder trazar un perfil más acorde a realidades docentes individuales.

### ***¿Qué noté que me faltaba por conocer?***

Sentía que a los chicos y chicas, al alumnado, se le consideraba en todas sus vertientes, no únicamente en la escolar y académica, sino en su estado físico y emocional. Escuché hablar en ese centro de las comisiones de cuidado integral del alumnado. Necesitaba conocer más sobre todo esto, que me parecía fundamental. Además, ¿qué ocurre con la diversidad del alumnado? Entendida la diversidad de un modo amplio, no solamente a razones de origen. ¿Qué papel juega el profesorado en ello?, ¿cómo se desarrolla y vive la evaluación? Tales preguntas iban surgiendo. También pude aprender la importancia que tiene la directora de ese centro de Oulunsalo, me preguntaba si esto se da también en otros centros, necesitaba conocer más sobre su trabajo, acercarme a la gestión escolar.

### ***¿Cómo pasé a investigar todo aquello?***

La manera en que recopilé los datos en mi estudio piloto en Oulunsalo, es decir, mediante la observación en el aula, entrevistas y documentación del centro, indican que la naturaleza de este estudio ha sido eminentemente cualitativa, y siento que me ha servido para poder conocer la realidad de aquel centro de secundaria. En cuanto al trabajo de campo final de esta investigación doctoral consideré necesario realizar un estudio de caso, profundizando en la realidad de otro centro de secundaria de Finlandia. En el caso de Oulunsalo fui a ese instituto de modo espaciado, en un período de tiempo de aproximadamente un trimestre. Creo que estos espacios temporales entre una visita y otra hicieron que me perdiera cosas del día a día del centro, era necesario sumergirme en la realidad educativo-escolar como lo haría un etnógrafo, para poder captar la cultura de esa realidad en forma de instituto de secundaria. Era por ello adecuado que el estudio de caso

fuese de corte etnográfico. Poder seguir a ciertos profesores y profesoras en concreto, así como intentar ponerme en la piel de un alumno, siguiendo sus mismos horarios. El haber podido estar presente y observar otros momentos como, por ejemplo, reuniones de claustro, la reunión con las familias y talleres diversos, hizo que me percatase que son momentos clave para indagar en la cultura y en el clima escolar del centro. Además, con este objetivo de vivir el centro educativo de un modo intenso también estaban los momentos informales en la sala de profesores o en el comedor, en los que de un modo espontáneo emergen también aspectos de esa cultura escolar específica, en modo de creencias, valores y actitudes que influyen, por no decir modelan, el día a día de un centro. Pudiendo ensanchar mi mirada y acercarla aún más a esa realidad educativa que pretendía indagar, era indispensable aprender de la etnografía, dejarme llevar por esa mirada, para poder captar así en la medida de lo posible y reflexionar sobre aquello que no se ve, pero que se siente y se vive en un instituto de secundaria en el trabajo diario del profesorado con chicos y chicas adolescentes.

**... ¡adelante!**



## **B. MARCO TEÓRICO**



## PARTES DEL CAPÍTULO

### **B. MARCO TEÓRICO**

B1. Del fracaso al éxito (escolar), pero, ¿dónde se sitúan sus principales protagonistas? Miradas que retratan la adolescencia.

B1.1. Miradas que retratan desde la psicología del desarrollo.

B1.2. Miradas que retratan desde la pedagogía.

B1.3. Miradas que retratan desde la sociología.

B1.4. Mosaico de miradas y retratos.

B2. Secundaria y sus (buenas) prácticas educativas.

B2.1. Aires que soplan desde los movimientos de mejora y escuelas eficaces.

B2.1.1. Aspectos principales de las escuelas eficaces.

B2.1.2. Dificultades del movimiento de eficacia escolar y sus críticas.

B2.1.3. ¿Conexión con Finlandia?

B2.2. ¿Buenas prácticas? ¿Secundaria?

B2.3. La diversidad en los discursos de la educación.

B2.3.1. Educación especial, concepción y perspectivas.

B2.3.2. Voces en torno a la escuela inclusiva.

B3. Repaso comparativo: leyes que rigen el sistema educativo español y finlandés.

B3.1. El caso español.

B3.2. El caso finlandés.

B3.3. Cruce del caso español y finlandés.



## **B1. DEL FRACASO AL ÉXITO (ESCOLAR), PERO, ¿DÓNDE SE SITUAN SUS PRINCIPALES PROTAGONISTAS? MIRADAS QUE RETRATAN LA ADOLESCENCIA**

En el anterior capítulo de descubrimiento de la realidad educativa, en cuanto al fracaso y al éxito escolar, aposté por centrar la mirada en la cara más positiva de estos dos fenómenos que van unidos al rendimiento escolar, y, a su vez, Finlandia como un ejemplo de país de reconocido éxito escolar aceptado a escala global gracias a indicadores internacionales, entre los que destaca PISA. Sin embargo, ¿quién es el protagonista principal de esta historia? Sin duda, las chicas y los chicos adolescentes. Existen otros papeles también importantes, como el profesorado, la familia, los políticos, etc. pero quien acaba disfrutando o sufriendo -de modo más directo- los efectos de uno u otro fenómeno son los y las adolescentes. Es por ello que desde mi -ya- adulta mirada y con bibliografía desarrollada por adultos, pretendo abordar esas miradas que construyen retratos de la adolescencia, lo cual conformará parte de este marco teórico. Considero necesario indicar este matiz “adulto”, y reflejar que este es mi punto de partida más bien epistemológico; es decir, se tratará de conformar un conocimiento “sobre” la adolescencia a partir de miradas y voces que parten desde el adulto, siendo consciente de ese desequilibrio de edad. De un modo más poético es lo que indica Zulliger (1977) haciendo referencia a la infancia y primera juventud, y la comprensión algo equívoca que se hace de las nuevas generaciones:

Cuando intentamos acordarnos de nuestra edad temprana sólo surgen ante nuestra vista trozos sueltos de ella, como islas que quedaran de un continente sumergido en el mar del olvido. De lo que fue tragado por las aguas no sabemos ya nada. (Zulliger, 1977, pp. 7-8)

Asimismo, estoy seguro que se da una mirada muy distinta entre aquellos que tienen un contacto más diario con los adolescentes, ya sea como profesionales, o quienes tienen a su cuidado un/a adolescente (padres, madres, tutores legales... familias), que aquellos que no, es decir, muy en la línea de Van Manen (2003) y el investigar desde la propia experiencia vivida. Una vez indicadas estas debilidades, entremos en la construcción de las fortalezas de una etapa por las que todos los adultos hemos pasado, y de la que ahora nos vemos en el reto de hablar sobre ella.

### **B1.1. Miradas que retratan desde la psicología del desarrollo**

En los manuales de Psicología del desarrollo o evolutiva, se suele indicar que el inicio de la adolescencia coincide con el comienzo de la pubertad (Pepin, 1975; Toro Trallero, 2010). Es decir, se trata de una perspectiva que se centra en los cambios del organismo del chico y de la chica y que, de modo (in)directo, conducen a una nueva etapa llamada adolescencia.

De hecho, Merani (1976) en su recorrido sobre la adolescencia como tema de estudio de la Psicología evolutiva señala que a partir del inicio en el siglo XX el interés académico referido a esta etapa se encaminó hacia dos líneas de estudio. Una de ellas era más bien

biologicista, y fue iniciada por Stanley Hall con *Adolescent* (1904); la otra, de tipo más sociológico, surgió con Margaret Mead y su *Coming of Age in Samoa* (1928); dándose una oposición entre lo endógeno y lo exógeno. Considero importante la connotación de las palabras en el uso del lenguaje que utilizamos, y de hecho, al titular Merani (1976) ese capítulo como “*el problema de la adolescencia*” y hacer múltiples referencias al momento de “crisis” que vive el adolescente, ya es, a mi parecer, indicativo que esta etapa tiene –tradicionalmente- un marcado carácter de superación de obstáculos. No obstante, hay algo que considero muy interesante y por ello destacable que es la consideración de la diferencia, en el sentido que:

La orientación biológica y la etnológica, que pesaron separadas y opuestas por mucho tiempo en la psicología, han llegado hoy por hoy a una síntesis que la mayoría de los psicólogos considera aceptable y que centran sobre el hecho comprobado de que la adolescencia no es un fenómeno universal. Además, la psicología diferencial, que en este caso parte de lo que parece semejante para llegar a diferencias posibles, agrega la comprobación de que entre los adolescentes varones y mujeres existe diversidad en la fenomenología de su adolescencia, y no tanto como diferencia de intereses sino más bien como manera de lograr fines. (Merani, 1976, p. 305)

En una línea más endógena, y por tanto biologicista, Elizabeth B. Hurlock en un manual suyo de Psicología de la adolescencia de los años setenta –aunque el original en lengua inglesa es de los sesenta-, y de cuya tradición seguramente hayan bebido posteriores psicólogos del área indica que:

Durante la adolescencia tienen lugar en el organismo cambios notables. El individuo se transforma de niño en adulto, adquiriendo la talla, forma, proporciones y funciones del organismo adulto. La mayor parte de las modificaciones se realizan en la primera parte de la adolescencia, fase de la pubertad. La pubertad, palabra derivada de latín *pubertas*, que significa “edad de la virilidad” es un período en el cual maduran y comienzan a funcionar los órganos de la reproducción. La época de comienzo de la pubertad, y el período necesario para que se completen los cambios puberales, tienen marcada influencia sobre el desarrollo del organismo en su totalidad; y aunque continúa el desarrollo físico después de haberse logrado la madurez sexual, se realiza con ritmo cada vez más lento. (Hurlock, 1971, p. 31)

Es decir, son múltiples los manuales y libros sobre adolescencia, desde el punto de vista de la Psicología, que tienen como eje de inicio ese cambio más fisiológico, como desencadenante de la adolescencia. Unos cambios físicos en los cuales no voy a ahondar porque no es foco de atención de esta tesis -aunque me gustaría-, se centra en la connotación de la concepción de la adolescencia desde esta perspectiva más fisiológica. A su vez, es interesante indicar que se han ido desarrollando perspectivas dentro de la misma Psicología del desarrollo que realizan diferenciaciones de edad, pudiéndose hablar de edad cronológica, biológica y social, las cuales no tienen por qué coincidir entre coetáneos (Kimmel & Weiner, 1998). Incluso hay autores como Olivares Rodríguez (citado en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001), haciendo referencia a otros estudiosos del tema, que indican que ante la dificultad de concretar una edad (cronológica) determinada de inicio de la adolescencia, existe un cierto consenso dentro de la Psicología

en determinar una edad biológica en el inicio de la adolescencia (marcadores biológicos de la pubertad tales como el dental, cambios hormonales, etc.) y una edad social de finalización (roles sociales adquiridos, trabajo, etc.); para afirmar esto Olivares Rodríguez (citado en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001) se basa en los escritos de Schlegel & Barry (1991)<sup>1</sup>. Es decir, se puede decir que la adolescencia podría tener como punto de partida la pubertad, aunque sin una edad cronológicamente determinada y con diversas influencias: “la pubertad es un ejemplo de interacción dialéctica en la que distintos aspectos de los cambios hormonales, físicos y sociales se afectan entre sí. Los cambios hormonales pueden tener algunos efectos directos, pero más bien se considera que están mediados por otros factores sociales y culturales” (Kimmel & Weiner, 1998, p. 103).

Quizás sea una mirada muy subjetiva, pero me da la impresión que se da un planteamiento más bien poco agradable de la etapa de la adolescencia en el manual de Hurlock (1971), en el sentido de cambios casi dramáticos, con múltiples preocupaciones, lleno de miedos, así como la necesidad de encontrar una identidad en contra de lo establecido, etc. A partir de esto, visualizo a ese y esa adolescente como una persona en constante lucha. Hurlock (1971) se basa en otras investigaciones anteriores a la suya para indicar las causas de los efectos psicológicos provocados por los cambios físicos de la adolescencia los cuales vienen a ser los siguientes: (1) rapidez de los cambios; (2) falta de preparación; (3) ideal infantil; (4) expectativa social; y, (5) grado de inseguridad social (Hurlock, 1971, pp. 66-67), siendo éstas posibles fuentes de preocupación: “las condiciones físicas constituyen una fuente de preocupación, de ansiedad o de cuidado, porque significan impedimentos sociales, reales o imaginarios” (Hurlock, 1971, p. 68).

Dentro de ese mismo manual y haciendo referencia a estudios anteriores (finales de los veinte hasta principios de los cuarenta del siglo XX) se da una imagen de esos años de adolescencia como molestos para los adultos de su alrededor:

Aunque el prepúber no haga nada grave, molesta e irrita. Con frecuencia, su testarudez, obstinación, murmuraciones, falta de atención, descuido, chismerío, impuntualidad, brusquedad, impaciencia hacia las reglas de conducta, sospechas con respecto a la conducta de los demás, e insubordinación, parecen intencionales, inspirados en el deseo de irritar a sus padres y maestros (Wickman, 1929; Leal, 1932; Hurlock y McDonald, 1934; Long, 1941)<sup>2</sup>. (Hurlock, 1971, p. 77)

Me interesa destacar estas connotaciones de la adolescencia en manuales antiguos, porque es parte del discurso (académico) que se ha ido transmitiendo de una generación (de psicólogos) a otra. Asimismo, dado que esta sección del marco teórico, no pretende ser

---

<sup>1</sup> En la bibliografía de Olivares Rodríguez (2001) aparecen las referencias a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Schlegel, a. y Barry, H. (1991): *Adolescence: An anthropological inquiry*, Nueva York: Free Press.

<sup>2</sup> En la bibliografía de Hurlock (1971) aparecen las referencias a las que la autora alude [copia literal de su formato]:

Wickman, E. K.: 1929. *Children's behavior and teacher's attitudes*. New York: Commonwealth Fund.

Leal, M. A.: 1932. The relationship between height and physiological maturing. *J. educ. Res.*, **25**, 168-177.

Hurlock, E. B., and McDonald, L. C.: 1934. Undesirable behavior traits in junior-high-school students. *Child Developm.*, **6**, 325-340.

Long, A.: 1941. Parents reports of undesirable behavior in children. *Child Developm.*, **12**, 43-62.

un manual de Psicología del desarrollo al uso, sino de miradas que retratan desde esta rama del saber ciertos aspectos de la adolescencia, señalar que en múltiples manuales hay también una tendencia a la disección de la adolescencia en etapas y subetapas de su desarrollo, seguramente hayan influido en ello los extensos trabajos realizados por Jean Piaget sobre los procesos cognitivos en la infancia y adolescencia; estudios continuados posteriormente por diferentes investigadores. En la siguiente tabla he resumido los aspectos principales de esos estadios siguiendo las aportaciones de Santrock (2003, pp. 83-84) al respecto:

<b>ESTADIOS DE DESARROLLO COGNITIVO (Piaget)</b>			
<b>Estadio</b>	<b>Pensamiento</b>	<b>Edad</b>	<b>Características</b>
Sensoriomotor	Sensoriomotor	0 – 2 años	Comprensión del mundo mediante la coordinación de experiencias sensoriales y acciones físicas o motoras.
Preoperacional	Preoperacional	2 – 7 años	El mundo comienza a ser representado con palabras, imágenes y dibujos.
Operaciones concretas	Operacional concreto	7 – 11 años	Capacidad de realizar operaciones, y el razonamiento lógico sustituye al pensamiento intuitivo, siempre y cuando se aplique a ejemplos concretos o específicos.
Operaciones formales	Operacional formal	11 – 15 años	Mayor abstracción. Conjeturas sobre situaciones imaginarias y razonamiento lógico sobre las mismas.

*Tabla 1B. Estadios de desarrollo cognitivo, según Piaget.*

Uno de los legados de Piaget al que continúa haciéndose alusión es al carácter constructivista del desarrollo cognitivo. En cuanto a ese estadio más cercano a la adolescencia Piaget indica que:

A los once o doce años, cuando se ha iniciado este pensamiento formal, es posible la construcción de sistemas que caracterizan a la adolescencia: las operaciones formales facilitan, efectivamente, al pensamiento un poder totalmente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle trazar a su antojo reflexiones y teorías. La inteligencia formal señala pues el despegue del pensamiento y no debe sorprendernos que éste use y abuse, para empezar, del imprevisto poder que se le ha concebido. Esta es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea. (Piaget, 1980, p. 86)

No soy del todo partidario de la parcelación de la realidad, en este caso de lo que se ha denominado como adolescencia, aunque se ha de reconocer el gran trabajo de investigación que hay detrás de estas compartimentaciones del desarrollo del pensamiento cognitivo en la infancia y adolescencia. A su vez, la influencia de Jean Piaget en la

psicología occidental, y sobretodo europea, es enorme, por lo que obviar algo sobre lo que continúa haciéndose alusión en investigaciones, así como el hecho de que este saber sigue transmitiéndose en las aulas universitarias, considero que es dar la espalda a una de las múltiples realidades que se dan en la academia. De hecho, desde la sociología Anthony Giddens (2001) afirma que: “los estadios de desarrollo que [Piaget] identificó probablemente no sean tan nítidos como él creía, pero muchas de sus ideas son aceptadas por la mayoría” (Giddens, 2001, p. 54).

Es por ello que cabe enumerar las múltiples críticas que han obtenido las teorías de Piaget, entre las que destacan: (1) la estimación de la aparición de las capacidades de los niños no son del todo acertadas en cuanto a etapas pre- y post-, (2) los estadios como estructuras unitarias, (3) la posibilidad de instruir a los niños para que aprendan a razonar a un nivel superior; (4) la cultura y la educación tienen una mayor influencia de lo afirmado (Santrock, 2003, pp. 88-89).

Y no se trata de voces más o menos actuales, sino que hace ya décadas que esta clasificación por etapas, estadios o incluso edades es criticada, en contra del carácter individual y diferencial de cada persona en su propio desarrollo y crecimiento tal y como Coleman ya indicaba en los años ochenta haciendo referencia a su propio saber acumulado sobre la adolescencia:

Los autores actuales tienden menos a describir este período de la vida como algo estático, como un estadio único o incluso como una serie de subestadios dentro del ciclo vital. La evidencia empírica ha mostrado claramente que existen demasiadas variaciones individuales entre los jóvenes de la misma edad cronológica como para que se les clasifique juntos y, actualmente, se prefiere considerar a la adolescencia como un proceso de transición, más que como un estadio o cierto número de estadios. (Coleman, 1985, p. 18)

Asimismo, hay psicólogos clínicos como Royo-Isach (2009) que prefieren diferenciar entre adolescencia y adolescentes, siendo formada la primera por multiplicidad de grupos y subgrupos de personas diferentes -o adolescentes-.

Me llama la atención la perspectiva algo más optimista y constructiva de la adolescencia, como la de Olivares Rodríguez (citado en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001) haciendo referencia a Havighurst (1972)<sup>3</sup> al hablar de logros formulados. En la siguiente tabla de autoría de Olivares Rodríguez (2001, p. 26) se muestran esos logros:

<b>Logros en el período adolescente (Havighurst, 1972)<sup>4</sup></b>	
I	Incrementar tanto el número de relaciones nuevas como su estabilidad con pares de ambos géneros.

<sup>3</sup> En la bibliografía de Olivares Rodríguez (2001) aparece las referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Havighurst, R. J. (1972): *Developmental tasks and education* (3ª ed.), Nueva York: McKay.

<sup>4</sup> V, VI & VII: propios de la adolescencia tardía (17-19 años) (Olivares Rodríguez, 2001:26 en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001).

II	Delimitar un rol sexual.
III	Aceptarse físicamente y utilizar hábil y eficazmente el propio cuerpo.
IV	Lograr la autonomía emocional respecto de los padres y otros adultos.
V	Iniciar la adquisición de repertorios conductuales que preparen tanto para la vida en pareja como para la familiar.
VI	Iniciar la adquisición de repertorios conductuales que preparen para el desempeño futuro de una profesión.
VII	Adquirir tanto un conjunto de valores como un sistema ético que permitan la guía de la propia conducta y el desarrollo de una ideología.
VIII	Actuar de forma socialmente responsable

Tabla 2B. Logros en el período adolescente.

Sin embargo, tal y como he apuntado en anteriores líneas, se trata de otra tradición la que se ha ido traspasando de una generación a otra, creando una imagen, a mi parecer, algo distorsionada de una etapa, que en vez de luchar “contra” lo nuevo, se trata más bien de una constante construcción para adaptarse a los cambios que conlleva el desarrollo de su persona en todos los niveles, no única y exclusivamente, físicos, a pesar de su importancia y visibilidad. De hecho existe una amplia literatura respecto a la figura del adolescente, en cuanto al mundo de conflictos, riesgos, rebeldía y posibles trastornos más propios de esa etapa (Corbella & Valls, 1994; López Fuentetaja & Castro Masó, 2007; Toro Trallero, 2010; y Royo-Isach, 2009).

Momentos esos de la adolescencia en que se da, o continúa desarrollándose, la construcción de la identidad, no exenta de riesgos en caso de no cumplir con la expectativa que uno/a se haya (auto)impuesto; de este modo lo indican López Fuentetaja & Castro Masó (2007, p. 281): “Si el desarrollo del chico ha estado marcado por fracasos en su organización como sujeto y en su adaptación a las exigencias que provienen de la maduración, es muy probable que el proceso constitutivo de la identidad se vea en la adolescencia especialmente afectado”. O sea, volvemos a recurrir al tema del “fracaso” también en la construcción de la identidad, siendo ésta una valoración de connotación muy subjetiva, porque ¿se puede hablar de éxito en esa construcción de la identidad? ¿Cuándo se da por formada esa identidad? Seguramente no sea en esta línea de fracaso y éxito a lo que estas psicólogas clínicas se refieran, aunque conlleva a preguntárselo. Algo interesante a resaltar sobre lo que mencionan es que esta construcción de la identidad en la adolescencia “depende en gran medida de la coherencia y estabilidad en el mundo de los afectos, que primariamente corresponde a los vínculos familiares” (López Fuentetaja & Castro Masó, 2007, p. 285). Pues bien, considero clave mencionar este “mundo de las emociones”, en especial, teniendo en cuenta las relaciones familiares, así como sus relaciones de amistad y/o afectivas con los iguales. De hecho, y haciendo referencia a la tabla de los logros en la adolescencia de Olivares Rodríguez (citado en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001), aunque basada en Havighurst (1972), justamente el cuarto logro se refiere al mundo emocional, siendo éste: *lograr la autonomía emocional respecto de los padres y otros adultos*, por tanto, se le otorga una importancia fundamental a la esfera emocional.

Las relaciones entre la familia (padres/madres/tutores legales) con el hijo o hija adolescente, ha sido fruto de múltiples estudios. Entre ellos, tal y como indica Pepin (1975), se pueden encontrar las alertas a posibles diferencias en cuanto a opiniones se refiere: “los padres deben prepararse mentalmente a soportar brechas en su autoridad como condición de la adultización de sus hijos” (Pepin, 1975, p. 89). La mayor o menor intensidad de esos posibles conflictos puede deberse a diversas razones según López Fuentetaja & Castro Masó (2007, p. 57) y es lo que se puede observar en la siguiente tabla:

<b>Aspectos condicionantes en los conflictos en la adolescencia (familia)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspectos temperamentales del chico, ya desde la infancia.</li> <li>▪ La calidad del proceso de maduración de los primeros años.</li> <li>▪ La estabilidad en los afectos.</li> <li>▪ Exposición a frustraciones vitales adecuadas o inadecuadas para su edad.</li> <li>▪ Calidad de las interacciones familiares.</li> <li>▪ Modos de ejercer la paternidad.</li> <li>▪ Exigencias acordes o no con sus posibilidades, que le permitan una adaptación al medio.</li> </ul>

Tabla 3B. Aspectos condicionantes en los conflictos adolescente-familia.

También se puede hallar la búsqueda de razones por las que un/a adolescente se puede llegar a identificar con sus progenitores tal y como recoge Coleman (1985) en cuanto al grado de identificación: “es decir, el grado en que el joven incorpora a sí mismo las actitudes y características pertenecientes a otra persona, dependerá de diversos factores. Entre ellos revestirá indudablemente capital importancia el grado de cariño experimentado por el niño en sus relaciones con los padres” (Coleman, 1985, p. 106). Este último incide en las emociones, en este caso, el cariño, tal y como se mostraba en la tabla anterior, en el condicionante de *la estabilidad de los afectos* de López Fuentetaja & Castro Masó (2007). A su vez existen estudios que reflejan que en esas relaciones entre padres/madres e hijos/as la influencia no es únicamente de los mayores hacia los jóvenes, sino que se trata de algo recíproco, a pesar de que: “sigue siendo una realidad que los padres ejercen una muy importante influencia en el modo como sus hijos enfrentan la transición adulta hacia la vida adulta” (Toro Trallero, 2010, p. 97).

Todo lo anteriormente mencionado, así como los posibles conflictos que pueden surgir en esas relaciones familiares, responde justamente a esa búsqueda que se da en la adolescencia, tal y como afirman Kimmel & Weiner (1998, pp. 235-236): “en la adolescencia, los jóvenes empiezan a buscar la libertad psicológica respecto de sus padres: libertad para ser ellos mismos, para elegir a sus propios compañeros y pasatiempos y para preservar la intimidad de sus pensamientos, sentimientos y posesiones”.

En cuanto al rol de la familia, también se da una tendencia a querer clasificar la tipología de familias, y no me refiero a la diversidad en cuanto a los miembros que la componen - “tradicionales”, homoparentales, monoparentales, reconstruidas, etc.-, sino al rol que ejercen. De este modo el psicólogo clínico Royo-Isach (2009, pp. 213-215) clasifica a las

familias en sobreprotectoras, permisivas, delegativas o corresponsabilizadoras, siendo éstas últimas en las que se trabaja de un modo más activo el fomento de la autonomía, y que se basa en un diálogo constructivo y en la clara identificación de los límites. A su vez, Royo-Isach (2009) subraya que se pueden establecer intersecciones entre estas tipologías familiares. De hecho, también en esta línea, Olivares Rodríguez (citado en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001, p. 35) afirma que hay un modelo parental que incrementa las posibilidades de superar con éxito todas las adaptaciones que tiene que realizar el adolescente en esa etapa vital, y este modelo sería: “aquel que combina el ejercicio del control del comportamiento del hijo (expectativas firmes y explícitas) con afecto y sensibilidad hacia las necesidades del chico o la chica, ayudándole a afrontar las dificultades (no afrontándolas por ellos)”.

Pero la importancia del entorno del chico y de la chica adolescente no comienza y acaba con su familia, sino que el grupo de iguales también influye en relación a esa construcción de la identidad (López Fuentetaja & Castro Masó, 2007; Olivares Rodríguez en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001). De hecho, López Fuentetaja & Castro Masó (2007) atribuyen al grupo adolescente una serie de características, las cuales resumo a continuación: (1) ofrece un marco de contención en cuanto a la conquista y aceptación de las diferencias individuales; (2) exige un proceso adaptativo individual y con ello nuevas estrategias y habilidades de desarrollo; (3) incide en el entorno inmediato, normalmente la familia, comprometiendo en cierto modo su equilibrio anterior (López Fuentetaja & Castro Masó, 2007, p. 93). Asimismo, el grupo de iguales tiene una alta funcionalidad en cuanto al proceso de socialización (Perinat Maceres, 2002), de un modo similar lo expresa también Martínez Criado (2003, en Perinat Maceres [Coord.]):

Lo obtenido en el marco relacional del grupo llega a formar parte de uno mismo y a constituir aspectos que se transfieren a otras situaciones interpersonales. Así se verá que lo que es imprescindible en un tipo de relación es incluso rechazado en otro contexto interpersonal: y se aprende a actuar de forma conveniente en diferentes situaciones sociales. (Martínez Criado, en Perinat Maceres [Coord.], 2003, p. 182)

Además, las relaciones de amistad en la adolescencia contribuyen en el desarrollo de más funciones psicológicas, tal y como indica Perinat Maceres (2002, p. 159), cuyas palabras adapto en la siguiente tabla:

<b>Funciones psicológicas del grupo de amistades adolescente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adjudicación de un estatuto de autonomía para sus componentes (de tipo más bien simbólico).</li> <li>▪ Definición de la identidad.</li> <li>▪ Establecimiento de referentes, metas y valores.</li> <li>▪ Adquisición de seguridad en el proceso de emancipación familiar.</li> <li>▪ Conformación de un entorno de aprendizaje de las relaciones sociales y sexuales.</li> <li>▪ Reproducción de valores socio-culturales.</li> </ul>

Tabla 4B. Funciones psicológicas del grupo de amistades adolescente.



En ese *establecimiento de referentes, metas y valores* al que Perinat Maceres (2002) alude, es interesante añadir lo que podría denominarse casi la fusión entre el yo y el grupo, de este modo lo expresan Corbella & Valls (1994): “Els amics són iguals i diferents d’un mateix, la qual cosa els converteix en necessaris en la mesura que compartir les seves experiències és una manera de desenvolupar les experiències pròpies” (Corbella & Valls, 1994, p. 115)<sup>5</sup>.

Asimismo, tal y como Moreno & Del Barrio (2005, p. 137) señalan, el hecho de desarrollar relaciones más profundas con los iguales facilita el sentido de la autovalidación, lo cual lleva a una consideración positiva y al reconocimiento del otro. Según estas mismas autoras las funciones de la amistad en la adolescencia, de modo resumido, serían las siguientes: (1) ayudar a practicar las habilidades sociales y experimentar todas las dimensiones de la amistad; (2) modelar y remodelar los valores y las identidades; y (3) hallar apoyo emocional (Moreno & Del Barrio, 2005, p. 141).

Es interesante aplicar de nuevo una mirada que vaya más allá de lo conocido, en mi caso una particular visión del crecimiento dentro de la familia desde una cultura y contexto determinados, dado que la extensión del mundo es muy amplia, así como las historias particulares de cada adolescente o el tipo de relación con sus iguales. Partiendo de la base de que la influencia del grupo de iguales es bastante generalizable, se ha de tener en cuenta que en algunos países: “los grupos de adolescentes, especialmente de chicas, se da con menos frecuencia y vinculación que en nuestras latitudes, por los que su influencia es forzosamente menor” (Toro Trallero, 2010, p. 98). Igualmente, este mismo autor indica que: “la pertenencia a clases sociales o etnias distintas determina costumbres también distintas, afectando las ocasiones de relación y de vinculación entre adolescentes” (Toro Trallero, 2010, p. 98).

Finalmente, y volviendo al punto de partida en el que hablaba del inicio de la adolescencia, quisiera repetir de nuevo que cabe destacar que, a pesar de las aproximaciones de edad de comienzo de la adolescencia y sus implicaciones, suele situarse en el inicio de la pubertad, su final, de haberlo, no queda demasiado claro, tal y como indican las psicólogas clínicas López Fuentetaja & Castro Masó (2007). Según esta perspectiva, dado que uno de los aspectos clave de la adolescencia es el sentimiento de identidad, estas psicólogas acaban reflexionando a modo de conclusión que éste “*ni comienza, ni termina en la adolescencia*” (López Fuentetaja & Castro Masó, 2007, p. 312). De modo similar lo expresan Olivares Rodríguez (2001, en Saldaña García [Dir. & Coord.], 2001) en cuanto a la imposibilidad de generalizar lo que él pasa a llamar “edad adolescente”, así como Kimmel & Weiner (1998) que haciendo referencia a los diferentes tipos de edad y que a veces no son coincidentes afirman que:

La edad que se ha definido para una característica a menudo difiere para otras: uno quizá pueda casarse, votar y conducir vehículos a los 18 años, pero no así beber alcohol. Por

---

<sup>5</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

“Los amigos son iguales y diferentes de uno mismo, por lo que se convierten en necesarios en la medida en que compartir sus experiencias es una manera de desarrollar las propias experiencias” (Corbella & Valls, 1994, p. 115).

ello, estos criterios sociales definidos legalmente en realidad no señalan una frontera clara entre la adolescencia y la edad adulta (y la edad cronológica para dichos criterios oscila aproximadamente entre los 14 y los 21 años). (Kimmel & Weiner, 1998, p. 4)

## **B1.2. Miradas que retratan desde la pedagogía**

En sí podría haber titulado estos retratos desde la educación, en vez de desde la pedagogía, pero dada mi convicción de la importancia de los estudios de pedagogía, y de su valía, equivale a mi pequeña aportación a esta rama del saber en la que me formé inicialmente, a pesar de que ambos términos –Educación o Pedagogía– podrían utilizarse (casi) indistintamente como título de este sub-apartado. Simplemente, quisiera indicar que entiendo la pedagogía desde el análisis de la amplia realidad educativa, con el educando como centro de interés, pero en este caso, situando a los/as adolescentes de esta tesis en contextos más bien escolares.

Son múltiples los aspectos que podrían tratarse en este retrato desde la pedagogía, de hecho, seleccionar ya es diseccionar la realidad de un modo muy concreto, y seguramente es más lo que me dejaré en el camino, que lo que aportaré. Para situar este retrato señalaré que hablaré de las perspectivas que considero más acordes con la actualidad, teniendo en cuenta el foco de interés de esta tesis, es por ello que centraré esta mirada de la pedagogía en el tema de las emociones y de su educación, así como en el acoso escolar o *bullying*. Todo ello teniendo al adolescente (escolar) en el punto de mira.

Pues bien, en los retratos de la adolescencia desde la mirada de la psicología del desarrollo, hice una breve referencia a Piaget y a su legado, así como a las críticas surgidas a su obra. No obstante, considero que en toda teoría basada en un extenso trabajo de investigación se encuentran aspectos interesantes que pueden ser de utilidad. A mi parecer, y quizás dado que estamos hablando de varias décadas atrás, es interesante remarcar la inclusión que hacía Piaget al mundo de los afectos, algo que ha ido desarrollándose de modo exponencial, convirtiéndose la educación emocional en parte fundamental de los discursos de la pedagogía actual. Rescatando algunas palabras de Jean Piaget referidas a los afectos y la adolescencia, éste defendía que:

La afectividad constituye siempre el resorte de las acciones de las que resulta, en cada nuevo nivel, esta progresiva ascensión, puesto que es la afectividad la que asigna un valor a las actividades y regula la energía. Pero, la afectividad no es nada sin la inteligencia, que le facilita sus medios y aclara sus objetivos. (...) En realidad la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio, y la razón, que expresa las formas superiores de este equilibrio, reúne la inteligencia y la afectividad. (Piaget, 1980, p. 94)

Soy consciente de que a Piaget se le conoce más bien como valedor de otros aspectos teóricos, por lo que esta referencia a la afectividad es quizás similar a lo que sería una breve ráfaga de luz en una noche oscura, pero que puede dar sentido a teorías más profundas en este ámbito.

De hecho, un autor que me parece muy interesante en cuanto a su perspectiva de tener en cuenta al otro, así como por la sensibilidad que desprenden sus palabras, y por otorgar gran valor a las emociones, es Max Van Manen. En uno de sus trabajos profundiza sobre la importancia del tacto y la solicitud en la enseñanza en la comprensión que hacemos de la adolescencia. De este modo, creo que el siguiente fragmento de Van Manen (2004) va muy en la línea de este marco teórico, en el que podemos sustituir la palabra “niños” por “adolescentes”:

Pensar en los niños desde una perspectiva profesional plantea un grave peligro. Los psicólogos infantiles, los pedagogos, quienes elaboran los currículos, el personal de apoyo, los directores, los orientadores escolares, los especialistas en evaluación y los eruditos catedráticos corren todos, el peligro de pensar sobre los niños y hablar de ellos de forma abstracta, empleando categorías. El lenguaje teórico de la «ciencia» infantil nos lleva a ignorar fácilmente la singularidad del niño, en aras de unas características comunes que nos permitan clasificar, cribar, medir, dirigir y responder a los niños de forma preconcebida. (Van Manen, 2004, p. 33)

Van Manen (2004) parece ser consciente de ese rol profesional que cada uno tiene y que inevitablemente lleva a analizar la realidad según esa mirada, o diría yo, ese filtro que le aplicamos cada uno. No sería cuestión de evitarlo, sino de ser conscientes de ello y de ampliar esa mirada de modo que: “El profesor debe observar al niño pedagógicamente. Esto significa ser un observador de niños que contempla y tiene en cuenta la existencia total del niño que se está desarrollando” (Van Manen, 2004, p. 34). Y cuando Van Manen (2004) habla de niños, se pueden aplicar las mismas reflexiones al trabajo con adolescentes, pero, ¿se les tiene en cuenta en su globalidad? Cuando hablamos de adolescentes, ¿no estaremos acaso creando una categoría que a la vez nos separa de ellos? ¿Sus anhelos, preocupaciones, deseos y esperanzas son tan distantes de los –nuestros- adultos? Quizás la clave está justamente en ese necesario acercamiento, o (con)tacto con los adolescentes y abrirse a esas reflexiones, que sin duda acercan mundos que la literatura y quizás el saber popular, han distanciado tanto. Por tanto, tal y como Puig [Coord.], et al. (2000) defienden, es necesario leer todo lo que les sucede “en clave adolescente”; en un tono ciertamente provocador se señala que:

Abans que psicòpates són adolescents descontrolats, abans que personatges sense interès són subjectes dominats pel que els passa per dins, abans que transgressors són personatges a la recerca d’una identitat; l’adaptació o la submissió poden ser difícils perquè suposaria semblar que tornen a ser infants, l’expressió d’un conflicte pot no coincidir amb la realitat objectiva del conflicte. La major part de les tensions entre adolescència i escola es produeixen perquè l’escola no té present aquesta condició dels seus alumnes. O continua considerant-los uns infants, o pretén que es comportin com a adults. (Puig [Coord.], et al., 2000, p. 31)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

“Antes que psicópatas son adolescentes descontrolados, antes que personajes sin interés son sujetos dominados por lo que les pasa por dentro, antes que transgresores son personajes en la búsqueda de una identidad; la adaptación o la sumisión pueden ser difíciles porque supondría parecer que vuelven a ser niños, la expresión de un conflicto puede no coincidir con la realidad objetiva del conflicto. La mayor parte de las tensiones entre adolescencia y escuela se producen porque la escuela no tiene presente esta condición

Aunque, desde los retratos de la adolescencia por parte de la psicología del desarrollo se indique que en esa construcción de la identidad existe la necesidad de cierto distanciamiento por parte del y de la adolescente del adulto, en realidad éste puede estar cerca, y las investigaciones de hecho demuestran que los adolescentes valoran positivamente saber que ese adulto, en forma de familia, profesores u otras figuras, está allí para lo que sea necesario (Puig [Coord.], et al., 2000). Quizás lo más idóneo sea justamente el apoyo emocional, aspecto sobre el que estoy reflexionando en este subapartado en forma de miradas que retratan desde la pedagogía. De hecho, Funes Artiaga (2011) con sus ideas clave para educar adolescentes, en su decálogo final incluye una que se ajusta a esta mirada y que dice “*querer acompañar*” y el cual explica del siguiente modo:

Se trata de hacer de mentores, de tutores, de personas adultas que están cerca de ellos un cierto tiempo. Consiste en recorrer a su lado parte del camino, sin intromisiones pero con capacidad de comprender lo que les pasa, disponibles para ayudarles a ordenar sus crisis, a salir de sus incertidumbres. (Funes Artiaga, 2011, p. 251)

Estos son aspectos que, sin duda, afectan a la vida del adolescente en el instituto, y de nuevo desde mi voz adulta y con voces adultas estoy reflexionando sobre lo que “deberíamos hacer”, pero, ¿qué imagen se tiene de ellos desde estos postulados más pedagógicos?

Giné, et al. (1998) en su investigación sobre alumnos/as de secundaria indican las líneas que fundamentan el pensamiento adolescente, las cuales vengo a enumerar a continuación; los alumnos y alumnas: (1) reconocen la necesidad de aprender; (2) reclaman determinadas condiciones para el aprendizaje; (3) exigen que se les respete; (4) piden empatía y calor afectivo; y (5) piden y necesitan ayuda y orientación (Giné, et al., 1998, pp. 19-20). Me llama la atención y me interesa, esa cuarta característica que habla de la empatía y del calor afectivo el cual explican del siguiente modo: “De una manera que seguramente es muy propia y específica de la adolescencia, reclaman relaciones horizontales y verticales (entre ellos y con el profesorado) cálidas y afectuosas; piden a los profesores y profesoras que empaticen y tengan en consideración sus personalidades y sus sentimientos” (Giné, et al., 1998, p. 19). Y a su vez, la quinta característica, está muy en la línea del trabajo de Puig [Coord.], et al. (2000). Es decir, de nuevo aludo a esa necesidad de tener mentores u orientadores, por lo que es necesario hablar un lenguaje “similar”, para así poder unir esas miradas, del modo en que Josep M. Puig [Coord.], et al. (2000) señalan:

Els alumnes han de sentir-se escoltats i els centres han de modelar la seva veu en funció dels alumnes que acullen. Ells i elles són la peça clau de tota l'acció educativa (...) els centres educatius han de fer ús d'un llenguatge que pugui ser compartit i, a través d'aquest llenguatge, han d'orientar les seves finalitats educatives amb el propòsit innegociable que

---

de sus alumnos. O continúa considerándolos unos niños, o pretende que se comporten como adultos.” (Puig [Coord.], et al., 2000, p. 31).

els alumnes millorin els seus coneixements sobre el món, sobre si mateixos i sobre els altres. (Josep M. Puig [Coord.], et al., 2000, p. 66)<sup>7</sup>

Del mismo modo, en ese mismo estudio Puig [Coord.], et al. (2000) en su recogida de datos sobre lo que para esos alumnos adolescentes sería un “profe enrollado”, es decir, de su agrado, puede entreverse que aluden a características tales como la comprensión, ser cercano y, sobre todo, dialogante (Puig [Coord.], et al., 2000, p. 36).

Pero, es necesario saber qué ocurre en ese período vital. Es por ello que desde textos educativos, muchos de ellos realizados para que padres, madres, educadores y otros puedan tener una mejor comprensión de los adolescentes, se incide en el aspecto de la construcción de la identidad como elemento clave a considerar en esta etapa, tal y como Funes Artiaga (2011) comenta:

Conviene no olvidar que la gran cuestión de todos los chicos y chicas adolescentes es aclararse quiénes son, construir su identidad. Por esa razón, existe un principio interpretativo básico según el cual todo lo que hacen está al servicio de demostrar que existen y de ensayar diferentes formas de ser hasta encontrar la suya. (Funes Artiaga, 2011, p. 44)

Dentro de esa construcción de la identidad de los y las adolescentes, no se ha de caer en la trampa de considerarlos un todo, compacto y conjunto, porque es necesario recordar y hacer valer la diferencia, para poder así comprender de un modo más amplio todas esas realidades que acaban conformando un retrato de ese período vital. En otros lugares, como Norteamérica, donde existe ya una tradición académica de estudiar su ciudadanía en clave diferencial, es interesante señalar lo que desde allí se reflexiona sobre la adolescencia, en este caso desde la óptica de Andy Hargreaves (1998):

Los problemas y retos de la adolescencia son filtrados y reelaborados a través de la experiencia cotidiana que posee la gente joven sobre el historial de su clase, raza, etnia, género y lengua. Ser un preadolescente constituye una experiencia muy diferente para el estudiante de una familia blanca y rica, que vive en un elegante barrio residencial, que para miembros de las grandes comunidades africanas que viven en zonas urbanas de aguda pobreza. También es distinto el caso de las mujeres jóvenes al de los hombres jóvenes. (Hargreaves, 1998, p. 35)

Asimismo, Hargreaves (1998) plantea las dificultades -entre otros aspectos en el plano lingüístico- que pueden suponer estos problemas y retos para un inmigrante recién llegado y sin dominio de la lengua. Es decir, son múltiples las casuísticas que se pueden vivir de modo individual en ese grupo llamado de adolescentes y que conforman la adolescencia de un momento histórico concreto.

---

<sup>7</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

“Los alumnos han de sentirse escuchados y los centros han de modelar su voz en función de los alumnos que acogen. Ellos y ellas son la pieza clave de toda la acción educativa (...) los centros educativos han de usar un lenguaje que pueda ser compartido y, a través de este lenguaje, han de orientar sus finalidades educativas con el propósito innegociable que los alumnos mejoren sus conocimientos sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre los demás.” (Josep M. Puig [Coord.], et al., 2000, p. 66).

Otro aspecto en el que incide Hargreaves (1998) es en la trascendencia del paso de la escuela elemental (o primaria) al instituto de secundaria, denominándola como “rito de paso” y de la importancia que la transición de una a otra etapa sea lo menos confusa y preocupante posible aludiendo a diferentes estrategias, programas de orientación, etc. En el caso de Finlandia en la última década se está dando una unificación de escuelas de primaria (cursos 1º-6º), con la secundaria inferior obligatoria (cursos 7º-9º), es decir, centros en los que se imparte desde el primer curso hasta el noveno<sup>8</sup>. De este modo se indica en un informe del ministerio de educación finlandés:

In early 1999, the division of basic education into levels was abolished from legislation. Currently, an important ongoing reform is the transition to a system of undivided comprehensive schooling aimed at creating a compact and uniform school system comprising forms 1–9. The development of the system of undivided comprehensive school relates to educational administration and structural issues, facility issues and teachers’ pay issues. (Ministry of Education- Finland, 2007, pp. 19-20)<sup>9</sup>

Con ello se conforma lo que se conoce como escuela comprensiva, incluso habiendo maestros/as y profesores/as de ambas etapas que ejercen la docencia en las dos etapas, lo cual hace que hayan figuras conocidas, y por tanto, posibles docentes de referencia, en el paso a la secundaria inferior. Ello va muy conectado a las ideas de orientación, ayuda y acompañamiento a los que se aludía desde los estudios anteriormente citados (Giné, et al. 1998; y Puig [Coord.], et al. 2000).

Como indiqué al inicio de estas miradas que retratan a los adolescentes desde la pedagogía, quisiera incidir en la educación emocional, de hecho, cada vez hay un mayor número de ensayos académicos que versan sobre ello, y de su trabajo en el aula (de secundaria). A su vez, se remarca lo beneficioso que puede ser el hecho de ser emocionalmente competente (Reñé, 2010, en Imbernon [Coord.], 2010). Entre sus conclusiones en su capítulo sobre las competencias emocionales en educación secundaria, Reñé (2010) afirma que el ser competente emocionalmente, tanto para el profesorado de secundaria, como para su alumnado, permite a éstos identificar sus emociones, saber si son saludables o no para su propia salud (mental) y con ello afrontar mejor los retos

---

<sup>8</sup> De hecho, en el período que va del 2010 al 2015, según el Instituto de Estadística Finlandés, el número de escuelas comprensivas (1-9) ha disminuido, lo cual puede entrar dentro de esa dinámica de fusiones a las que aludía, en las que básicamente escuelas de primaria con un número bajo de alumnos son absorbidos por otros centros, fusionándose, o bien, debido a otros motivos. De este modo se indica un descenso aproximados de un 16% en los últimos cinco años: “*The number of all educational institutions has fallen by 16 per cent in five years. In 2010, the number of comprehensive schools was nearly 2,800, whereas at the end of 2015 their number was only just under 2,400.*” Indicándose que se entiende por escuela comprensiva las siguientes categorías: Comprehensive schools, comprehensive school level special education schools, Comprehensive and upper secondary general level schools. En Statistics Finland. [http://www.stat.fi/til/kjarj/2015/kjarj\\_2015\\_2016-02-11\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2015/kjarj_2015_2016-02-11_tie_001_en.html) [Consultado en fecha 23.11.2016].

<sup>9</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“A principios de 1999, la división de la educación básica en niveles fue abolida por la legislación. Actualmente, se está llevando a cabo una importante reforma de transición hacia un sistema de educación comprensiva con la finalidad de crear un sistema educativo compacto y uniforme que comprenda los cursos 1º a 9º. El desarrollo de este sistema no dividido de escuela comprensiva está relacionado con aspectos administrativos y estructurales, instalaciones y sueldos del profesorado” (Ministry of Education- Finland, 2007, pp. 19-20).

cotidianos en el aula (y fuera de ella), lo cual también repercute en alcanzar unos niveles de autoestima apropiados. Es decir, vuelve a aparecer el concepto de la autoestima, aspecto al que hice referencia en el marco teórico de descubrimiento, así como a su valía.

Pues bien, el aspecto emocional se ha estudiado tradicionalmente desde la psicología, por lo que existe una larga producción referida a esta temática, habiéndose producido diferentes teorías que han tenido como foco de interés aspectos conductuales, biológicos o cognitivos (Fernández-Abascal, et al. 2011). No obstante, en numerosos manuales de psicología existe abundante información sobre la generación de estas emociones en los primeros años de vida y en el periodo infantil, pero parece ser que los procesos emocionales en la adolescencia no han tenido tanta cabida como objeto de estudio; Ortiz (2000) lo explica del siguiente modo: “la mayoría de los estudios evolutivos sitúan en la adolescencia los niveles más altos en los diversos aspectos del desarrollo emocional, superándose las limitaciones propias de las etapas anteriores” (Ortiz, 2000, p. 116, en López, et al. [Coords.]), refiriéndose este desarrollo emocional a la adquisición de las capacidades relacionadas con la comprensión, regulación emocional y la empatía. Ortiz (2000) reflexiona también sobre la variabilidad entre los adolescentes, fruto básicamente a su temperamento, experiencia y circunstancias vitales, así como contextuales. Los retos a lograr por los y las adolescentes según Ortiz (2000) son los que he agrupado en la siguiente tabla basándome en sus palabras (Ortiz, en López, et al. [Coords.], 2000, p. 117):

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Asumir una nueva imagen corporal.</li><li>▪ Desarrollar las diferentes dimensiones de su identidad.</li><li>▪ Aceptar, experimentar y regular su sexualidad.</li><li>▪ Aprender a utilizar con flexibilidad sus nuevas capacidades cognitivas.</li><li>▪ Afrontar la presión de los compañeros y la presión escolar.</li></ul> |
|--|

*Tabla 5B. El adolescente y sus tareas en esa etapa evolutiva. (Fuente: Ortiz, citado en López, et al. [Coords.], 2000, p. 117).*

Asimismo, señala que en ese período el adolescente debería lograr la autonomía en el marco familiar manteniendo los lazos con las figuras de apego a través de un delicado balance, así como gestionar las emociones de los primeros enamoramientos. Por tanto, concluye que: “Una tarea de la adolescencia, a añadir a las muchas citadas, es aprender a utilizar sus competencias emocionales” (Ortiz en López, et al. [Coords.], 2000, p. 118); y es justamente aquí donde la psicología y la pedagogía se dan la mano. Es decir, ese conocimiento sobre la activación y funcionamiento de las emociones, lleva parejo el hacer saber lo necesario que es el aprendizaje para una gestión positiva de las emociones. Muy relacionado con esto tendríamos una de las competencias emocionales que resaltan Pérez Escoda & Bisquerra Alzina (2009) en las que se basan los estudios de su grupo de investigación y que se trata de la regulación emocional, la cual es básica según estos autores en la interacción con otras personas. Por tanto, se puede retratar en este caso al adolescente desde la pedagogía y de la psicología, como persona a la que le será beneficiosa la educación emocional, o también llamada educación socioafectiva. Y, ¿en qué consiste esa educación emocional? En el caso de la educación socioafectiva De la Caba (2000) indica que en su aspecto más formal vendrían a trabajarse las dimensiones

afectivas, sociocognitivas y del comportamiento, que de este modo explicita en la siguiente tabla (De la Caba, en López, et al. [Coords.], 2000, p. 365):

<b>Educación afectiva</b>	<b>Sociocognitivas</b>	<b>Comportamiento</b>
a) Autoconocimiento y autoestima.	a) Toma de perspectiva.	a) Autorregulación.
b) Reconocimiento de emociones y lenguaje afectivo.	b) Valores.	b) Asertividad. c) Habilidades de comunicación.
c) Empatía.	c) Pensamiento reflexivo.	d) Habilidades de resolución de conflictos.

Tabla 6B. Educación socioafectiva y sus dimensiones.

Según mi perspectiva, un tema conexo a la educación emocional, sería el *bullying*, o acoso/violencia/intimidación escolar. No obstante, primero quisiera hacer referencia a Funes Artiaga (2011) que de un modo muy breve y como nota en un lateral de una página, indica que sobre este fenómeno, teniendo en cuenta los medios de comunicación y los adultos, existen dos concepciones, en el sentido que una señala que este fenómeno está en aumento, y la otra, que este fenómeno siempre ha existido y que por tanto no se le ha de dar tanta importancia (Funes Artiaga, 2011, p. 100). Sin duda, lógicamente el acoso escolar como tal ha existido desde los inicios de la escuela, aunque responder al cuestionamiento de si ha aumentado o no, es complejo de saber. Seguramente en la actualidad esta problemática está recibiendo más interés, con lo cual, la sensibilidad hacia este fenómeno va en aumento. Asimismo, considero que, a fin de cuentas, aquel o aquella adolescente (o niño/a) que sufre *bullying*, lo vive de un modo pleno, haya o no más o menos casos dándose en otros centros. Lo que difiere en cuanto a su abordaje, es considerar a la figura del acosador/agresor o causante del *bullying*, como posible víctima también (Birch & Frederickson, 2015), y con ello, las estrategias y medidas a tomar igualmente diferirán. Lo importante es que sean beneficiosas para todos en ese crecimiento integral como adolescentes.

Teruel Romero (2007) haciendo referencia al informe Cisneros VII (2005)<sup>10</sup>, indica las conductas que caracterizan al acoso escolar o *bullying* en la siguiente tabla (Teruel Romero, 2007, p. 29):

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comportamientos de desprecio y ridiculización.</li> <li>2. Coacciones.</li> <li>3. Restricción de la comunicación y ninguneo.</li> <li>4. Agresiones físicas.</li> </ol> |
|--|

<sup>10</sup> En la bibliografía de Teruel Romero (2007) se alude al Informe Cisneros VII (2005) en la siguiente referencia bibliográfica [copia literal de su formato]:

Oñete Cantero, A., Piñuel, I., y Zabala, I. (2005). *Informe Cisneros VII. «Violencia y acoso escolar» en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. Informe preliminar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.



- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>5. Comportamientos de intimidación y amenaza.</li><li>6. Comportamientos de exclusión y de bloqueo social.</li><li>7. Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal.</li><li>8. Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.</li></ol> |
|---|

Tabla 7B. Manifestaciones del bullying.

Un aspecto en el que inciden Sullivan et al. (2005) es en la diferenciación entre conflicto escolar y acoso escolar, debido al marcado carácter oculto de este último, al menos, esto demuestran algunas investigaciones según Sullivan et al. (2005), aunque cabría indicar que es un aspecto más a tener en cuenta, y del que concienciarse, por parte de los adultos. Es decir, que quizás ese problema se esté dando de espaldas al profesorado, a pesar de que los demás compañeros/as de clase puedan saberlo. Asimismo, otro autor como Jares (2001), incide en otra diferenciación, en este caso entre violencia escolar y conflicto escolar, reflexionando sobre el conflicto desde un enfoque más constructivo, y además según como éste sea resuelto, puede ser fuente de aprendizaje para una mejor convivencia (escolar). No obstante, son líneas muy finas las que separan a unos y otros términos; es por ello que lo que quiero remarcar es que el *bullying* en sí mismo, se trata de una problemática de naturaleza muy compleja y por ello requiere de un tratamiento integral, incidiendo tanto en la víctima como en el/la acosador/a-agresor/a. Incluso se puede ir más allá de lo estrictamente escolar, dadas las responsabilidades civiles que se dan en los casos de acoso escolar; con una mirada desde el derecho Navarro Mendizábal (2009) reflexiona que: “La responsabilidad civil es una pieza más dentro del complejo entramado de normativa que tiene relación con el acoso escolar, pero probablemente no sea la pieza clave ni el punto de apoyo que sirva para hacer palanca y lograr que desaparezca el acoso” (Navarro Mendizábal, en Lázaro González & Molinero Moreno [Coords.], 2009, p. 99). Además quiero añadir que las vías de tratamiento de este fenómeno, así como la mediación y otras medidas, no constituyen el foco de interés en este sub-apartado, la intención en sí es añadir a esta mirada que retrata desde la pedagogía a esos chicos y chicas que en su adolescencia y en su paso por la secundaria puedan estar viviendo esta realidad del *bullying*.

En conclusión, son múltiples los retratos del adolescente que se pueden realizar desde la pedagogía, así como todos los factores que pueden afectar en esos retratos. Por ello, y a modo de cierre, rescato de nuevo los beneficios de los afectos positivos en la tarea de enseñar a partir de las palabras de Nieto (2006). Justamente en su estudio sobre la enseñanza, y con la apuesta por una enseñanza pública de calidad en tiempos complicados para ello -contextualizando sus estudios en Estados Unidos- sin que el entusiasmo de su profesorado decaiga, Nieto (2006) reflexiona sobre el concepto del amor en la enseñanza: “El amor, pues, no es simplemente una concesión sentimental de emoción; es una mezcla de confianza, fe, y admiración por los estudiantes y aprecio de sus puntos fuertes. Algunas de estas mismas cualidades hacen que la enseñanza sea eficaz” (Nieto, 2006, p. 66). A lo que añado algo más, en cuanto a la necesidad de hacer posible una mayor proximidad del adulto con el adolescente en el sentido que:

La proximidad es una característica del adulto que genera movimientos puntuales de aproximación del adolescente. Viene a nosotros porque somos accesibles, porque ha

percibido que no estamos lejos, sabe que puede plantearnos lo que a él o ella le interesa o le preocupa, que en algunos aspectos su mundo y el nuestro pueden coincidir. (Funes Artiaga, 2011, pp. 188-189)

### **B1.3. Miradas que retratan desde la sociología**

Desde la sociología (de la educación) me gustaría destacar tres aspectos respecto a los adolescentes: el proceso de socialización, y con ello de nuevo ahondar en la influencia del entorno y en especial del otro –par/igual-, introducir también la cuestión de género, así como señalar las diferencias sociales dependiendo del *background* de cada chico y chica, en el sentido de pertenencia de clase desde una perspectiva socioeducativa.

Antes de ahondar en estos aspectos, quisiera indicar lo que la socióloga Judit Font (2015), en su estudio desde la perspectiva de periferia señala sobre la situación de los jóvenes del municipio de Salt (Girona – Catalunya – España). Pues bien, en su aproximación al concepto de juventud explica la existencia de una doble tendencia en cuanto al enfoque de la misma, para ello hace referencia a palabras de Comas (2011)<sup>11</sup>, pudiendo ser la juventud considerada como “problema” o bien como “recurso”. Como problema se caracterizaría en que: “mantiene a los jóvenes en los márgenes de la posibilidad de participar activamente en la sociedad y, al mismo tiempo, construye una identidad juvenil alejada del sujeto activo, incidiendo en su potencial consumidor en relación con el ocio” (Font, 2015, pp. 64-65). En cambio, la juventud como recurso: “afirma la condición juvenil y la dota de características propias y específicas” (Font, 2015, p. 65). Quizás, y sería muy opinable, la imagen creada sobre los adolescentes iría en la línea que indica Perinat Maceres (2002) y que se relacionaría más bien con la consideración de la juventud como problema: “Los procesos históricos y culturales de nuestro entorno social han contribuido a generar sujetos considerados inmaduros, cualitativamente diferentes de los adultos, cuyos roles y actividades, en consecuencia, difieren de aquellos desempeñados por las personas consideradas maduras” (Perinat Maceres, 2002, p. 141). Por tanto, con esto quiero señalar que existen diferentes miradas desde la sociología en torno a la juventud, y por ende, de la adolescencia. Cuando se habla de juventud, la edad de referencia, por ejemplo, en los informes de juventud en España (INJUVE, 2008) es de 15 a 29 años, por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo relatado en el anterior retrato desde la psicología del desarrollo, la adolescencia estaría incluida en este tramo cronológico de edad.

Uno de los aspectos básicos en los manuales de sociología es el proceso de socialización; en cuanto a éste el sociólogo Anthony Giddens (2001) afirma que: “es el proceso por el cual la criatura indefensa se va convirtiendo gradualmente en una persona consciente de sí misma, con conocimientos y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha

---

<sup>11</sup> En la bibliografía de Font (2015) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Comas, D. (2011). “¿Por qué son necesarias las políticas de juventud?”. *Revista de Estudios de Juventud* (núm. 94, págs. 11-27).

nacido” (Giddens, 2001, p. 52). Asimismo, se subraya que se trata de un proceso activo, en contacto con las demás generaciones y que, a pesar de ser más intenso en la infancia, el proceso de adaptación y aprendizaje continúan durante toda la vida (Giddens, 2001). A su vez, Fernández Palomares (2003, en Fernández Palomares [Coord.], 2003) indica que: “con el proceso de socialización se evita que cada generación tenga que recrearlo todo partiendo de cero” (Fernández Palomares, 2003, p. 207, en Fernández Palomares [Coord.], 2003). Además, más allá del carácter moldeador que pueda parecer tener este proceso, Giddens (2001) remarca que, según su parecer y a diferencia de otras líneas de la sociología: “la socialización también es el origen de nuestra propia individualidad y libertad. En el curso de la socialización cada uno desarrolla un sentido de la identidad propia y la capacidad de pensar y actuar de forma independiente” (Giddens, 2001, p. 72).

Enfocando la mirada más sobre la adolescencia, Giddens (2001) reflexiona también sobre la creación del concepto de adolescencia, así como parece ser que en las sociedades occidentales existe un mayor grado de incertidumbre en esa transición a la vida adulta, dado que en otras culturas el contacto entre adultos y niños vendría a ser mayor, en el sentido de trabajar juntos. Sería una perspectiva muy personal del sociólogo, a lo que es interesante añadir que:

La particularidad de ser «adolescente» en las sociedades occidentales está relacionada tanto con la expansión generalizada de los derechos del niño como con el proceso educativo formal. Los adolescentes suelen intentar copiar el comportamiento de los adultos, pero la ley los trata como niños. Puede que quieran trabajar, pero se les obliga a permanecer en el colegio. Los adolescentes están «a medio camino» entre la infancia y la madurez, y crecen en una sociedad sujeta a continuos cambios. (Giddens, 2001, p. 69)

Sin duda, en esta explicación es clara la importancia que se le da al mundo laboral y su acceso como punto de inflexión, pero se ha de tener en consideración que se trata de un texto escrito originariamente en los años ochenta, con una mirada más bien británica y en una época caracterizada por momentos de grandes cambios en el modelo de trabajo, debido entre otros a la misma reconversión del sector industrial, y el replanteamiento de los puestos de trabajo que serían necesarios a partir de ese momento, así como la cualificación necesaria para ellos. En la actualidad, el discurso parece ir más encaminado a la obtención del máximo posible de formación, lo cual, en principio, facilita una mayor igualdad en cuanto a oportunidades y a la posibilidad de acceso al mundo laboral, a pesar de la incertidumbre de esta sociedad denominada como líquida (Bauman, 2008) y caracterizada por aires de incertidumbre, lo cual no tiene porqué ser necesariamente negativo, sino que este hecho diferencial puede ser (re)convertido en retos a superar y nuevas opciones a explorar al comprender y aceptar la presente realidad sin dejar de lado una mirada crítica sobre la misma (Muñoz-Repiso, 2000).

Volviendo al proceso de socialización, Perinat Maceres (2002) afirma en su manual de psicología del desarrollo que se da una encrucijada entre la psicología y la sociología dado que:

En el “modo de ser” adolescente incide profundamente también el entorno social, empezando por la familia. Y como la organización familiar está muy supeditada a su

economía (su modo de subsistir), se concluye que en la configuración de la conducta adolescente el entorno económico-social, y las perspectivas que éste abre a la vida y actividades adolescentes y jóvenes es también determinante. (Perinat Maceres, 2002, p. 141)

También en esta línea, y a pesar de que la siguiente reflexión fue escrita por un psicólogo clínico, también tiene una mirada sociológica, al tratar al adolescente como sujeto que influye en el entorno social:

Els nous adolescents, però, són avui, prioritàriament –almenys en les societats del benestar-, una nova realitat econòmica, ja que només apareixen en economies pròsperes. Des d'aquesta perspectiva, els nous adolescents influiran notablement en tres àmbits socials: en la seva capacitat per marcar tendències de consum, com a clients reals i potencials d'estètica en general, i com a consumidors capdavanters de determinades formes d'oci i d'entreteniment. (Royo-Isach, 2009, p. 203)<sup>12</sup>

En esta línea sobre el consumo, una de las conclusiones del estudio sobre la mirada de los adultos sobre la infancia y adolescencia de Aguinaga & Comas (1991) indican que: “Los adultos son conscientes de que tanto los niños como los adolescentes se han convertido en una población objetivo para la publicidad y que está obteniendo un éxito enorme ante los mismos” (Aguinaga & Comas, 1991, p. 207).

O sea, la línea que separa una y otra rama del saber –psicología y sociología-, en cuanto a su relación con la adolescencia es más delgada de lo que a priori puede parecer, o en otras palabras, ambas van muy unidas, teniendo quizás como mezcla de ambas a la psicología social. Justamente en la diferenciación y puntos de unión entre la psicología, la sociología y la psicología social, Frederic Munné (1987) a partir de otros expertos en la materia aclara que la psicología social: “describe y explica cómo se relaciona el comportamiento de unas personas con otras y, en ciertos aspectos, cómo se comportan las personas en el seno de los agrupamientos, todo lo cual incluye el estudio de la formación de la personalidad social” (Frederic Munné, 1987, p. 36).

Regresando de nuevo a la socialización, en ella, los iguales, como grupos de amigos/as de la misma edad, es considerado un agente de socialización clásico (Fernández Palomares, 2003). Es interesante señalar una característica fundamental en la manera en que se da esta socialización a partir de este agente:

El juego, comportamiento típico en la infancia y en todas las culturas, sería una de las situaciones que de manera privilegiada expresarían esta necesidad que tenemos de los iguales, de manera que se convierte en una actividad básica en el desarrollo y en la socialización porque permite el acceso, a través de sus distintas etapas y tipos (de imitación, de reglas, de roles) a capacidades de relación social, y al descubrimiento e

---

<sup>12</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

“Sin embargo, los nuevos adolescentes, son hoy, prioritariamente –al menos en las sociedades prósperas-, una nueva realidad económica, ya que solo aparecen en economías prósperas. Desde esta perspectiva, los nuevos adolescentes influirán notablemente en tres ámbitos sociales: en su capacidad para marcar tendencias de consumo, como clientes reales y potenciales de estética en general, y como consumidores principales de determinadas formas de ocio y de entretenimiento.” (Royo-Isach, 2009, p. 203)

interiorización de muchos significados culturales. (Fernández Palomares [Coord.], 2003, p. 243)

De hecho, Bandura (1987) ya indicaba el gran valor del juego en el aprendizaje social. Por tanto, *el otro* es importante en la socialización de cada persona justamente en la construcción de la identidad personal, de esta manera lo argumenta Masjuan (2003): “sin el contacto con los otros seres humanos y sin los resultados del proceso de socialización, el proceso de construcción de la identidad personal fracasa y la vida humana se hace imposible” (Masjuan, en Fernández Palomares [Coord.], 2003, p. 42).

En ese aprendizaje a partir de los otros, ya sea la familia, los amigos, el entorno, o los medios de comunicación, entra en juego un aspecto que considero muy importante que es el tratamiento del género, en el sentido de la asignación, o no, de roles, y de su interiorización. Son múltiples las teorías al respecto, pero en este sentido, y teniendo en consideración el estudio de Archer (citado en Coleman [Edit.], 1992), y su repaso a diferentes teorías, se correspondería más bien a las teorías del aprendizaje social, con Bandura & Walters (1963)<sup>13</sup> como algunos de sus principales representantes.

A su vez, existe una larga tradición de estudios de género, en cuanto a la influencia de diversas instituciones, o agentes socializadores, en la transmisión de roles dependiendo del género. Por supuesto, en cada momento histórico, así como dependiendo del lugar, esta división de géneros es diferente, pero me interesa el proceso que se da en la adolescencia, dado que mi tesis se centra sobre todo en la secundaria, y por tanto, los adolescentes son protagonistas de esa etapa educativa. Como clarificación podemos encontrar las palabras de Archer (1992):

*Gender role* refers to the functions of sets of behaviours, beliefs, and attitudes socially defined as appropriate for one's sex. *Gender norms* should refer to the 'normative' or 'typical' expression of these behaviours, beliefs, and attitudes found in a given population. It should serve a descriptive function of documenting actual behaviour. Unfortunately, gender norms have historically and sociologically been defined as the societal prescriptions of what the 'shoulds' and 'should nots' are for each sex, equating 'norms' with external dictates. (...) Gender stereotypes are a rigid and simplified version of gender roles that provide little or no flexibility for individual difference. (Archer, en Coleman [Edit.], 1992, p. 59)<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> En la bibliografía de Archer (en Coleman [Edit.], 1992) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Bandura, A. and Walters, R. (1963) *Social Learning and Personality Development*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

<sup>14</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Los roles de género hacen referencia a las funciones del conjunto de comportamientos, creencias y actitudes que han sido socialmente definidas como apropiadas para un sexo. Las normas de género deberían referirse a la expresión ‘normativa’ o ‘típica’ de esos comportamientos, creencias y actitudes encontradas en cierta población. Debería servir como función descriptiva de la documentación del comportamiento propiamente dicho. Desafortunadamente, las normas de género han sido definidas histórica y sociológicamente como las prescripciones sociales de los ‘debería’ y ‘no debería’ de cada sexo, haciendo equivalentes las ‘normas’ con los dictados externos. (...) Los estereotipos de género son una versión rígida y simplificada de los roles de género que proporcionan poca o nada de flexibilidad para las diferencias individuales”. (Archer, 1992, p. 59, en Coleman [Edit.], 1992).

Justamente en esos “debería” y “no debería” a los que Archer (1992) alude es interesante el papel que ejerce el entorno cercano y lejano. Por ello, aunque sea desde la psicología, -cuyo retrato ya he tratado en el apartado anterior-, es interesante tomar en consideración las palabras de Bandura (1987) sobre esta misma cuestión dado el cariz social de su extensa producción académica y tras haber éste reflexionado sobre diferentes teorías, entre ellas la teoría cognitiva social, señala que:

Tener un concepto del propio género no induce a personificar el estereotipo que abarca, ni la autoconcepción del género crea necesariamente una valoración positiva de los atributos y papeles asociados tradicionalmente al mismo. Tanto la valoración con ciertos atributos y papeles, como el deseo de adoptarlos, están influidos, en gran medida, por el valor que les confiere la sociedad. (Bandura, 1987, p. 118)

Ahora bien, desde una visión de la sociología del trabajo, aplicándole la mirada de género, y que de modo muy directo afecta al adolescente, dada su condición de alumno/a, Brunet & Pastor (1997) afirman que:

La escuela no solamente reproduce las necesidades del capital a partir de la división social entre trabajo manual e intelectual y las relaciones de clase, sino que tiene un papel importante en la reproducción del orden patriarcal, de la división sexual del trabajo, a través de la transmisión a niñas y niños de roles diferentes tanto en la esfera familiar como en la laboral. (Brunet & Pastor, 1997, p. 28)

Lo cual viene impregnado en el currículum oculto y que bebe justamente del análisis sociológico. Los aspectos que caracterizan a éste vienen explicitados en la siguiente tabla de García & Puigvert (citado en Fernández Palomares [Coord.], 2003, p. 280).

**¿Qué es lo que ocurre realmente en las aulas y los centros?**

- El currículum oculto tiene incluso más importancia en relación a la transmisión y creación de significado e ideología que el currículum explícito.
- El currículum oculto son todos estos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los y las estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela.
- Las estructuras profundas, las expectativas del profesorado, las alabanzas, las formas de control y evaluación, la organización de las relaciones entre iguales... son mecanismos a través de los cuales los alumnos y las alumnas adquieren creencias y conocimientos en torno a la justicia, la naturaleza del conocimiento, la autoridad o su propio valor.
- El currículum oculto está velado al interés comunicativo. Un currículum más democrático facilita el diálogo de todas las personas implicadas en relación a todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla 8B. Currículum oculto, según García & Puigvert (2003).

Teniendo en cuenta esto, es también interesante ir a las palabras de Archer (1992), en cuanto a esas otras influencias menos visibles, pero reales, al alegar la necesidad del compromiso del otro, en este caso de la figura de los adultos, es decir, la familia y el profesorado como figuras destacadas en la vida de un/a adolescente, para ser sensibles al impacto negativo de expectativas basadas en roles de género rígidos, sobre todo de cara a las posibles decisiones que tome ese chico y chica, por ejemplo, en cuanto a su futuro

laboral o planes de familia tal y como indica Archer (citado en Coleman [Edit.], 1992, p. 76). Igualmente, otros autores como Brunet & Pastor (1997) defienden esa necesaria concienciación en cuanto a posibles discriminaciones en lo que a género se refiere.

Como tercer aspecto de este retrato querría hacer una breve referencia a los estudios de clase desde la sociología y al análisis del discurso en la escuela, y su influencia, en este caso en la vida de los adolescentes. *Clase* se trata, de nuevo, de un concepto bastante opinable, y del que existen múltiples definiciones, partiré de la que realiza Giddens (2001):

Podemos definir la clase como un agrupamiento a gran escala de personas que comparten ciertos recursos económicos, los cuales tienen una gran influencia en la forma de vida que pueden llevar. La propiedad de la riqueza y la ocupación son las bases más importantes de las diferencias de clase. (Giddens, 2001, p. 319)

Dividiéndose, pues, estas clases en Occidente en clase alta, media, obrera, y en algunos países, campesinos (Giddens, 2001). Asimismo, este mismo autor sintetiza que: “La situación de clase de un individuo es, al menos en parte, adquirida y no viene «dada» desde que nace. La movilidad social, tanto ascendente como descendente, dentro de la estructura de clases, es bastante habitual” (Giddens, 2001, p. 365). Asimismo, ya en los setenta Broom & Selznick (1972) indicaban una mayor tendencia de los chicos y chicas de familias con menos recursos a ser víctimas de fracaso escolar, lo cual les colocaba en situaciones de desventaja y con el posible desplazamiento a otros *carriles*, o programas educativos, con menores posibilidades de ascenso social: “los niños de ingresos inferiores tienen más posibilidades de que se les coloque en carriles de habilidad inferior; la calidad de la instrucción es más baja en los carriles inferiores; y las oportunidades para la carrera del estudiante colocado en un carril inferior se reducen considerablemente” (Broom & Selznick, 1972, p. 446). Lógicamente, se ha de indicar que se trata de palabras de la sociología de la década de los setenta del siglo XX y desde un contexto norteamericano, no obstante, con datos más actualizados y con el propósito de explicar las todavía persistentes inequidades del sistema, y su reflejo en las teorías de la sociología, así como su conexión con el *background* familiar, en este caso desde una perspectiva británica, Furlong (2013, p. 59) señala en su manual que: “working class families may have narrow occupational horizons, less direct knowledge of educational benefits and may be unable to support their child beyond the end of compulsory education”<sup>15</sup>. A su vez, resulta llamativo, que estos dos estudios -Broom & Selznick (1972), y Furlong (2013)- lejanos en el tiempo son también coincidentes en otro aspecto que hace referencia a las expectativas de la escuela, o en concreto, de los docentes, sobre las posibilidades o capacidades reales de esos chicos y chicas de clases más desfavorecidas por lo que se les acaba animando menos para lograr superar las limitaciones contextuales, lo cual, entiendo yo, favorece el etiquetaje de esos chicos, y a su vez, una menor capacidad de motivar a estos chicos y chicas, y con ello no se consigue influir para una mejora de sus

---

<sup>15</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“las familias de clase trabajadora puede que tengan unos horizontes laborales estrechos, menos conocimiento directo de los beneficios de la educación y puede que incapaces de apoyar a su niño/a más allá del final de la educación obligatoria.” (Furlong, 2013, p. 59).

posibilidades (Broom & Selznick, 1972; y Furlong, 2013). Asimismo, desde ese interés de analizar el poder que ejercen, en este caso los docentes, Bernstein (1990) basándose en estudios de sociolingüística llevados a cabo en Portugal, indica que allí se pudieron observar que las relaciones que se dan entre docentes y alumnado en escuelas de clase media son menos asimétricas en comparación a las de alumnos de escuelas obreras, afirmando que: “en esas escuelas existen derechos diferenciales de participación según la extracción social de los alumnos” (Bernstein, 1990, p. 135).

No es algo generalizable en todas las escuelas, así como es importante señalar que la sensibilidad de cada maestro y maestra es diferente, y que ésta no puede ser englobada en una sola dirección, es por ello que he incluido en la cita: ‘en esas escuelas’; no obstante, este aspecto del ejercicio del poder del docente es importante a tener en cuenta, y reflexionar sobre su influencia en el alumnado. En ese sentido, Escofet et al. (1998) en su recorrido por el estado de la cuestión sobre desigualdad y clase social, acaban indicando la importancia de que el discurso en la escuela sea analizado, ya que propicia (re)pensar la práctica educativa sobre todo de cara a los/as más desfavorecidos/as socialmente, pero todo ello desde una perspectiva positiva, afirmando que:

Es necesario tomar en consideración la posibilidad de poner en práctica un tipo de prácticas educativas que favorezcan el aprovechamiento escolar, y también que maticen las diferencias del mismo grupo social que conforman los alumnos, para conseguir que estos alumnos puedan desarrollar capacidades –desde el punto de vista cognitivo y afectivo- más altas sin ello conllevar una disminución de la exigencia conceptual óptima. (Escofet et al., 1998, p. 53)

Dentro de la sociología, es fascinante la cantidad de perspectivas que existen sobre los fenómenos de nuestra sociedad, en este caso, y continuando en la línea de las desigualdades sociales, Connell (1999) provoca la reflexión al citar el concepto de *legitimación* de la desigualdad:

Los sistemas educativos fomentan constantemente la creencia en que las personas favorecidas en la distribución de los bienes sociales merecen esas ventajas. Merecen un mejor trato porque son más inteligentes, o están mejor formados, o trabajan con mayor ahínco, o porque sus padres y ellos mismos se sacrificaron para conseguir esos bienes. (Connell, 1999, p. 41)

A lo que añade: “Resulta paradójico que los programas de igualdad de oportunidades descansen en esa creencia en el mérito, y que la refuercen. Y en la medida en que esto sucede, contribuyen a desacreditar a quienes se les sigue negando la aprobación.” (Connell, 1999, p. 41). Asimismo, en esa misma obra Connell (1999) indica que según diversos investigadores sociales, se producen desigualdades para poder beneficiarse de niveles superiores de educación, en especial post-secundaria, dándose diferencias entre distintas clases sociales, regiones o grupos étnicos, en este caso se manejan datos de una investigación contextualizada en Australia (Connell, 1999, pp. 19-20).

Finalmente, indicar que, como ya hice en anteriores miradas, la concepción de adolescencia no es universal, de hecho cambia desde la visión de sociedad que se tenga



en un contexto o país determinado. De este modo lo subraya Burra (2014, en Bhabha [Edit.], 2014) en su repaso al descontento de la adolescencia en India:

The concept of adolescence, as usually understood, does not seem to have a cultural or even a legal correlative in India. According to the Constitution of India, the cut-off date for childhood is fourteen years old. (...) In absence of notion of adolescence as a period that characterizes the cycle between childhood and adulthood, significant proportions of young girls and boys move directly into the world of adulthood in terms of the responsibilities they are forced to undertake by family, community, and society. (Burra, en Bhabha [Edit.], 2014, pp. 309-310)<sup>16</sup>

Haciendo referencia Burra (2014) más tarde al trabajo infantil, a los matrimonios forzados, y a otras realidades que viven parte de esos y esas “adolescentes” indios/as y cuya realidad no se asemeja a lo que usualmente ocurre a lo largo de la adolescencia en otros rincones del mundo. Por tanto, la adolescencia como concepto es vivido de formas muy distintas por cada uno de los chicos y chicas que son denominados como adolescentes, y así es tenido en cuenta desde los estudios de la sociología. Seguramente, lo más interesante de la adolescencia, a partir de estas miradas desde este campo del saber, es la continua construcción de la identidad, en la que se ha de tener en cuenta lo que desde estos discursos se nos indica sobre la influencia del otro, de los demás agentes socializadores, y en el poder de los mismos para poder lograr un crecimiento pleno, y a poder ser, con el máximo de opciones posibles de cara a su futuro.

#### **B1.4. Mosaico de miradas y retratos**

Se puede hablar de la adolescencia y de lo que le afecta desde múltiples vertientes. En este caso lo he realizado desde la psicología, la pedagogía y la sociología. Seguramente sea debido a mi propia formación como pedagogo, la cual se dividió en créditos en forma de asignaturas, que de algún modo también parcelaban la realidad del fenómeno educativo. Soy consciente de que una *hiperespecialización* conlleva a un empobrecimiento del objeto de estudio pero a su vez, permite quizás vislumbrar posibles matices que se diluirían en una mirada más interconectada, aunque necesaria. En este recorrido podría haber hablado también de la adolescencia desde su consideración en la política (leyes, derechos de la infancia, etc.), desde la literatura (visión *romantizada* o no de la misma), desde la historia (la categoría de la adolescencia como posible constructo ante la inexistencia en otros períodos históricos), desde la antropología (su consideración desde nuestra cultura, a otros lugares más recónditos del mundo actual), etc. Cada una de estas miradas son reales, y no por ello una tiene mayor importancia que la otra, pero dado

---

<sup>16</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El concepto de adolescencia, tal y como es normalmente entendido, no parece tener en India una correlación ni cultural, ni tan siquiera legal. De acuerdo con la Constitución de India, la fecha de finalización de la infancia es a los catorce años. (...) En ausencia de una noción de adolescencia, como un período que caracteriza al ciclo entre la infancia y la adultez, un número significativo de chicas jóvenes y de chicos, pasan directamente al mundo de los adultos en términos de responsabilidades que son forzados a comprometerse por la familia, la comunidad, y la sociedad” (Burra, en Bhabha [Edit.], 2014, pp. 309-310).

que el tema de estudio de mi tesis es el éxito escolar, lo he centrado en esos tres aspectos: psicología, sociología y pedagogía, pero la adolescencia es sin duda un mosaico de infinitos colores y cuya combinación da forma a diferentes y a únicas experiencias de cada uno de los y las adolescentes que hemos sido y que continuarán habiendo a nuestro alrededor. Reitero que hablar de la adolescencia, siendo quien escribe estas líneas un adulto, y que los libros consultados hayan sido desarrollados por expertos, pero expertos adultos, seguramente ofrece una mirada algo sesgada de esa realidad, o, si se prefiere, influenciada por el barniz que se acaba aplicando a etapas ya pasadas, o al menos, desde el punto de vista más biológico, porque siempre nos quedará aquella frase que dice que todos podemos ser todas las edades a la vez con adjetivos *romantizados*: a veces niños *inocentes*, en otras ocasiones *vivaces* adolescentes, en algún momento adultos *responsables* y de vez en cuando *sabios* mayores, porque, al fin y al cabo, para nosotros los adultos, ¿qué es ser un adulto más allá de “diferentes” responsabilidades adquiridas o adjudicadas? ¿Todas las personas adultas podemos ser clasificadas dentro de un mismo patrón? De hecho, quizás también formemos parte de otro mosaico colorido, o puede que incluso seamos la continuación de ese mosaico en forma de adolescencia al que aludía unas líneas más arriba.

He mencionado la adolescencia como constructo, porque es algo que me interesa, dada la connotación que se le puede dar al mismo, es decir, dependiendo de los intereses que se generen tras él, en este sentido lo expresa Rozzi en el estudio sobre derechos humanos y adolescencia editado por Bhabha (2014):

Adolescence only appeared as a separate life stage in the nineteenth century starting in the bourgeois and aristocratic classes, and only much later in the twentieth century in the working class. The appearance of adolescence is strictly connected to social processes related to industrialization, especially the increasing requirements of specialization for the job market and the related extension of the period of life dedicated to education. (Rozzi en Bhabha [Edit.], 2014, p. 41)<sup>17</sup>

Con ello Rozzi (2014) nos invita a la reflexión en cuanto a que en zonas más rurales y en países *pobres*, así como en grupos muy marginales en países *ricos*, la adolescencia y su concepción apenas existe o es muy limitada. Es por ello necesario tener en cuenta esta mirada, y auto-reflexionar, sobre el punto de partida de nuestra mirada, el hecho de haber vivido una adolescencia, diferente o no a la descrita por los manuales académicos, y sobre todo en un contexto donde la adolescencia existe como constructo social, no debería impedir comprender que en otros contextos, más cercanos o más lejanos, esta adolescencia como tal no es quizás contemplada del mismo modo.

Antes de finalizar este sub-apartado indicar que no he incidido en aspectos más problemáticos de ciertos adolescentes sin que ello sea la norma sociológica (Elzo, 2008,

---

<sup>17</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La adolescencia apareció en el siglo XIX sólo como una etapa vital separada en las clases burguesas y aristocráticas, y mucho más tarde en el siglo XX en las clases trabajadoras. La aparición de la adolescencia está estrictamente conectada a los procesos sociales relacionados con la industrialización, especialmente al incremento de los requisitos de especialización del mercado laboral y en relación a la extensión del período de vida dedicado a la educación” (Rozzi, en Bhabha [Edit.], 2014, p. 41).

pp. 23-41). Por ejemplo, aquellos que abusan del alcohol, o muestran conductas adictivas (videojuegos, drogas,...), adolescentes en riesgo que delinquen, embarazos prematuros, o a su vez, podría haber dado la vuelta y hablar de adolescentes superdotados, involucrados en causas sociales, proclives a la creatividad visual en el mundo virtual, o en múltiples otros aspectos, porque al fin y al cabo, son otros relatos de adolescentes, pero que en cada caso son diferentes, y que incidir más en uno u otro, puede sesgar la mirada y convertir lo específico en global, o hacer de la anécdota categoría. De hecho, tal y como indica Shirley R. Steinberg (2014) en su capítulo sobre la noción sobre la juventud y los estudios sobre la misma desde una perspectiva crítica, parece existir una mirada creada más bien desde el miedo hacia la juventud, analizando ésta de modo problemático, pero que no vienen a confirmar que la juventud esté realmente en riesgo a pesar de que parte de las discusiones desde la academia, padres o educadores así lo reflejen. El listado de esos temas que se discuten que quieren englobar a la juventud en la categoría de una juventud en riesgo y que paso a traducir son los siguientes (Steinberg, 2014, p. 428):

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desórdenes alimentarios</li> <li>▪ <i>Bullying</i></li> <li>▪ Madres adolescentes</li> <li>▪ Bandas – <i>gangs</i></li> <li>▪ Suicidio juvenil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jóvenes sin hogar – <i>Homelessness</i></li> <li>▪ Falta de respeto a los padres</li> <li>▪ Aburrimiento en la escuela</li> <li>▪ Fracaso en lograr el éxito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de iniciativa</li> <li>▪ Sexualidades</li> <li>▪ Identidades</li> <li>▪ Languages (as in slang, crude, or non-standard)</li> </ul>
--	--	---

Tabla 9B. Términos relacionados con la categoría de juventud en riesgo. (Fuente: Steinberg, 2014, p. 428).

Es por ello, que aunque todos estos sean retratos reales de la adolescencia, ¿en cuál de ellos nos colocaríamos a cada uno de nosotros y nosotras como adolescentes? ¿Somos/fuimos un solo retrato o múltiples a la vez?

A modo de cierre, y a colación con lo relatado, rescato las palabras de Puig [Coord.], et al. (2000) que me devuelven como investigador al plano de la realidad y a ser consciente de que: “No es pot ser especialista permanent en adolescents. Cada realitat social i cada context històric produeixen grups d’adolescents molt diferents, fins i tot enfrontats entre sí” (Puig [Coord.], et al., 2000, p. 29)<sup>18</sup>. Quizás este sea el quid de la cuestión: asumir que cada adolescencia es diferente, y de hecho, cada uno de ellos y de ellas, a su vez, a pesar de compartir inquietudes y momentos parecidos, es diferente en su esencia.

## **B2. SECUNDARIA Y SUS (BUENAS) PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Las (buenas) prácticas educativas son parte del título de esta tesis, en ese camino hacia el éxito escolar a partir de las (buenas) prácticas en enseñanza secundaria obligatoria, por lo que necesariamente voy tratar sobre ellas en este marco teórico. He preferido utilizar los paréntesis en el título, porque algunas prácticas quizás no sean catalogadas como “buenas” pero pueden ser parte de ese camino hacia el éxito escolar, así como otras

<sup>18</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano: “No se puede ser especialista permanente en adolescentes. Cada realidad social y cada contexto histórico producen grupos de adolescentes muy diferentes, incluso enfrentados entre sí” (Puig [Coord.], et al., 2000, p. 29).

prácticas que quedan ocultas de ojos al plan docente. No obstante, a partir de este momento escribiré *buenas prácticas* sin paréntesis, dado que es el modo en que se suele escribir en los manuales y artículos consultados. Pero antes de ahondar en ello, quisiera dedicar unas páginas a la eficacia escolar, dado que los conocimientos aportados por este campo de la investigación educativa considero que pueden ser útiles para esta tesis.

## **B2.1. Aires que soplan desde los movimientos de mejora escolar y las escuelas eficaces**

Son diversos los movimientos que desde hace años tienen como objetivo mejorar la escuela, entre ellos están los movimientos de la mejora escolar y la eficacia escolar, pero a su vez, en la literatura académica se pueden hallar otros términos que hacen alusión a esa misma finalidad, pero utilizando otros conceptos tales como calidad educativa, innovación, reforma, o cambio, que en algunos casos son utilizados como sinónimos, a pesar de que puedan ser diferentes en su esencia (Murillo, 2002). No obstante, más allá de indagar en estos y otros posibles términos, voy a centrarme en la mejora escolar y en las escuelas eficaces.

Tanto la mejora escolar, como la eficacia escolar, han constituido en según qué tradición académica paradigmas diferentes. Sin embargo, hay un inicio común que suele situarse como respuesta al Informe Coleman del año 1966 (Davis & Thomas, 1992; Murillo, 2002) en el que se argumenta que la escuela no importa, en el sentido que los recursos económicos invertidos en la escuela acaban por no tener apenas efecto alguno en el rendimiento final del alumnado (Davis & Thomas, 1992). Otras voces señalaban que lo que desde ese informe se desprendía era que: “los modos de organización y funcionamiento de las escuelas y de actuación docente tienen escasa incidencia en los resultados de los alumnos” (Muñoz-Repiso, et al., 2000, p. 15). Como respuesta a ello, desde el movimiento de escuelas eficaces se quería demostrar que la escuela realmente importa en contraposición a lemas del momento como: “*school doesn't matter*” (Muñoz-Repiso, et al., 2000, p. 15, haciendo referencia a Jenks, 1972<sup>19</sup>; y Smith 1972<sup>20</sup>).

En cuanto a los países en los que se desarrollan los estudios del movimiento de Eficacia Escolar, Murillo (2005) y valiéndose de las aportaciones de Reynolds, et al. (2000)<sup>21</sup>,

---

<sup>19</sup> En la bibliografía de Muñoz-Repiso, et al. (2000) aparece la referencia a la que se alude [copia literal de su formato]:

Jenks, C.S. (1972). *A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

<sup>20</sup> En la bibliografía de Muñoz-Repiso, et al. (2000) aparece la referencia a la que se alude [copia literal de su formato]:

Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Vintage Books.

<sup>21</sup> En la bibliografía de Murillo (2005) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). «An introduction to school effectiveness research». En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). Londres: Falmer Press.

señala que éstos pueden situarse en Estados Unidos, Gran Bretaña, Países Bajos y Australia. Como se puede observar, se trata de países mayoritariamente anglosajones, a excepción de los Países Bajos. Del mismo modo, Mercedes Muñoz-Repiso en el prólogo que escribe para Reynolds, et al. (1997) señala también estos mismos países junto con Nueva Zelanda, así como añade de modo generalista también a los países nórdicos.

Entre la mejora escolar y la eficiencia escolar, se dan diferencias, pero antes de pasar a ellas, quisiera indicar que dentro de esos mismos movimientos también pueden existir diferencias internas, que a su vez han ido evolucionando de modo diverso. Por ejemplo, desde el enfoque de la mejora de la escuela es interesante el cuadro comparativo que aportan Reynolds & Stoll (1997), los cuales comparan las principales características de esta mirada en la década de los sesenta y ochenta del pasado siglo constituyendo paradigmas diferentes. El cuadro es el que a continuación muestro cuyos autores son Reynolds & Stoll (citados en Reynolds, et al. 1997, p. 107):

	1960	1980
<b>Orientación</b>	«De arriba abajo»	«De abajo arriba»
<b>Base de conocimientos</b>	Conocimientos elitistas	Conocimientos provenientes de los profesionales de la práctica
<b>Eje</b>	Basado en la organización o en el currículo	Basado en el proceso
<b>Resultados</b>	Orientado hacia los resultados de los alumnos	Orientado hacia el proceso escolar
<b>Metas</b>	Resultados tal como vienen	Resultados problemáticos
<b>Objetivo</b>	La escuela	El profesor
<b>Metodología de evaluación</b>	Cuantitativa	Cualitativa
<b>Situación</b>	Fuera de la escuela	Dentro de la escuela
<b>Enfoque</b>	Parte de la escuela	La escuela en conjunto

Tabla 10B. Dos paradigmas de mejora de la escuela en 1960 y 1980. (Fuente: Reynolds & Stoll, citados en Reynolds, et al. 1997, p. 107).

Ahora sí, centrando la mirada en las diferencias que se dan entre la eficacia escolar y la mejora escolar, existe otro cuadro muy ilustrativo que aportan Reynolds & Stoll (citados en Reynolds, et al. 1997, p. 110) y que muestro a continuación:

Eficacia escolar	Mejora de la escuela en los ochenta
Centrada en la escuela	Centrada en profesores individuales o grupos de profesores
Centrada en la organización escolar	Centrada en los procesos escolares
Basada en datos, destacando resultados	Evaluación empírica poco frecuente de los efectos de los cambios
Orientación cuantitativa	Orientación cualitativa
Falta de conocimientos sobre cómo implementar estrategias de cambio	Interesada exclusivamente en cambios en la escuela
Más interesada en cambios en los resultados de los alumnos	Más interesada en el proceso de mejora escolar que en el destino final

Más interesada en la escuela en un momento específico	Más interesada en la escuela como elemento de cambio
Basada en conocimientos de investigación	Basada en los conocimientos procedentes de la práctica
Alcance limitado de resultados	Interesada en múltiples resultados
Interesada en escuelas que son eficaces	Interesada en cómo la escuela se <i>convierte</i> en eficaz
Orientación estática (la escuela tal como es)	Orientación dinámica (la escuela como ha sido o como podría ser)

Tabla 11B. Las tradiciones de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. (Fuente: Reynolds & Stoll, 1997, p. 110).

Es decir, una de las principales diferencias es que el movimiento de eficacia escolar es eminentemente investigador tal y como señala Murillo (2005) en su profundo ensayo sobre el mismo:

El movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar está conformado por los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo. (Murillo, 2005, p. 22)

De modo sencillo y clarificador Muñoz-Repiso, et al. (2000) indican en su estudio sobre la mejora de la eficacia escolar, que una de las principales diferencias de estos dos movimientos –eficacia escolar y mejora escolar- es que: “Los estudios de eficacia escolar nos aportan información sobre qué cambiar para educar mejor, mientras que los de mejora proporcionan orientaciones sobre cómo llevar a cabo el cambio” (Muñoz-Repiso, et al., 2000, p. 14). Por tanto, convirtiendo a ambos en necesarios para mejorar los procesos educativos desde una perspectiva científica y cuyas diferencias se han debido más bien a razones de índole académico, que a incompatibilidades que sean reales (Muñoz-Repiso, et al., 2000). Es por ello que se ha avanzado hacia la fusión de ambas tradiciones.

Por tanto, desde comienzos de este milenio se da una tendencia a hablar de una tercera ola (Murillo, 2002; Muñoz-Repiso, et al., 2000) consistente en la mejora de la eficacia escolar. Asimismo, la mirada continúa enfocada hacia los resultados, tal y como indica Murillo (2002) sobre la mejora de la eficacia:

Este movimiento está orientado hacia los resultados finales de los alumnos, que toma como criterio de éxito, pero no sólo porque adopte la eficacia como medidas en términos absolutos. Esta orientación tiene también como fin determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa, y obedece además al conocimiento de que valorar los resultados permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto. (Murillo, en Murillo & Muñoz-Repiso [Coords.], 2002, p. 33)

### **B2.1.1. Aspectos principales de las escuelas eficaces**

Me interesa ahondar en lo que caracterizan a esas escuelas eficaces, en este caso, desde un punto de vista más académico, tal y como he señalado en el apartado anterior, dado que este movimiento es de ámbito más bien investigador. Para ello hago uso de las aportaciones de Murillo (citado en Murillo & Muñoz-Repiso [Coords.], 2002), que ha recogido las principales aportaciones del movimiento de escuelas eficaces en forma de factores extraídos de investigaciones internacionales y cuya fuente es Sammons, Hillman y Mortimore (1995)<sup>22</sup>.

<i>Liderazgo profesional</i>	Firme y dirigido Enfoque participativo Profesional destacado
<i>Visión y objetivos compartidos</i>	Unidad de propósito Consistencia en la práctica Colaboración y trabajo en equipo
<i>Ambiente de aprendizaje</i>	Ambiente ordenado Clima de trabajo
<i>La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar</i>	Optimización del tiempo de aprendizaje Énfasis en lo académico Enfoque en el aprovechamiento
<i>Enseñanza con propósito</i>	Organización eficaz Claridad en los propósitos Enseñanza estructurada Adaptación curricular
<i>Expectativas elevadas</i>	Expectativas globales elevadas Comunicación de expectativas Desafío intelectual
<i>Refuerzo positivo</i>	Normas claras y justas Retroalimentación
<i>Seguimiento del progreso</i>	Seguimiento de los logros del alumno Evaluación del centro docente
<i>Derechos y deberes de los alumnos</i>	Elevar la autoestima de los alumnos Posiciones de responsabilidad Control del trabajo
<i>Colaboración entre el centro y las familias</i>	Participación de las familias en el aprendizaje de los alumnos
<i>La escuela como una organización de aprendizaje</i>	Formación y desarrollo del profesorado basados en la escuela

Tabla 12B. Factores de eficacia escolar obtenidos de la investigación internacional. (Fuente: Murillo, 2002, p. 39).

Uno de los aspectos a los que hace referencia Murillo (2002) es al liderazgo profesional, justamente Fullan (1992) en su estudio sobre la mejora de la escuela, y en el capítulo

<sup>22</sup> En la bibliografía de Murillo & Muñoz-Repiso [Coords.], 2002) aparece la referencia a la que el autor Murillo (2002) alude [copia literal de su formato]: Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: OFSTED.

dedicado al rol del director/a de un centro educativo en cuanto a la mejora del mismo, basándose en Rosenholtz (1989)<sup>23</sup>, señala que su importancia no radica única y exclusivamente en la implementación de innovaciones o en aspectos de liderazgo instruccional en aulas específicas, sino que hay un objetivo aún mayor que sería el de transformar la cultura de la escuela. Justamente a esta línea sobre la cultura de la escuela Stoll & Fink (1999) le otorgan importancia en su estudio sobre la eficacia y la mejora basada fundamentalmente es sus investigaciones en centros educativos de Gran Bretaña y, muy en especial, en Halton (Canadá). Pues bien, estos autores han creado una especie de decálogo de las normas culturales a modo de casi lemas y que facilitarían el éxito en la mejora de la escuela y que a continuación paso a enumerar (Stoll & Fink, 1999, pp. 158-164).

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Objetivos comunes: «sabemos hacia dónde vamos».</li> <li>2. La responsabilidad del éxito: «hay que conseguirlo».</li> <li>3. «Trabajamos juntos en esto».</li> <li>4. Mejora continua: «podemos hacerlo mejor».</li> <li>5. Aprendizaje que se prolonga durante toda la vida: «el aprendizaje es para todos».</li> <li>6. Correr riesgos: «aprendemos al poner en práctica algo nuevo».</li> <li>7. Apoyo: «siempre hay alguien allí para ayudar».</li> <li>8. Respeto mutuo: «todos tenemos algo que ofrecer».</li> <li>9. Franqueza: «podemos discutir nuestras diferencias».</li> <li>10. Celebración y buen humor: «nos sentimos bien con nosotros mismos».</li> </ol> |
|--|

Tabla 13B. Decálogo de las normas culturales de la mejora de la escuela. (Fuente: Stoll & Fink, 1999, pp. 158-164).

Resulta interesante, a mi parecer, la octava norma, la que hace referencia al respeto mutuo, en este caso Stoll & Fink (1999) señalan que se trata de valorar las diferencias entre los miembros que componen el centro educativo y a su vez un respeto recíproco entre el director/a del centro y el profesorado. Tomando como referencia el trabajo del profesorado, de hecho, se dan líneas de investigación centradas únicamente en la enseñanza efectiva –*effective teaching*– tal y como relata Kyriacou (1997). Este autor haciendo referencia a estudios de proceso y producto, más centrados en el trabajo docente, y aludiendo entre otros a Anderson (1991)<sup>24</sup> y a Cruickshank (1990)<sup>25</sup> enumera las diez características de una enseñanza efectiva (Kyriacou, 1997, p. 12)<sup>26</sup>:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad en las explicaciones e instrucciones del profesorado.</li> <li>• Establecimiento de un ambiente de clase orientado a las tareas.</li> <li>• Uso de actividades de aprendizaje variadas.</li> </ul> |
|--|

<sup>23</sup> En la bibliografía de Fullan (1992) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Rosenholtz, S. (1989) *Teachers' Workplace: The social Organization of Schools*. New York, Longman.

<sup>24</sup> En la bibliografía de Kyriacou (1997) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Anderson, L. W. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris: UNESCO.

<sup>25</sup> En la bibliografía de Kyriacou (1997) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Cruickshank, D. R. (1990). *Research that Informs Teachers and Teacher Educators*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa.

<sup>26</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano.



- Establecimiento y mantenimiento del impulso y del ritmo de la clase.
- Fomento de la participación del alumnado y conseguir que los alumnos se involucren.
- Seguimiento del progreso del alumnado y atención rápida a las necesidades de los alumnos.
- Impartición de una lección bien estructurada y bien organizada.
- Provisión al alumnado de un *feedback* positivo y constructivo.
- Garantía de cobertura de todos los objetivos de aprendizaje.
- Buen uso de las técnicas de formulación de preguntas.

Tabla 14B. Características de una enseñanza efectiva. (Fuente: Kyriacou, 1997, p. 12).

En esa misma línea, pero dándole la vuelta a la moneda, Stoll & Fink en su estudio sobre el cambio en la escuela, brevemente hacen referencia a las prácticas de las aulas ineficaces basándose en Mortimore et al. (1986)<sup>27</sup> y Teddlie & Stringfield (1993)<sup>28</sup>, y que a continuación paso a resumir adaptando la aportación de Stoll & Fink (1999, p. 77) en la siguiente tabla sobre las aulas ineficaces:

- Enfoques incongruentes del currículo y la enseñanza, con pocas expectativas en alumnado de escuelas de bajo nivel socioeconómico.
- Énfasis en la supervisión y la comunicación de prácticas rutinarias, y falta de desafíos para el alumnado.
- Poca interacción entre el alumno y el profesor, y periodos en los que los alumnos quedan desatendidos.
- El profesor es percibido por el alumno como una persona que no se preocupa, que no elogia, que no presta ayuda, ni considera que el aprendizaje sea importante.
- Altos niveles de ruido en el aula y considerable movimientos que no viene motivado por la tarea a realizar.
- Uso frecuente de la crítica y de una reacción negativa.

Tabla 15B. Prácticas de las aulas ineficaces. (Fuente: Stoll & Fink, 1999, p. 77).

Pero volvamos a la eficacia; es interesante señalar que hay autores que más que enmarcarse dentro de una línea de escuelas eficaces, hablan también de una pedagogía eficaz. De un modo más general, Sharp, et al. (2002, pp. 43-44) enumeran las cinco normas que se dan para una pedagogía eficaz que, y cuyos títulos y principal explicación he adaptado en la siguiente tabla.

I.	Producción conjunta de enseñantes y estudiantes	Facilitar el aprendizaje mediante actividades productivas realizadas conjuntamente por el enseñante y los estudiantes.
----	---	--

<sup>27</sup> En la bibliografía de Stoll & Fink (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1986) *The Junior School Project: Main Report, Part C, Research and Statistics Branch*, London: Inner London Education Authority.

<sup>28</sup> En la bibliografía de Stoll & Fink (1999) no encuentro la referencia a la que los autores aluden.

II.	Desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo	Desarrollar la competencia en la alfabetización y en la lengua de enseñanza en todo el currículo.
III.	Crear significado: conectar la escuela con la vida de los estudiantes	Contextualizar la enseñanza y el currículo en las experiencias y las capacidades de los hogares y las comunidades de los estudiantes.
IV.	Enseñar pensamiento complejo	Desafiar a los estudiantes para que desarrollen complejidad cognitiva.
V.	Enseñar por medio de la conversación	Hacer que los estudiantes participen en el diálogo, sobre todo mediante la conversación educativa.

Tabla 16B. Cinco normas para una pedagogía eficaz. (Fuente: Tharp, et al., 2002, pp. 43-44).

En las diferentes explicaciones en torno a cada una de estas normas, creo interesante destacar lo que Tharp, et al. (2002) comentan sobre la tercera norma, aquella que hace referencia a acercar la escuela con el día a día de su alumnado: “Los estudiantes están dispuestos a esforzarse con un lenguaje que no les es familiar y con las nociones abstractas de la ciencia, las matemáticas y otras materias cuando están motivados por actividades interesantes que ellos y sus familias valoran” (Tharp, et al., 2002, p. 51). Sin embargo, a su vez ha de ser una enseñanza estimulante y retadora fomentando un pensamiento complejo –quinta norma- de múltiple respuesta o posibles alternativas tal y como indican sus autores:

Retar y estimular el crecimiento cognitivo significa animar a los estudiantes a revisar y cuestionar sus propias creencias y motivos y los de los demás. Las actividades de resolución de problemas por medio del diálogo proporcionan una estructura organizadora para que los estudiantes construyan nuevas comprensiones. (Tharp, et al., 2002, p. 57)

Finalmente, y para concluir, Murillo (2002) define lo que podría considerarse una escuela eficaz una vez entrado en el nuevo milenio y que sería aquella que:

Promueve de forma duradera el progreso de todos los alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, asegura que cada uno de ellos consiga los niveles más altos posibles y mejora todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado. (Murillo, en Murillo & Muñoz-Repiso [Coords.], 2002, p. 36)

Tal y como señala el autor, es interesante la consideración de todos los alumnos, sin ser una escuela que deje de lado a ninguno de ellos, lo cual era objeto de crítica en posicionamientos anteriores de la eficacia escolar, asimismo con ello se amplía el espectro del desarrollo educativo, ya que va más allá del rendimiento académico.

### **B2.1.2. Dificultades del movimiento de eficacia escolar y sus críticas**

Como sucede con la mayoría de movimientos, en la eficacia escolar también se dan dificultades, así como han ido apareciendo voces críticas al respecto. Justamente Murillo (2005) en su estudio sobre la eficacia escolar también dedica espacio a las críticas surgidas a este movimiento. En su caso, admite que esas críticas en buena medida han

sido certeras, pero otras las pone en cuestión. El autor divide las críticas en varios bloques los cuales van referidos a: (1) los fundamentos de la investigación sobre eficacia escolar; (2) la metodología de investigación; (3) los resultados encontrados; y (4) la utilización de los resultados de eficacia escolar.

En torno al primer bloque de críticas nos encontraríamos con la esencia misma de la investigación, en el sentido que tal y como Murillo (2005, p. 160) indica en un capítulo anterior, una de las lecciones aprendidas, y que por tanto ha constituido una dificultad del movimiento, es a nivel conceptual, en el sentido que resulta básico clarificar qué se entiende por eficacia escolar y por efectos escolares, lo cual liga con lo que comenté al principio de este apartado sobre la cantidad de términos que se utilizan casi como sinónimos en este campo de la investigación educativa.

Pero, volviendo al objeto de estudio de la eficacia escolar; a pesar del planteamiento más equitativo de las escuelas eficaces más actuales según Murillo (citado en Murillo & Muñoz-Repiso [Coords.], 2002), con una mirada hacia el desarrollo del alumnado más allá de sus resultados, éstos parecen tener aún un mayor peso en los discursos desde la eficacia escolar, por lo que según sus críticos en la eficacia escolar prima el rendimiento académico y, según Gerald Grace (2001) se da con ello un reduccionismo contextual. De este modo lo desarrolla el autor: “El reduccionismo contextual implica un proceso por el que los indicadores del rendimiento intelectual y medible de una escuela se abstraen de su propia historia y formación cultural, del entorno social y económico de su comunidad, y de su relación con la sociedad más amplia” (Grace, en Slee & Weiner en colaboración con Tomlinson [Eds.], 2001, p. 157). De hecho, Murillo (citado en Murillo & Muñoz-Repiso [Coords.], 2002) contempla las críticas realizadas a la eficacia escolar focalizando la mirada en el centro, cuando esta mirada debería ser ampliada hacia también el departamento, docente/aula y alumnado, y más allá, si se tiene en cuenta la crítica realizada por Grace (2001).

En cuanto al segundo bloque de críticas, es decir, sobre la metodología utilizada, Murillo (2005) indica que una de las mayores críticas es el uso excesivo de datos y métodos de corte cuantitativo. Por lo que resulta necesaria la inclusión de otras metodologías más cualitativas, que amplíen la mirada y el tipo de datos que se recogen, un ejemplo, sería el estudio de casos que cada vez tiene una mayor aceptación y desarrollo dentro del campo de la mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso, et al., 2000).

Sobre el tercer bloque de críticas que hacen referencia a los resultados encontrados, indicar que según Bollen (citado en Reynolds, et al. 1997) el carácter eminentemente investigador y académico de la eficacia escolar lleva a que: “Los conocimientos generados por la investigación sobre eficacia requieren muchas modificaciones y adaptaciones antes de ser aplicables al ámbito escolar” (Bollen, en Reynolds, et al. 1997, p. 32), lo cual constituye una dificultad de gran importancia, asimismo según Bollen (1997) la fragmentación factorial -o variables según el lenguaje que utilice cada investigador/a- impide al profesor reconocer su propio entorno.

A su vez, en esa necesaria ampliación de la mirada, se va aún más allá, sobre todo a partir de las críticas que realizan Lauder, Jamieson & Wikeley (2001) en cuanto a la visión atomizada de la eficacia escolar:

Parte del problema que supone tratar de transferir las recetas del éxito es que las escuelas no son islas, sino que forman parte de un sistema y su éxito o fracaso se basa en cómo actúen y cambien las otras partes del sistema. En este sentido, es posible que desde un punto de vista político convenga centrarse en la escuela como la única unidad de análisis, pero ello no producirá escuelas eficaces. (...). No puede existir un análisis fiable de lo que hace que las escuelas sean eficaces si no se tiene en consideración el contexto del mercado en el que funcionan. (Lauder, Jamieson & Wikeley, en Slee, Weiner, en colaboración con Tomlinson [Eds.], 2001, p. 79)

De hecho, esto conecta con el cuarto y último bloque de críticas que aporta Murillo (2005) y que hace referencia a la utilización de los resultados de eficacia escolar. En este sentido, Grace (2001) expone las razones por las que pueden explicarse las razones por las que las investigaciones en eficiencia escolar (IEE) son tan valoradas:

En la medida en que la IEE ha recibido el reconocimiento y la financiación de gobiernos y organismos públicos que buscan soluciones rápidas y deslumbrantes y respuestas precisas a situaciones educativas complejas, es posible que los contratos de investigación y las normas de publicación restrinjan la libertad y la autonomía intelectuales de los estudiosos. (...) Así que el objetivo ideológico y político pasa de ser el análisis de las propias políticas, a ser el análisis de la capacidad diferencial de las escuelas para sobrellevar estas políticas. (Grace, en Slee & Weiner en colaboración con Tomlinson [Eds.], 2001, pp. 157-158)

Es decir, que según este autor se puede encontrar un trasfondo ideológico y politizado en el objeto de estudio, así como en el uso del mismo. Es por ello que teniendo en cuenta los saberes y conocimientos producidos desde la eficacia escolar, y más concretamente, sobre el trabajo del profesorado, Lauder, Jamieson & Wikeley (citados en Slee, Weiner, en colaboración con Tomlinson [Eds.], 2001) señalan la importancia de la contextualización del desarrollo de sus funciones para aplicar unos criterios pedagógicos específicos, dado que de modo contrario cualquier imposición burocrática se verá abocada a no poder cumplir con las expectativas.

Antes de concluir, y como ya he señalado anteriormente, durante unas décadas se dio un planteamiento disyuntivo entre investigación teórica (desde la universidad) por parte de la eficacia escolar, y la necesidad de generar programas prácticos para la escuela, desde la mejora escolar, pues bien indicar que esto parece que fue solventándose con lo que se denominó la tercera ola y que tomó mayor impulso con el cambio de milenio, en la que se unieron ambas perspectivas: “Las iniciativas de «tercera ola» claramente utilizarán metodologías cuantitativas y cualitativas, aplicarán la presión de «arriba abajo» y el apoyo de «abajo arriba» para llevar a cabo el cambio, y tendrán en cuenta conocimientos provenientes de la práctica y de la investigación” (Stoll et al., 1997, p. 147).

Finalmente, voy a concluir de modo similar a como he comenzado este apartado, es decir, con una mirada bastante relativista, sin dejar apartado el necesario análisis crítico que

cualquier movimiento o perspectiva educativa necesita, en pro a su propia mejora, lo cual me lleva a tomar prestadas las palabras de Murillo (2005, p. 280): “La eficacia escolar arrastra, además, treinta años de historia, en los que caben muchas aportaciones y también, por qué no, muchos desaciertos”. Por tanto, quedémonos con los aciertos de los diferentes movimientos encaminados a hacer valer nuestros centros educativos, a mejorarlos, ya que la escuela en general, y su alumnado en particular, son los que realmente importan.

### **B2.1.3. ¿Conexión con Finlandia?**

A partir de lo que se extrae de los informes PISA, se puede entrever cómo algunos de los aspectos que se destacan de este país Nórdico, de su sistema educativo y del funcionamiento de sus escuelas, tiene que ver, lógicamente, con algunos de los factores relatados en las páginas anteriores sobre la mejora escolar. Es por ello interesante indagar en esa conexión, y visualizar que una escuela eficaz, aunque no sea denominada así, es posible, gracias a lo que se puede aprender sobre Finlandia. De hecho, haciendo alusión a las reflexiones de Davis & Thomas (1992) en torno a la eficacia escolar, estos indican que no existe una receta única para la eficacia, lo cual es aplicable en este caso.

Entre los aspectos que rescato sobre la calidad de la enseñanza de Finlandia y de sus escuelas, y que está ligado a la eficacia escolar tendríamos el liderazgo que ejerce la dirección en los centros educativos finlandeses, en los que funciona de modo autónomo, aunque conectada con las autoridades municipales, de este modo lo explican desde el Ministerio de Educación Finlandés (2007):

One of the major strengths is also a decentralised decision-making system. School leaders exercise a wide-ranging, independent decision-making power on issues concerning school development. School leaders are highly educated and in their work they follow quite modern leadership models. It can be considered a considerable advantage that in terms of development work, education providers and schools are themselves responsible for their policy lines, for instance for a school's focus areas, organisation of instruction, school network solutions, etc. This allows the best expertise and competence to be found locally. When teaching staff and other staff are highly educated, the lines of action and quality can best be managed locally. The central administration has been able to concentrate on long-term strategic planning of educational policy and legislative development. (Ministry of Education- Finland, 2007, p. 50)<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Una de sus mayores fortalezas es también un sistema descentralizado de toma de decisiones. Los líderes escolares ejercen con un amplio poder de decisión independiente cuestiones relacionadas con el desarrollo de la escuela. Los líderes escolares están altamente formados y en su trabajo siguen modelos de liderazgo bastante modernos. Se puede considerar una ventaja considerable que, en términos de trabajo de desarrollo, los proveedores de educación y las escuelas son a su vez responsables del enfoque de sus políticas [planes], por ejemplo, para las áreas principales de la escuela, la organización de la educación, soluciones de la red escolar, etc. Esto permite encontrar localmente la mejor experiencia y competencia. Cuando el profesorado y otros miembros del personal están profundamente formados, las líneas de acción y la calidad se pueden gestionar mejor a nivel local. La administración central ha podido concentrarse en la planificación

Algo que no está tan relacionado con el movimiento de mejora escolar es esa continua evaluación de los resultados, dado que apenas hay exámenes a nivel general-estatal:

There are no national tests for pupils in basic education in Finland. Instead, teachers are responsible for the assessment in their respective subjects on the basis of the objectives written into the curriculum. Also the grades in the basic education certificate, the final certificate given at the end of year 9, are given by the teachers. (Ministry of Education and Culture (Finland) - Finnish National Board of Education – CIMO, 2012, p. 16)<sup>30</sup>

Quizás de modo más general se podría decir que las escuelas finlandesas son escuelas eficaces –a pesar de que Murillo (2005, p. 133) considere este término como trasnochado-, en el sentido que son consideradas de éxito, o en lenguaje global: *successful schools*. Escuelas que funcionan, eficaces, exitosas, en definitiva, internacionalmente reconocidas y valoradas.

## **B2.2. ¿Buenas prácticas? ¿Secundaria?**

Las buenas prácticas es un término que viene utilizándose en el mundo educativo desde hace ya un tiempo. Si buscamos el adjetivo *bueno* en el diccionario online de la RAE, esta palabra que proviene del latín *bonus* en su primera acepción viene definida del siguiente modo: “De valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino”<sup>31</sup>, a ello le continúan varias entradas, así como locuciones, expresiones, etc. Si buscamos el término *práctica*, éste en forma de sustantivo femenino tiene varias acepciones entre las que destaco: “Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas”; “uso continuado, costumbre o estilo de algo”; y “contraste experimental de una teoría”<sup>32</sup>.

Pues bien, quizás pueda resultar a priori algo simplificador el uso del adjetivo “buenas” pero sin lugar a dudas, es una forma muy clarificadora de entender a qué se refiere, dada que esa dicotomía entre lo bueno y lo malo, la integramos desde una edad muy temprana. De hecho, parece ser que en según qué discursos actuales se observa una cierta tendencia hacia la dicotomización de las posiciones, de hecho el fracaso y el éxito escolar, que son los términos que estoy utilizando en este estudio, también son una polarización de la realidad, a pesar de ser consciente de la amplia gama de colores, opciones, y posibilidades que se encuentran entre ambos polos, si es que se les puede considerar como tales.

---

estratégica de la política educativa a largo plazo y en el desarrollo legislativo.” (Ministry of Education-Finland, 2007, p. 50).

<sup>30</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“No hay pruebas nacionales de educación básica en Finlandia. En vez de esto, el profesorado es responsable de la evaluación de sus respectivas asignaturas en base a los objetivos escritos en el currículum. Además las calificaciones del certificado de educación básica, el certificado final otorgado al final del noveno curso, son dadas por el profesorado” (Ministry of Education and Culture (Finland) - Finnish National Board of Education – CIMO, 2012, p. 16).

<sup>31</sup> Diccionario electrónico de la Real Academia Española:  
<http://dle.rae.es> [Consultado en fecha 2.08.2016].

<sup>32</sup> Diccionario electrónico de la Real Academia Española:  
<http://dle.rae.es> [Consultado en fecha 2.08.2016].

Pues bien, ya adelanto, que las buenas prácticas hacen referencia a un concepto de amplio significado, dada su subjetividad, y que, por tanto, bebe de diversas fuentes. Sin embargo, en un documento virtual<sup>33</sup> del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, en el que haciéndose eco de este concepto del que viene hablándose desde hace unos años, se facilita la comprensión de este concepto, señalando que para que estas buenas prácticas sean consideradas como tales han de ser innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables. Para expresar esto se basan en la comunidad internacional, la UNESCO, en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations)<sup>34</sup>.

En la colección de Formación del profesorado-Educación Secundaria: Investigación, innovación y buenas prácticas, coeditado entre el Ministerio de Educación español y la editorial Graó, y desglosado por materias o asignaturas de Educación Secundaria, las buenas prácticas son uno de los ejes centrales. En el caso de la asignatura de Tecnología, Blanco (citado en Cervera [Coord.], et al. 2010, p. 92) aporta un cuadro explicativo de lo que se consideran buenas prácticas y que va en la línea de lo explicitado en el anterior párrafo:

Características	Elementos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Innovadora:</b> debe aportar soluciones nuevas o creativas.</li> <li>▪ <b>Sostenible:</b> debe poder mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos, así como estar acorde con las exigencias económicas, sociales y medioambientales.</li> <li>▪ <b>Efectivas:</b> se debe apreciar un impacto positivo y tangible sobre la mejora.</li> <li>▪ <b>Replicables:</b> debe servir para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones futuras en otros lugares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Tema.</li> <li>▪ Antecedentes que mejorar.</li> <li>▪ Estrategias propuestas.</li> <li>▪ Resultados obtenidos.</li> <li>▪ Evaluación.</li> </ul>

Tabla 17B. Características y elementos de buenas prácticas en educación.

Entre otras teorías a las que se alude en su definición de buenas prácticas, y con una mirada desde la didáctica de las matemáticas, estarían las del enfoque sociocultural del aprendizaje humano; con la condición de que el andamiaje forme parte de esas buenas prácticas, y haga alusión a “las interacciones de los adultos con los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de estos estudiantes” (Planas & Alsina, 2009, p. 17). De esos andamios en las buenas prácticas que se desarrollan a lo largo de su libro, los autores señalan que hay dos andamios básicos:

Un primer andamio tiene que ver con la contextualización, descontextualización y recontextualización de los conocimientos, y un segundo andamio tiene que ver con el trabajo de cognición, metacognición y revisión de la cognición en torno a estos

<sup>33</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Sobre el concepto de “Buena Práctica”. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789> [Consultado en fecha 3.08.2016].

<sup>34</sup> La página web que hace referencia al programa MOST y que es referenciada por el documento del Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España es la siguiente: UNESCO. Management of Social Transformations (MOST) Programme <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/> [Consultado en fecha 3.08.2016].

conocimientos. Las interacciones de los profesores con los alumnos se interpretan como una ayuda en el sentido de favorecer estos procesos. (Planas & Alsina, 2009, p. 18)

Por tanto, se vislumbra una clara concepción constructivista del aprendizaje en la que la interacción con el otro es necesaria. De hecho, en esa misma colección de buenas prácticas, pero en este caso en la asignatura de Filosofía, también se incide en la figura del docente, como una figura clave que posibilita la innovación en esa área. Se parte asimismo desde la perspectiva de la necesaria combinación en cuanto a docencia e investigación, aludiendo a que en la Secundaria el foco está más puesto en la docencia, sin valorar del mismo modo el esfuerzo investigador del profesorado, y en la universidad sucede lo contrario al primar las tareas investigadoras en vez de las llamadas buenas prácticas docentes según argumenta Cifuentes (2010). De hecho, expone la dificultad que supone la siguiente circunstancia en el caso español: “La *identidad* del profesorado de educación secundaria es muy confusa en nuestro actual sistema educativo, puesto que en dicho profesorado se ha producido una reconversión profesional en las últimas décadas sin poner los medios y los recursos necesarios para ello” (Cifuentes, en Cifuentes & Gutiérrez [Coords.], 2010, p. 11). A pesar de estas dificultades, se invita a que el profesorado de Secundaria en general, y el de filosofía en particular, haga de la investigación parte de su trabajo: “La investigación educativa tendría que ser algo normal en cualquier docente, puesto que esa capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia y de buscar continuamente nuevos métodos de trabajo en el aula es un instrumento importante de mejora y de calidad (Cifuentes, en Cifuentes & Gutiérrez [Coords.], 2010, p. 13). Entre las buenas prácticas a las que se alude en dicho estudio se puede destacar el empleo de la argumentación como instrumento y parte fundamental en la didáctica de la filosofía en secundaria, siendo necesaria una profunda reflexión sobre su importancia, para evitar así una simplificación de la misma, y lo justifica del siguiente modo:

Las capacidades dialógicas, y especialmente la de contrastar las propias opiniones a partir de los argumentos que las apoyan, son uno de los pilares de la vida democrática. Argumentar sirve para la gestión positiva de los conflictos y para la negociación de intereses contrapuestos o, simplemente, diversos. (Beltrán, en Cifuentes & Gutiérrez [Coords.], 2010, p. 30)

Como se puede entrever, el éxito de esas buenas prácticas tiene que ver en gran medida con el profesorado, que será quien haga de conductor de la sesión y acompañe en el aprendizaje del alumnado. En esta línea, resulta interesante el cuadro que ofrece Mellado (en Cañal [Coord.], 2011, p. 20) en el que se compara al profesorado de ciencias novel con aquellos más expertos de la siguiente manera:

<b>PROFESORES PRINCIPIANTES</b>	<b>PROFESORES EXPERTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen problemas de control y disciplina y pasan del descontrol al autoritarismo.</li> <li>• Sus clases están centradas en el profesor y la enseñanza.</li> <li>• Piensan globalmente sobre la clase:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- No diagnostican las dificultades individuales.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantienen el control de la clase por el cambio de actividad del alumnado.</li> <li>• Imparten clases centradas en el alumnado y el aprendizaje.</li> <li>• Piensan en el aprendizaje individual:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnostican las dificultades individuales.</li> </ul> </li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creen que todos los alumnos aprenden igual.</li> <li>• Su mayor preocupación es completar el programa.</li> <li>• Sus métodos de enseñanza son uniformes.</li> <li>• Ofrecen explicaciones largas, con un ritmo demasiado rápido y con pocas pausas.</li> <li>• Ponen pocos ejemplos, analogías, esquemas, etc.</li> <li>• Estructuran el contenido por la lógica disciplinar (a menudo similar al de la universidad).</li> <li>• Imparten clases lineales, con poca interrelación de conceptos.</li> <li>• Plantean preguntas de menor implicación cognitiva.</li> <li>• Abogan por un aprendizaje más memorístico.</li> <li>• Piensan más en ellos mismos y en la enseñanza que en el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Revisan su actuación por su autopercepción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirigen la actividad de cada alumno.</li> <li>• Priorizan de forma relevante el aprendizaje.</li> <li>• Métodos variados de enseñanza.</li> <li>• Ofrecen explicaciones cortas, más sencillas, centradas en los conceptos relevantes, con pequeñas pausas y con participación de los estudiantes.</li> <li>• Ponen más ejemplos, analogías, esquemas, etc.</li> <li>• Estructuran el contenido por la lógica del aprendizaje.</li> <li>• Imparten clases cíclicas (repasos, resúmenes, etc.).</li> <li>• Plantean preguntas de mayor implicación cognitiva.</li> <li>• Abogan por un aprendizaje más comprensivo y significativo.</li> <li>• Mantienen un clima de clase constructivo en el que los estudiantes estén motivados.</li> <li>• Revisan su actuación por el aprendizaje.</li> </ul>
--	--

Tabla 18B. Comparación entre profesores de ciencias principiantes y expertos. (Fuente: Mellado, 2011, p. 20).

Me parece interesante esta comparativa, pero más allá de que un profesor o profesora sea novel o experto, es importante la actitud y la predisposición del mismo/a, entendiendo que no todos los noveles son como indica el cuadro, del que encuentro a faltar quizás aspectos positivos, como podría ser la alta motivación por un nuevo lugar de trabajo, la puesta en marcha de objetivos iniciales profesionales, las ganas de aprender, nuevas ideas propias o fruto de la formación recibida, una posible menor distancia generacional con su alumnado, que pueden quizás contrastar con la mirada de un profesorado más asentado, pero no por ello automáticamente tan óptimo como puede parecer en esta tabla. Considero interesante señalar que sería beneficiosa la construcción de puentes de diálogo y trabajo en común que pusieran en juego toda la valía que reúne tanto el profesorado novel, como el experto de cara a esas buenas prácticas educativas.

Volviendo al cuadro comparativo, indicar que Mellado (2011) indica la importancia que tiene el conocimiento didáctica del contenido más allá del conocimiento académico, siendo este último importante, pero no suficiente para aprender a enseñar. De este modo lo expresa Mellado (2011): “El conocimiento didáctico del contenido se genera y evoluciona a partir de los propios conocimientos académicos, filtrados por las concepciones, valores, actitudes y emociones, pero requiere de la implicación y reflexión personal sobre el proceso de enseñanza de la materia específica, en contextos escolares

concretos” (Mellado, en Cañal [coord.], 2011, p. 17). Asimismo, Mellado (2011) incide en la importancia de la autorregulación metacognitiva en el desarrollo profesional, siendo fundamental una reflexión y comprensión continuada del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual, entiendo yo que favorece el planteamiento de buenas prácticas dado el carácter innovador que lleva consigo esta autorregulación a la que Mellado (2011) alude. En una línea parecida se manifiesta Hobbs (2011) en la necesidad de una práctica (auto)reflexiva, en este caso en el área de inglés como lengua extranjera, que conlleve a un análisis de la acción docente, que puede ser tanto en el momento mismo de la docencia *–reflection-in-action–*, como a posteriori *–reflection-on-action–*.

Volviendo a la visión de las buenas prácticas desde las matemáticas, se recurre a la significatividad del aprendizaje. Para ello Planas, (2011) muestra un cuadro con las características de lo que conformaría una práctica significativa la cual paso a exponer (Planas, 2011, p. 67, en Goñi [Coord.], 2011):

PRÁCTICA SIGNIFICATIVA		PROCESOS	RESULTADOS
Participantes	Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel elevado de implicación.</li> <li>• Contribución al diseño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios perdurables.</li> <li>• Apropiación de instrumentos.</li> </ul>
	Profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualización según el grupo.</li> <li>• Nivel elevado de preparación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de otras prácticas.</li> <li>• Aumento de corresponsabilidad.</li> </ul>
Recurso		Contexto real.	
Método		Trabajo por proyectos.	

Tabla 19B. Características de las prácticas significativas. (Fuente: Planas, 2011).

De esta tabla, y haciendo alusión al contexto real, es interesante lo que Planas (2011) indica haciendo referencia a Callejo (2008): “La inclusión equilibrada del contexto real y de la contextualización en la clase de Matemáticas pretende contribuir a que los alumnos se conviertan en personas preparadas en el sentido de ser capaces de hacer un uso funcional del conocimiento matemático” (Planas, en Goñi [Coord.], 2011, p. 81).

De vuelta otra vez al área de tecnología, Ramos (en Cervera [Coord.], 2010) incide en la relación que existe entre la técnica, la tecnología y la ciencia, haciendo que esta asignatura esté relacionada con otras facilitando así la posibilidad de llevar a cabo proyectos interdisciplinarios o multidisciplinares, lo cual vendría a conformar una buena práctica fomentando así el aprendizaje colaborativo entre diferentes áreas del conocimiento.

En el caso de la enseñanza de las lenguas, Romera (2011) señala la importancia que tiene en el contexto actual de su enseñanza el enfoque comunicativo, mediante el cual se posibilita: “el desarrollo de las destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva, la lectura, la expresión oral y la producción escrita en su conjunto y de forma integrada” (Romera, en Ruiz Bikandi [Coord.], 2011, p. 56). Entiendo yo, pues, que parte de las buenas prácticas en el área de lenguas irían justamente encaminadas hacia esa finalidad, y para mayor énfasis se indica el texto como una de las herramientas de trabajo clave en la clase de lengua. De este modo lo justifica Romera (2011):

Es necesario encontrar propuestas concretas que traspasen los conceptos teóricos para convertirse en realidades didácticas prácticas. Es aquí donde la visión lingüística del discurso juega un papel esencial. El texto se convierte en pieza central a partir de la cual desarrollar la competencia comunicativa del alumno. (Romera, en Ruiz Bikandi [Coord.], 2011, p. 57)

Para llegar hasta este punto en el que los métodos comunicativos para el desarrollo de la competencia comunicativa, cuyas propuestas “están atentas no tanto al conocimiento del sistema lingüístico como a las habilidades para sus usos orales y escritos en tareas de recepción y de producción y a la adecuación de estos usos a contextos diversos” (Guasch, en Ruiz Bikandi [Coord.], 2011, p. 84), la enseñanza de la lengua ha pasado por diferentes etapas, y así lo plasma en la siguiente tabla:

CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE PRIMERAS LENGUAS	METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS
Ningún modelo explícito de referencia.	Pedagogía tradicional.	Método gramática-traducción.
Teorías innatistas.	Pedagogía natural.	Método directo. Enfoque natural.
Conductismo.	Propuestas de base estructuralista.	Método audio lingüístico.
Teorías de base cognitiva sobre el uso de la lengua.	Propuestas de base cognitiva.	Métodos comunicativos.
Teorías interaccionistas.	Pedagogía de la comunicación.	Nuevas aproximaciones comunicativas.

Tabla 20B. Concepciones del aprendizaje de la lengua y sus metodologías. (Fuente: Guasch, 2011, p. 84).

Se trata de una metodología tanto en primeras lenguas, como en segundas o extranjeras. De hecho, desde el área de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera se indica lo fundamental que resulta el enfoque comunicativo así como del “*learning by doing*”, y de este modo lo expresa Durán (2011):

A communicative orientation is focused more on comprehension and negotiation of meaning than on the mere reproduction of structures. Furthermore, the communicative approach gives great importance to the educational nature of interpersonal communication since communicative interaction, through the use of the four skills, favours the development of attitudes of cooperation and solidarity among the students, which besides being beneficial for their psychological growth also helps to attain both linguistic and social educational objectives. (Durán, en House [Coord.], 2011, p. 78)<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Una orientación comunicativa está más enfocada hacia la comprensión y negociación del significado que en la mera reproducción de estructuras. Además, el enfoque comunicativo otorga una gran importancia a la naturaleza educativa de la comunicación interpersonal dado que la interacción comunicativa, a partir del uso de las cuatro habilidades [competencias / comprensiones], favorece el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad entre los estudiantes, lo cual además de ser beneficioso para su crecimiento psicológico también ayuda a alcanzar tanto los objetivos lingüísticos, como los sociales” (Durán, en House [Coord.], 2011, p. 78).

Esto sería lo que caracterizaría a las buenas prácticas en la clase de lengua inglesa. En esa comunicación también cabe la formulación de preguntas, pero no es tarea fácil para que estas resulten útiles y constructivas. En el área de matemáticas Planas (2011) defiende lo siguiente:

No cabe duda de que las preguntas, ya sean orales o escritas, contribuyen a generar situaciones de construcción individual y conjunta de conocimiento matemático. Son una potente estrategia para la enseñanza y el aprendizaje y, en realidad, puede incluso decirse que una de las dimensiones de la competencia matemática consiste en ser capaz de formular buenas preguntas. (Planas, en Goñi [coord.], 2011, p. 98)

Asimismo, las buenas prácticas pueden situarse más allá del aula, tal y como indica Hernández Cardona (2011) tras hacer referencia a los inicios históricos de las salidas fuera de la escuela –excursiones– situándolas en la Escuela Nueva de principios del siglo XX. Pues bien, estas salidas ejemplifican una parte de las buenas prácticas que se pueden dar en el área de Geografía e Historia en Secundaria, de este modo lo defiende Hernández Cardona (2011, p. 140):

En muchos aspectos la revolución didáctica vinculada a la Geografía y la Historia, la que nos permite el viaje en el tiempo y en el espacio, se está dando fuera de las aulas. En estas nuevas dinámicas, el trabajo en el aula se convierte a menudo, en un espacio de asimilación y reflexión sobre propuestas, sensaciones, experiencias o informaciones adquiridas a partir de espacios exteriores, o bien a partir de nuevas tecnologías de la información.

A lo que este mismo autor añade que no se trata simplemente de una excursión, debido a que: “también puede implicar actividades explícitamente experienciales y didácticas y la colaboración con investigadores o expertos vinculados a las más diversas instituciones y utilizando tecnologías punteras” (Hernández Cardona, en Prats [Coord.], 2011, p. 140). Me interesa destacar ese otro planteamiento que se le puede dar al aula, como espacio de reflexión, sea a partir de esas salidas o por otros motivos, es decir, de nuevo la reflexión destaca por su importancia, pero no solo del profesorado como indicaba Hobbs (2011) sino también del alumnado (Hernández Cardona, 2011), así como pienso que esos cuadernos de campo o de actividades a los que este autor alude podrían representar una posible herramienta para que esas observaciones y anotaciones, se convirtieran también en reflexiones de la propia práctica.

Desde el área de la educación física y de las buenas prácticas, Pérez López (en González Arévalo & Lleixà Arribas [Coords.], 2010) destaca dos aspectos que pueden parecer muy obvios, pero importantes a tener en cuenta en caso de las buenas prácticas: (1) la participación continua del alumnado; y (2) el factor satisfacción, o dicho de otra manera, que los alumnas y alumnos disfruten al realizar la actividad.

Dentro de esas prácticas en general pueden estar también contempladas las tecnologías de la información y de la comunicación pero es importante señalar las palabras de Ojeda-Barceló & Perales-Palacios (2011) al respecto: “una buena práctica pedagógica con TIC debería poseer calidad técnica, eficiencia y eficacia potencial, y un planteamiento didáctico centrado en el aprendizaje autónomo y colaborativo” (Ojeda-Barceló & Perales-

Palacios, en Cañal [coord.], 2011, p. 124). Sin dejar de lado una necesaria formación crítica respecto a estas tecnologías de las comunicación y poder así analizar el discurso que desde estas se genera, tal y como menciona Lozano Estivalis (2011) en las reflexiones que realiza en torno a la construcción de la propia identidad de los jóvenes, y que considero que esto puede tenerse en cuenta de modo transversal en el uso de las TIC en las buenas prácticas educativas.

También quisiera indicar lo importante que resulta el tema de la evaluación. Desde el área de la enseñanza de la lengua inglesa, Cerezo (2011, p. 122) haciendo referencia a Brown (2004)<sup>36</sup> señala las diferencias entre una evaluación de tipo más tradicional y una evaluación más alternativa, como se muestra en la siguiente tabla<sup>37</sup>:

<b>TRADITIONAL ASSESSMENT</b> <i>Evaluación tradicional</i>	<b>ALTERNATIVE ASSESSMENT</b> <i>Evaluación alternativa</i>
One-shot, standardised exams. <i>“Única”, exámenes estandarizados.</i>	Continuous, long-term assessment. <i>Continuada, evaluación a largo término.</i>
Timed, multiple-choice format. <i>Controlada, de formato de opción múltiple.</i>	Untimed, free-response format. <i>Sin control temporal, formato de respuesta libre.</i>
Decontextualised test items. <i>Ítems de test descontextualizados.</i>	Contextualised communicative tasks. <i>Tareas comunicativas contextualizadas.</i>
Scores suffice for feedback. <i>Las puntuaciones son suficiente retroalimentación.</i>	Individualised feedback and washback. <i>Retroalimentación e impacto de la evaluación individualizado.</i>
Norm-referenced scores. <i>Las puntuaciones siguen referencias normativas.</i>	Criterion-referenced scores. <i>Las puntuaciones siguen unos criterios de referencia.</i>
Focus on the «right» answer. <i>Foco en la solución “correcta”.</i>	Open-ended, creative answers. <i>De final abierto, respuestas creativas.</i>
Summative. <i>Sumativa.</i>	Formative. <i>Formativa.</i>
Oriented to product. <i>Orientada hacia el producto.</i>	Oriented to process. <i>Orientada hacia el proceso.</i>
Non-interactive performance. <i>Actuaciones no interactivas.</i>	Interactive performance. <i>Actuaciones interactivas.</i>
Fosters extrinsic motivation. <i>Acoge una motivación extrínseca.</i>	Fosters intrinsic motivation. <i>Acoge una motivación intrínseca.</i>

Tabla 21B. Evaluación tradicional y alternativa. (Fuente: Cerezo, 2011, p. 122).

Considero que lo interesante de la anterior tabla que va incluida en esa recopilación de reflexiones sobre buenas prácticas educativas, es que esa evaluación de tipo más alternativo puede ser en gran medida aplicable no solamente a la clase de inglés como lengua extranjera, sino también a otras áreas del currículo de Secundaria. Esta

<sup>36</sup> En la bibliografía de Cerezo (en House [Coord.], 2011) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

BROWN, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Palms, NY: Pearson Education.

<sup>37</sup> La traducción del inglés al castellano es de elaboración propia.

transferibilidad del conocimiento a otras áreas, en este caso sobre la evaluación, es lo que de un modo parecido defienden Soler & Vilanova (2010) refiriéndose a la investigación educativa; ellos reflexionan que una asignatura tan alejada como pueda parecer la Educación Física, está más cerca de las demás áreas de lo que aparenta, debido justamente a intereses compartidos y que pueden ser foco de atención por parte de la investigación educativa. Esta reflexión viene a colación con la tabla anterior que proviene del área de lenguas extranjeras, pero que podría ser aplicable a otras áreas.

Todo esto me lleva a la conclusión que las buenas prácticas educativas se pueden hallar en cualquier área del currículum de secundaria. En las anteriores líneas he realizado un recorrido por diferentes áreas, pero sé que otras igual de importantes no han sido tratadas. Por ejemplo, se pueden hallar ejemplos de buenas prácticas interesantes en el área de dibujo, artes plásticas y visuales como aquellas en las que se trabaja con imágenes, sombras o sistemas diédricos entre otros (Esquinas & Sánchez Zarco [Coords.], 2011). También es justo y necesario remarcar la importancia de la música en Secundaria dadas las implicaciones y beneficios que tiene ésta a nivel cognitivo, en cuanto al desarrollo de la inteligencia musical desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, o que puede facilitar el tratamiento de temas interculturales o de género, porque la música puede ir más allá de su dimensión estética (Flores, 2010, en Giráldez [Coord.], 2010).

Finalmente y de modo muy resumido, quizás los aspectos clave que definan a una buena práctica educativa, según lo que he expuesto a lo largo de las anteriores páginas, sería un entramado de múltiples factores, pero que vendría a ser una práctica que tuviese como objetivo el aprendizaje significativo, mediante la vinculación a la propia experiencia, que implicase a otras áreas del conocimiento haciendo posible la interdisciplinariedad y la conexión entre ellas, asimismo con una mirada y modo de hacer investigadores tanto del alumnado como del profesorado, y que llevase a desarrollar la competencia comunicativa de los actores implicados así como la potenciación del trabajo en equipo. Los ejemplos, y posibles ejercicios, actividades o proyectos a desarrollar en el aula o fuera de ella, implicando en diversos casos las TIC, son interesantes y útiles, pero ello no los convierte directamente en buenas prácticas, sino que estas han de llevar consigo otros saberes, actitudes y habilidades. Y todo ello teniendo presente una evaluación de carácter eminentemente formativo. Dicho lo cual, puedo concluir que tras un término tan sencillo como “buena” –práctica-, se halla una gran complejidad.

### **B2.3. La diversidad en los discursos de la educación**

En el anterior apartado sobre buenas prácticas he aludido a diferentes autores, que forman parte de una misma colección sobre formación del profesorado de educación secundaria, los cuales reflexionan sobre las buenas prácticas y exponen ejemplos de las mismas a llevar a cabo en el aula. No obstante, ¿dónde queda la diversidad? Hay algunas indicaciones, pero no son demasiado profundas, seguramente porque no era la intencionalidad de esa colección, pero sí que resulta interesante lo que Planas (2011) indica en cuanto a la visión que se debería tener sobre la diversidad en aula, que va más

allá de orígenes sociales o culturales, tratándose de una amplia heterogeneidad. De la siguiente forma lo indica la autora: “Todos los grupos son heterogéneos e incluso cabe esperar que un mismo alumno tenga perfiles heterogéneos de comportamiento y rendimiento en clase según las circunstancias” (Planas, 2011, p. 136, en Goñi [Coord.], 2011). Pues, justamente partiendo de esa idea que proviene de reflexiones desde el área de matemáticas, pero aplicable al resto de áreas, es decir, esta autora no es que aluda a la no existencia de la normalidad, sino que la diversidad es la que conforma esa normalidad (Planas, 2011) y realmente es así cómo me interesa comenzar este apartado. Igualmente, parto desde la diversidad, en vez de desde la diferencia, ya que tal y como Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) indican basándose en López Melero (1997)<sup>38</sup>: “la *diferencia* supone una *apreciación subjetiva* en la medida que es ya la *valoración* de la diversidad” (Jiménez Martínez & Vilà Suñé, 1999, p. 28); unas actitudes que, por cierto, pueden ser de rechazo o de aceptación y comprensión.

Pues bien, a pesar de que esto que he mencionado puede ser fácilmente suscrito por la comunidad educativa, es interesante señalar que hay autores que ven en el uso del término diversidad una carga ideológica, por ejemplo, algunas de estas reflexiones se encontraban a raíz de la reforma del sistema educativo español LOGSE (Sáez Carreras, 1997), en el sentido que éste término no se tradujera en acciones reales en el día a día, quedándose únicamente en el discurso pedagógico tal y como algunos otros autores también señalaron (Jiménez Martínez & Vilà Suñé, 1999).

Pero, tras este inciso, quisiera volver a lo que Planas (2011) comenta, dado lo interesantes que resultan sus apreciaciones:

*El reto es aprender a crear un ambiente de aula donde los propios alumnos den a conocer sus estrategias y expliquen sus dificultades para empezar a entender otras estrategias distintas. Desde la perspectiva del profesorado, se trata de entender que los principales factores de riesgo en la atención a la diversidad son los de tipo educativo, por delante de los asociados a historias individuales y sociales de cada estudiante. El ambiente de aula es un factor básico en la generación de dificultades durante el aprendizaje matemático y en la aparición de trayectorias de abandono. (Planas, en Goñi [Coord.], 2011, pp. 136-137)*

También podemos encontrar a Puigdemívol (2001) que entiende la diversidad del alumnado de un modo amplio, llegando a afirmar que:

La composición de cualquier grupo educativo, de cualquier grupo-clase, supone la confluencia de una gran diversidad de rasgos personales (y, a veces, también sociales), incluso en los grupos que habitualmente pueden percibirse como altamente homogéneos. Esto parece conferir una gran complejidad a la labor educativa, especialmente si se

---

<sup>38</sup> En la bibliografía de Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:  
López Melero, M. (1997): “Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor”. En A.A.V.V.: *Escuela pública y sociedad neoliberal*. pp. 115-150. Málaga: Aula Libre.

pretende dar respuesta a las necesidades que se derivan de dicha diversidad. (Puigdemívol, 2001, p. 14)

Entendiendo que la normalidad está en la diversidad y que ésta forma parte de la vida misma (López Ocaña & Zafra Jiménez, 2003, p. 37), lo cual a su vez no deja de ser todo un reto para el profesorado, en este caso Jiménez & Illán (1997) reflexionan en torno a la diversidad en el escenario que se abrió en el contexto español tras la antes mencionada reforma educativa de la LOGSE, palabras que pueden resultar algo lejanas en el tiempo - años noventa-, pero todavía cercanas en el trabajo diario de los docentes, de esta manera lo expresan estos autores:

El proceso de enseñanza-aprendizaje exige a quien se dedica al oficio de enseñar, una gran capacidad de adaptarse a los requerimientos de situaciones cambiantes, de responder a estas situaciones y de rectificar, muy a menudo sobre la marcha, la actuación prevista. Es decir, los enseñantes, en primer lugar, debemos saber analizar las diferentes situaciones problemáticas que nos salen al paso en nuestro quehacer diario; en segundo lugar, debemos saber planificar actuaciones para solucionar estos problemas, en tercer lugar, llevar a cabo dichas acciones y, por último, evaluarlas. (Jiménez & Illán, en Illán Romeu & García Martínez [Coords.], 1997, p. 49)

Es importante señalar lo que Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) indican haciendo uso de las aportaciones de Gimeno (1993)<sup>39</sup> en cuanto a la polivalencia del término diversidad, en cuanto a las -valga la redundancia- diversas tipologías a las que ésta puede referirse. De esta forma, estos mismos autores haciendo referencia a Cela y otros (1997)<sup>40</sup> sintetizan estos factores de diversidad en: aspectos sociales, personales o físicos, y psicológicos ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jiménez Martínez & Vilà Suñé, 1999, p. 30).

Resulta también interesante lo que Puigdemívol (2001) apunta más allá de la diversidad del alumnado, en el sentido que se ha de tener también en consideración la diversidad del profesorado que trabaja en las escuelas; es decir, que ésta sea aceptada de modo acorde a la línea de trabajo que se adopte en cuanto a la diversidad del alumnado de ese mismo centro, dotando así de coherencia al trabajo que se realiza en esa escuela. De esta manera lo expresa el autor:

Resulta difícil aceptar y trabajar a partir de la diversidad del alumno cuando el mismo profesor no siente acogida su diversidad en el marco del claustro y de la escuela a la que pertenece, o cuando, en definitiva, se le impone la adopción de un rol estándar como

---

<sup>39</sup> En la bibliografía de Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:

GIMENO, J. (1993): "El desarrollo curricular y la diversidad". En MUÑOZ, E. y RUÉ, J. (Coords.): *Educació en la diversitat i escola democràtica*, pp. 29-51. Bellaterra: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>40</sup> En la bibliografía de Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:

CELA, J.; GUAL, X.; MÀRQUEZ, C. y UTSET, M. (1997): *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*. Dossiers Rosa Sensat, núm. 56. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.



profesor, al margen de sus características, intereses y aptitudes personales. (Puigdemívol, 2001, p. 16)

En una línea parecida, aunque partiendo de otras reflexiones, tenemos las aportaciones de Batres & De Paz (2001) los cuales en uno de los capítulos de su estudio sobre la integración educativa, justamente aluden a esta diversidad del profesorado a la que se refiere Puigdemívol (2001). En este caso nos hemos de situar de nuevo en los años de la reforma de la LOGSE en España, y en la nueva conformación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que pasaba a comenzar a los 12 años, por lo que séptimo y octavo de EGB<sup>41</sup> pasaban a ser primero y segundo de la ESO<sup>42</sup>, cuatro cursos obligatorios, seguidos después de dos cursos de enseñanza postobligatoria (secundaria superior), denominados como Bachillerato. Pues bien, esto llevó a una reorganización de los institutos, por lo que debido a diferentes casuísticas, podían darse equipos docentes (claustros) en los que hubiesen maestros de primaria (diplomados/as), profesorado de secundaria (licenciados/as) y profesorado de formación profesional (licenciados), cada cual con una trayectoria docente diferente y una aproximación hacia el proceso de la enseñanza y el aprendizaje distinto, dándose, según estos autores, básicamente dos opciones ideológicas diferentes, y que las explicitan de esta manera:

La opción integradora de ‘escuela para todos’, en la que prima el trabajo y el esfuerzo, a pesar de las evidentes dificultades, para incorporar al proceso educativo al mayor número posible de alumnos; y, por otra parte, la opción selectiva, basada en unos hipotéticos criterios de calidad que se supone que sólo pueden ser superados por unos cuantos alumnos; opción que acaba concretándose en un proceso de exclusión para muchos de ellos. (Batres & De Paz, 2001, p. 151)

Por lo que es necesaria, a mi parecer, una concienciación de esa diversidad entre el profesorado, porque tal y como Batres & De Paz (2001) indican, es fundamental el análisis y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente que se da, conformando una de las posibles vías de solución a los conflictos que puedan surgir debido a esa disparidad de miradas, fruto justamente de esta diversidad. En este caso una diversidad académico-profesional-docente que se puede dar en los institutos a los que se hacía mención, así como en cualquier otro centro educativo, e incluso, me atrevería a afirmar, de cualquier nivel.

Es una reflexión no solamente interesante y aplicable a ese momento histórico de la educación en España, sino seguramente a momentos actuales de la educación en general, así como en diferentes lugares, es decir, este ajuste entre miradas integradoras o excluyentes en cuanto a la diversidad en el aula o en la escuela, entendiéndose ésta de modo muy amplio.

Por tanto, sería deseable un sistema escolar en el que haya una sensibilidad generalizada hacia la diversidad en pro del progreso del alumnado, de este modo lo defienden López Ocaña & Zafra Jiménez (2003):

---

<sup>41</sup> E.G.B.: Enseñanza General Básica.

<sup>42</sup> E.S.O.: Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En un sistema escolar diseñado y coordinado desde la atención integrada a las diferencias individuales, el progreso de la mayor parte del alumnado está garantizado evitando con ello las bolsas de fracaso escolar. En éstas, un nutrido grupo de alumnas y alumnos con retrasos acumulados se sienten desahuciados desde los mismos comienzos de su escolaridad y condenados a un fracaso sin remisión. (López Ocaña & Zafra Jiménez, 2003, p. 38)

Finalmente, indicar que en este apartado de la diversidad he incluido los subapartados de educación especial y de escuela inclusiva, que a continuación pasaré a desarrollar, entendiendo el concepto de diversidad a modo de paraguas que cubre estos y otros aspectos, aunque soy consciente de que ese paraguas podría ser la educación especial dados sus orígenes, o incluso la inclusión o integración como finalidad última.

### **B2.3.1. Educación especial, concepción y perspectivas**

Desde un punto de vista epistemológico Fortes Ramírez (1995) señala la interdisciplinariedad de la educación especial siendo apoyada por las siguientes disciplinas: ciencias biológicas, sociológicas, psicológicas y de la educación (Fortes Ramírez, 1995, pp. 20-21). Es decir, la educación especial ha estado tremendamente relacionada a la evolución y a la interacción con esas otras disciplinas (Pérez de Lara, 1998), partiendo de una educación especial originalmente aislada y aisladora hasta llegar a las actuales perspectivas más integradoras. Las primeras escuelas especiales independientes en países occidentales, fueron fundadas generalmente por organizaciones religiosas o filantrópicas (Ainscow, 2001).

Es a partir de los años 60 cuando comienza a germinar un cambio de perspectiva en la concepción de la educación especial, y cuyos factores impulsores son los que Álvaro Marchesi (en Marchesi, Coll & Palacios [Comps.], 2001, pp. 25-27) explica, y que yo paso a enumerar y en algún caso amplío a modo de aclaración:

1. Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.
2. Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales.
3. La revisión de la evaluación psicométrica [orientación hacia el aprendizaje y la práctica educativa].
4. La presencia de un mayor número de profesores competentes.
5. La extensión de la educación obligatoria.
6. El abandono escolar [número significativo].
7. La valoración de las escuelas de educación especial [y sus limitados resultados].
8. Las experiencias positivas de integración.
9. La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales.
10. Los movimientos sociales a favor de la igualdad [derechos civiles de diversas minorías].

*Tabla 22B. Cambios transformadores de la educación especial a partir de los años 60. (Fuente: Marchesi, en Marchesi, Coll & Palacios, 2001, pp. 25-27).*

Sin intención de realizar un exhaustivo recorrido en la historia de la educación especial, simplemente indicar que sus orígenes tuvieron una marcada conexión con el saber fruto de estudios de carácter científico-positivista, y en especial con la medicina, que se caracterizaron por lo que expresa Pérez de Lara (1998): “la hegemonía exclusiva y excluyente del Hombre sobre la Naturaleza y sobre su Naturaleza, separando al individuo del medio y convirtiendo a ambos en un objeto de dominio y de control” (Pérez de Lara, 1998, p. 106). A pesar de esos orígenes, esto llevó a redescubrir algo ya conocido, que en clave integradora corresponde al reconocimiento del vínculo de cada ser humano con el otro y de su aceptación. Por tanto, se trata más bien de un redescubrimiento, o utilizando la terminología de Pérez de Lara (1998), la vuelta a los *nuevos viejos caminos*.

En este punto resulta interesante introducir el término de necesidades educativas especiales, como punto de inflexión en la consideración de las dificultades del aprendizaje, de este modo lo explican los autores Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999): “la necesidad educativa especial, que surge de la dialéctica entre las características del alumno y la respuesta educativa, puede presentarse *en un continuo que va desde leve a aguda* y puede ser *permanente* o, puede darse de forma *temporal* en alguna fase del desarrollo” (Jiménez Martínez & Vilà Suñé, 1999, p. 132). Estos autores hacen referencia al informe Warnock<sup>43</sup> y precisamente Jiménez (1996, p. 61)<sup>44</sup> lo plasma en la siguiente tabla, según indican Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999, p. 132):

NECESIDADES ESPECIALES	CURRICULUM	PROVISIÓN EDUCATIVA
SEVERAS	Diversificado	Métodos, condiciones y recursos especiales.
MODERADAS	Adaptado	Programa de aprendizaje individualizado en entornos menos exigentes.
LIGERAS	Ordinario	Ordinaria con enseñanza de apoyo u otros recursos adicionales.
ESPECÍFICAS	Ordinario	Soporte adicional en áreas específicas, otros recursos.

Tabla 23B. Clasificación de las necesidades educativas (en Jiménez Martínez & Vilà Suñé 1999, p. 132, cuya fuente es Jiménez, 1996, p. 61).

Esta nueva concepción que indican Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) de la educación especial como: “un conjunto de recursos, personales y materiales, puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda dar respuesta adecuada a las necesidades que, de forma permanente o transitoria presenta su alumnado” (Jiménez Martínez & Vilà Suñé, 1999, p. 133) lleva a estos mismos autores a realizar una aproximación en torno a los

<sup>43</sup> Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) explican que este informe se sitúa en el año 1978 y que fue elaborado por Mary Warnock junto con una comisión de expertos para la administración inglesa. Asimismo en uno de los pies de página de estos autores se aporta la siguiente información: “Este informe fue encargado concretamente en 1974 por el Secretario del Departamento de Educación de Gran Bretaña, con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar. Gran parte de sus propuestas fueron incorporadas a la Ley de Educación de Gran Bretaña de 1981 y aplicadas posteriormente al sistema educativo” (Jiménez Martínez & Vilà Suñé, 1999, p. 129).

<sup>44</sup> En la bibliografía de Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:  
JIMÉNEZ, P. (1996): *Proyecto Docente e Investigador de Educación Especial*. Universitat de Girona.

conceptos de educación especial y de necesidades educativas especiales (NEE)<sup>45</sup>, basándose en Gallardo y Gallego (1993)<sup>46</sup> del siguiente modo:

<b>EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	<b>NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
Suele ser usado como “etiqueta” diagnóstica.	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales del alumnado. No es algo peyorativo para el alumno/a.
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error.	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.
Presupone una etiología estrictamente personal a las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social.
Tiene implicaciones educativas de carácter segregador, marginal.	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
Conlleva referencias implícitas de currícula especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales.	Se refiere al currículum ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as.
Hace referencia a los P.D.I.s los cuales parten de un Diseño Curricular Especial.	Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular ordinario.

Tabla 24B. Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (en Jiménez Martínez & Vilà Suñé 1999, p. 133, cuya fuente es Gallardo y Gallego, 1993).

De la anterior tabla me gustaría señalar el aspecto que hace referencia a que el término de educación especial “suele ser usado como ‘etiqueta’ diagnóstica”, puesto que en el recorrido por la historia de la educación especial se puede hacer también en relación a aproximaciones sociológicas. De hecho, García Pastor (1998) indica que se puede hallar la controversia que ha supuesto la educación especial en su concepción en el sentido que: “hay un grupo de personas que necesitan ayuda y grupos determinados trabajan para prestar esta ayuda. Así, se llegó a entender la educación especial como una respuesta benevolente de la sociedad preocupada por los ciudadanos menos dotados” (García Pastor, 1998, p. 56), incidiendo con ello a una supuesta falta de neutralidad de parte de las prácticas tradicionales de la educación especial.

Igualmente, García Pastor (1998) hace alusión a la posibilidad que se da a que los niños y niñas de educación especial sufran lo que se conoce como etiquetado, mostrada anteriormente a través de las aportaciones de Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999). Pues

<sup>45</sup> La terminología actual, junto con los cambios legislativos, hace referencia también al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que engloba a las NEE, pero con matices, dependiendo, entre otros aspectos, del tipo de informes y dictámenes de escolarización que existan.

<sup>46</sup> En la bibliografía de Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:  
GALLARDO J.R. y GALLEGO, J.L. (1993): *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

bien, haciendo referencia al etiquetado, García Pastor (1998) muestra una figura de Ysseldyke & Algozzine (1982)<sup>47</sup>, que sintetiza los efectos del etiquetado desde dos perspectivas: por un lado, los efectos en ese niño o niña, y, por el otro, los efectos en las personas que interaccionan con ese niño o niña:

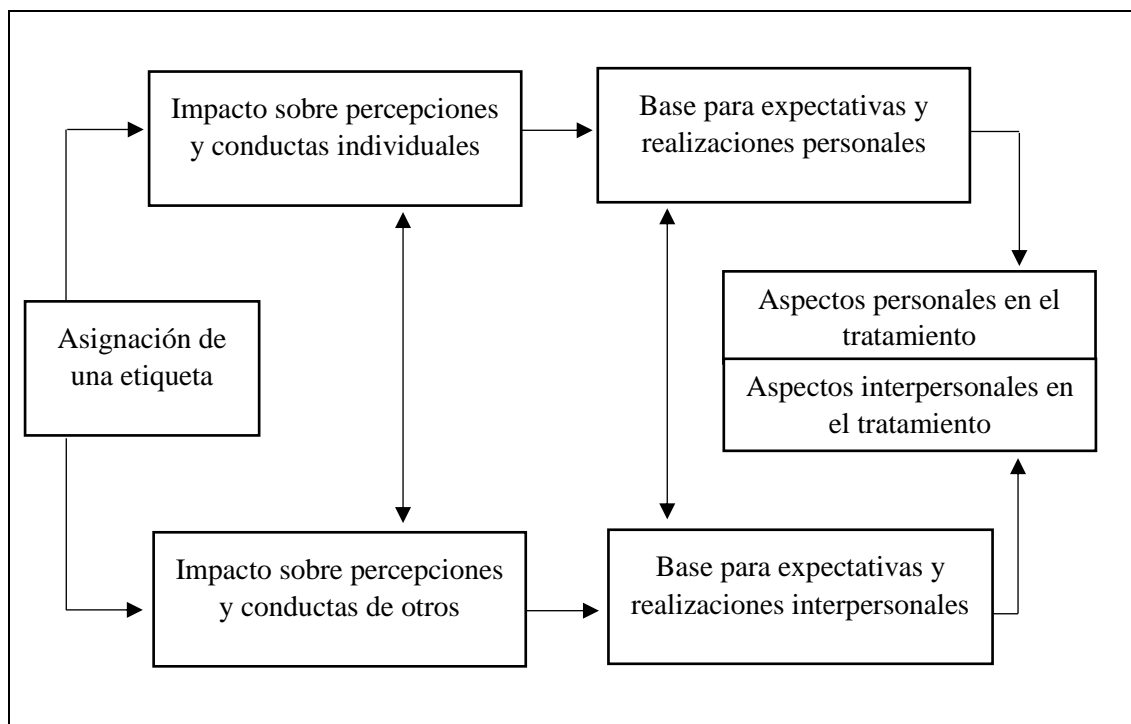


Figura 1B. Doble efecto del etiquetado. (Fuente: García Pastor, 1998, p. 62, basada en Ysseldyke & Algozzine, 1982, p. 110).

Por tanto, esa etiqueta tiene un doble efecto, y entre otras desventajas puede influir en el desarrollo de un bajo autoconcepto del niño o de la niña que recibe esa educación especial (Heward, 1998). Efectos que también ligan con las palabras del informe de Warnock elaborado en 1978, dado que en uno de sus múltiples apartados se incide en la idea que a pesar de que la integración es una finalidad en sí misma, ésta no ocurrirá espontáneamente, ni tampoco a pesar de la legislación, sino que tiene que ser pacientemente alimentada, utilizando el mismo símil del informe; sección que por otra parte remarca lo siguiente: “The planning, initiation and sustaining of integrated education calls for considerable knowledge, skill and sympathetic dedication by everyone concerned –parents, teachers, administrators and other professionals of different kinds” (Warnock, 1994, p. 102)<sup>48</sup>, para acabar alumbrando la calidad como aspecto clave en las actitudes integradoras de los siguientes años.

<sup>47</sup> En la bibliografía de García Pastor (1998) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Ysseldyke, J.E. & Algozzine, B. (1982): *Critical issues in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

<sup>48</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La planificación, iniciación y el sustento de la integración educativa requiere de considerables conocimientos, habilidades y dedicación empática de todos aquellos a los que les concierne – padres, profesorado, administradores y otros profesionales diversos” (Warnock, 1994, p. 102).

En definitiva, se podría decir que la evolución de la Educación Especial ha ido en paralelo al de otras disciplinas que están en contacto con ella. Al inicio de este apartado me refería a las ciencias biológicas, sociológicas, psicológicas y de la educación (Fortes Ramírez, 1995), pero, de hecho, hay otros autores que incluso aumentan esa interdisciplinariedad tal y como indican Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) haciendo referencia a Gisbert (1993)<sup>49</sup>, que incluye además la medicina, el derecho, la lingüística, la filosofía y la antropología. Por tanto, el listado es muy extenso, e incluso podría alargarse, pero, simplemente quisiera concluir este apartado haciendo énfasis en que el desarrollo de la educación especial ha estado íntimamente influenciado por el desarrollo de unos paradigmas y otros, en la concepción y mirada del mundo que nos rodea. Justamente, y a colación de cómo se trataron casos paradigmáticos de la educación especial, Pérez de Lara (1998) señala:

Pero, las disciplinas en su necesidad de sanción científica, para seguir siéndolo, han tenido que armarse de técnicas y de racionalidad lo mismo que los sujetos -hombres o mujeres- que las representan. La práctica cotidiana educativa, en su necesidad de relación, ha tenido que basarse en la experiencia. De esa escisión, entre ciencia y experiencia, ha padecido constantemente el sistema educativo en general y la educación especial en particular y es la que llegó a hacer invivibles determinadas situaciones educativas. (Pérez de Lara, 1998, p. 69)

De modo que el pasado de unas experiencias poco enriquecedoras, puedan llevar a prácticas integradoras en beneficio de todos y todas.

### **B2.3.2. Voces en torno a la escuela inclusiva**

Desde la perspectiva del análisis del discurso, y tal y como ya indiqué con el concepto de diversidad, hay autores que señalan que también se pueden hallar aspectos ideológicos en la definición de la escuela inclusiva (Slee, 2012), en cuanto a los intentos de democratización de la educación:

La diferencia no solo se considera natural, sino que se promueve como valor educativo y social. Por tanto, los beneficiarios de la inclusión no son solo las personas a las que hayamos considerado dignas de ingresar en la escuela. La educación inclusiva, que rechaza la lástima y la caridad, nos hace a todos más cultos socialmente y nos enseña que la injusticia no es una característica de las leyes de la naturaleza. La injusticia y la exclusión se construyen y sostienen por las elecciones que hacen personas con poder. La educación inclusiva no es, en consecuencia, una formulación de ideas acerca de las necesidades educativas especiales, sino una teoría y una táctica de la reforma educativa y social. (Slee, 2012, pp. 163-164)

Pues bien, según precisa Marchesi, a partir de los años sesenta se ponen en duda los resultados logrados por las escuelas de educación especial, y en cambio opciones más

---

<sup>49</sup> En la bibliografía de Jiménez Martínez & Vilà Suñé (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:  
GISBERT, M. (1993): *Didáctica y Organización Escolar en Educación Especial. Proyecto Docente*. Universitat Rovira i Virgili.

integradoras comienzan a tener una mejor valoración: “La difusión de la información, la participación en estos proyectos de sectores más amplios y variados, y el apoyo que reciben las administraciones educativas de diferentes países amplían sus repercusiones y van creando un clima cada vez más favorable hacia la opción integradora” (Marchesi, en Marchesi, Coll & Palacios [Comps.], 2001, p. 26). Asimismo, son varios los términos que se refieren a estos nuevos planteamientos, aunque con matices, teniendo entre otros: comprensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar (Echeita, 2007).

De hecho, y más allá de la dicotomización entre escuela ordinaria o escuela especial, Puigdemívol (2001) hace referencia a la síntesis que hace Warnock (1978)<sup>50</sup> sobre la aproximación que tiene la escuela hacia la integración escolar desde un punto de vista internacional, en cuanto a las diferentes modalidades de atención educativa posibles en la atención a las necesidades especiales y que bebe de esos avances a los que se refería Marchesi (en Marchesi, Coll & Palacios [Comps.], 2001). De este modo Puigdemívol (2001, p. 246) recoge las palabras del informe Warnock (1978):

1. Educación a tiempo completo en una clase normal con toda la ayuda y el apoyo necesarios.
2. Educación en una clase normal con períodos de asistencia a una clase o aula especial de apoyo.
3. Educación en un aula o unidad especial con períodos de asistencia al aula normal con plena participación.
4. Educación a tiempo completo en un aula o unidad especial con contacto social con la escuela.
5. Educación en una escuela especial con algunas áreas compartidas con una escuela normal próxima.
6. Educación a tiempo completo en una escuela especial con contacto social con una escuela normal.
7. Educación a corto plazo en hospitales y otros establecimientos.
8. Educación a largo plazo en hospitales y otros establecimientos.
9. Educación a domicilio.

Tabla 25B. Posibles fórmulas de atención educativa en necesidades especiales. (Fuente: Puigdemívol, 2001, p. 246).

Según esto se optará por un modelo de educación especial determinado en aras a la integración educativa. Por cierto, se trata de logros conseguidos desde la lucha individual de personas con alguna *discapacidad* –o, mejor dicho, necesidad educativa especial- y de organizaciones que velan por el cumplimiento de sus derechos (Echeita, 2007), así como de los avances a partir de la Declaración final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (España) en el año 1994 y promovida por la UNESCO entre otras organizaciones (Marchesi, en Marchesi, Coll &

---

<sup>50</sup> Puigdemívol (2001) indica el año de publicación y el capítulo al que hace referencia el informe de Warnock (1978, cap., 6.11); el cual encuentro referenciado en la bibliografía de Huguet-Comelles (2006): Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: HMSO.

Palacios [Comps.], 2001). Teniendo en cuenta esto, adjunto la tabla que muestra Puigdemívol (2001, p. 247) y que lleva por título las formas y niveles de integración escolar y cuyo grafismo he modificado ligeramente para que sea visualmente más esquemático, y en la que se puede ver cómo se suele organizar esta integración escolar en las escuelas:

INTEGRACIÓN ESCOLAR	Tiempo limitado	- Aula ordinaria
		- Aula ordinaria – aula de apoyo
	Mixta o compartida	- Aula ordinaria – unidad especial
		- Escuela ordinaria – escuela especial
	Parcial o limitada	- Unidad o escuela especial – escuela ordinaria (aspectos limitados del currículo)
		- Unidad o escuela especial – escuela ordinaria (contacto social)

Tabla 26B. Formas y niveles de integración escolar. (Fuente: Puigdemívol, 2001, p. 247).

Me interesa recoger las palabras de Pujolàs (2004) desde la defensa de la inclusión en oposición a las escuelas selectivas, de su enumeración de aspectos que caracterizan a esta perspectiva:

Una educación inclusiva tiene como objetivo que la escuela contribuya a adquirir, hasta el máximo de las posibilidades de cada uno, todas las habilidades técnicas (cómo hablar, leer, calcular, orientarse, etc.) y sociales (cómo comunicarse, respetarse, etc.) que son necesarias para *ser, vivir y convivir*. No se trata de saber más que los demás, sino de saber todo cuanto se pueda y de poner lo que se sabe junto a lo que saben los otros para así alcanzar metas comunes y transformar y mejorar la sociedad. Se trata de hacer ciudadanos competentes, pero no competitivos sino cooperativos; ciudadanos tolerantes y respetuosos con las diferencias, pero no permisivos; ciudadanos libres, críticos y responsables. En una educación inclusiva, se insiste en la necesidad de formar una personalidad *autónoma y crítica*, y no sólo *competente y hábil*. (Pujolàs, 2004, p. 26)

No obstante, Marchesi manifiesta que la inclusión también plantea algunos dilemas (en Marchesi, Coll & Palacios [Comps.], 2001, pp. 55-56), recordando los cuatro dilemas principales que presentó Norwich (1993)<sup>51</sup> y que guiaron su propio estudio y que, a pesar de no tener la intención de ahondar en ellos, los muestro a modo de reflexión para tenerlos en consideración:

<sup>51</sup> En la bibliografía de Marchesi, Coll & Palacios [Comps.], 2001 aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*, 19 (4), 527-546.



1. El dilema del currículo común: un alumno con graves problemas de aprendizaje, ¿debe aprender los mismos o diferentes contenidos que sus compañeros?
2. El dilema de la identificación: la identificación de los alumnos que tienen necesidades especiales, ¿les ayuda o les marca negativamente?
3. El dilema padre-profesional: en el momento de las decisiones sobre la escolarización de los alumnos, ¿quién tiene mayor influencia?
4. El dilema de la integración: un niño con severos problemas de aprendizaje, ¿aprende más en el aula ordinaria o en un aula especial con más apoyos?

*Tabla 27B. Dilemas en torno a la inclusión. (Fuente: Norwich (1993) citado por Marchesi, en Marchesi, Coll & Palacios [Comps.], 2001, pp. 55-56).*

Justamente estas preguntas que lanza Norwich (1993) son interesantes a tener en cuenta, ya que de algún modo podríamos encontrar una –posible- respuesta a alguna de ellas en las palabras de otro estudioso en la materia, Pujolàs (2004), convencido del poder de la inclusión, y en especial de la cooperación en el aula, expresándolo de este modo:

La escuela inclusiva se preocupa, fundamentalmente, de encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que le permitan atender juntos a alumnos diferentes, sin que nadie salga perjudicado, aunque no «quieran» o no «puedan» aprender. Este es el reto: encontrar métodos que permitan enseñar más cosas a más alumnos sobre los contenidos de las diferentes áreas, hasta el máximo de las posibilidades o capacidades de cada uno (no métodos que permitan enseñar más contenidos de las diferentes áreas a determinados alumnos). (Pujolàs, 2004, p. 28)

Por tanto, entre los aspectos a destacar de la escuela inclusiva está el encontrar métodos, estrategias y modos de organización de la clase que permita a todos aprender, sin que nadie se resienta (Pujolàs, 2004).

Desde una perspectiva de abogar por una escuela inclusiva completa, como reflejo de la diversidad de la sociedad misma, Huguet-Comelles (2006) también es realista en cuanto a la situación que se da en muchos de los centros educativos, por lo que es necesario el apoyo de todos los agentes implicados en ello, y de este modo lo expresa la autora:

Els assessors psicopedagògics i tots els altres professionals i mestres haurem de col·laborar en aquests processos de canvi cultural i polític, però, sobretot, cal que l'Administració adopti mesures decidides per anar en aquesta direcció. Els processos de canvi cap a escoles realment inclusives no són fàcils ni còmodes, impliquen modificacions i reptes personals i professionals que molts centres i professors no se sentiran amb cor d'afrontar si no hi ha una certa estimulació, un suport ni una formació que els acompanyi. (Huguet-Comelles, 2006, p. 40)<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

“Los asesores psicopedagógicos y todos los demás profesionales y maestros tendremos que colaborar en estos procesos de cambio cultural y político, pero, sobre todo, es necesario que la Administración adopte medidas decididas para ir en esta dirección. Los procesos de cambio hacia escuelas realmente inclusivas no son fáciles ni cómodos, implican modificaciones y retos personales y profesionales que muchos centros y profesores no se sentirán con el ánimo de afrontar si no se da una cierta estimulación, un soporte, ni una formación que los acompañe.” (Huguet-Comelles, 2006, p. 40).

En definitiva, una educación inclusiva necesita de la colaboración de todas las personas implicadas, así como políticas activas para lograr que esto sea posible (Ainscow, 2001). Acabaré este apartado con unas palabras de cierre de Echeita (2007): “La inclusión, entendida como respeto por la diversidad del alumnado en los centros escolares, vendría a ser una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente y respetuosa con la diversidad de sus ciudadanos y, por ello, seguramente mucho más cohesionada y democrática” (Echeita, 2007, pp. 91-92).

### **B3. Repaso comparativo: leyes que rigen el sistema educativo español y finlandés**

Creo necesario hacer un alto en el camino para revisar las leyes de educación vigentes en el momento de llevar a cabo esta investigación doctoral. En el caso español, como ya indicaré, en las últimas dos décadas se han sucedido reformas educativas, casi a la par que cambios de gobierno, lo cual impide una valoración longitudinal de esas reformas. He decidido tomar como referente la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>53</sup>, aprobada en el curso 2006, vigente cuando realicé la mayor parte del trabajo de campo de esta tesis. La siguiente ley educativa aprobada ha sido la Ley Orgánica para la Mejora de la calidad educativa (LOMCE)<sup>54</sup> [Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre], pero a fecha de la realización de mi trabajo de campo, esta ley aún no estaba totalmente introducida en el sistema educativo, a pesar de ello haré mención a ella, así como en una particularidad del caso español, que es la transferencia de la competencia educativa a sus comunidades autónomas.

En el caso finlandés, en los años 1970 hubo un pacto por la educación y la equidad social (Sahlberg, 2009), por lo que las reformas se sostienen en el tiempo, dándose únicamente algunas enmiendas a esas leyes educativas aprobadas, independientemente del partido que gobierne la nación. En el tiempo transcurrido en la elaboración de esta tesis, ha habido la misma ley educativa hasta el año 2014. Entonces se aprobó una nueva ley, que ha comenzado a implementarse hace escasamente unos meses respecto al momento en que redacté este párrafo<sup>55</sup>, a pesar de ello, realizaré alusiones a ella en este apartado.

En ambos contextos educativos, existe una ley educativa de carácter estatal, que sería el primer nivel de los tres que componen la concreción del currículum en estos dos sistemas educativos. A esto último ya hice referencia en el primer capítulo de esta tesis, el llamado marco de descubrimiento teórico-práctico inicial. Pues bien, los niveles de concreción del currículum a pesar de ser aparentemente similares, difieren en quiénes son los protagonistas en la configuración final del mismo, porque en el caso finlandés la

---

<sup>53</sup> A partir de ahora me referiré a la Ley Orgánica de Educación con el acrónimo LOE.

<sup>54</sup> A partir de ahora me referiré a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa con el acrónimo LOMCE.

<sup>55</sup> En el momento de realizar la revisión de este capítulo para su cierre (abril 2019) existe un nuevo proyecto de ley educativa (LOMLOE), aunque pendiente de tramitación parlamentaria, que derogaría la anterior ley educativa (LOMCE). Por el momento, esta tramitación queda suspendida dada la convocatoria de elecciones generales en España.

municipalidad es de gran importancia; cabe indicar que es la titular de la gran mayoría de escuelas públicas, siendo aproximadamente de 1.5% el porcentaje de escolares que acude a centros de titularidad privada de educación obligatoria -primaria y secundaria inferior- (Väljjarvi, 2012). En esas modificaciones más específicas y finales de los centros educativos, daré ejemplo de ello en el capítulo dedicado al estudio de caso, ya que en el presente capítulo me centro en el nivel más macro, es decir, en el primer nivel de la concreción del currículum, o sea, en la ley educativa estatal.

En definitiva, me interesan las leyes educativas desde la sensibilidad que desprenden hacia ese apasionante reto llamado educación/enseñanza/aprendizaje de los chicos y chicas que se encuentran en edad de recibir su educación básica obligatoria. Para ello, me acercaré a los principios que emanan las leyes educativas de España y Finlandia, así como haré alusión a ciertas particularidades de las mismas, pero sobre todo me interesa responder a las siguientes cuestiones: ¿cuál es el concepto de educación en torno al cual giran estas leyes de la educación?, ¿cómo viene contemplada la atención al alumnado?, ¿qué importancia tiene la educación especial en el currículum educativo? Es decir, pretendo conocer de un modo más discursivo qué se halla en las leyes educativas desde una perspectiva entre general (educación) y específica (atención al alumnado), para situarnos en los dos contextos educativos que ando sobrevolando continuamente y conocer así con mayor profundidad algunos de sus rasgos más característicos. Aunque más allá de un análisis pormenorizado, reitero que me interesa más la esencia de las mismas, así como la fotografía que ofrecen en cuanto al modo de entender la educación y la atención del alumnado, desde una perspectiva más contextual-cultural.

### **B3.1. El caso español**

Simplemente a modo de curiosidad histórica, comenzaré citando las diferentes leyes educativas -o de la Educación-, así como otras que tengan que ver con esta área, que ha habido en España a partir de este cuadro que he adaptado ligeramente -parte de su contenido proviene de García Fraile (en Escamilla, A. & Lagares, A.R., 2006) y de Gimeno Sacristán (en Gimeno Sacristán [Comp.], 2006, p. 26)-:

<b>Año</b>	<b>Ley</b>
1857	Ley Moyano
1970	Ley General de Educación (LGE)
1978	Constitución (artículo 27)
1980	Ley Orgánica de Centros Escolares (LOECE)
1985	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)
1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
1995	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)
2002	Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)

2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
------	---

Tabla 28B. Repaso histórico a las leyes de la educación en España.

Como se puede observar, pasó más de un siglo desde la Ley Moyano (1857) hasta la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) (1970), o sea, que en España hubo una misma ley (con algunas modificaciones) en períodos políticos muy diversos. En el período democrático desde la transición iniciada en 1975 hasta la fecha actual ha habido cuatro grandes leyes educativas: LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE, aprobándose estas últimas tres en un período de tiempo aproximado de unos 11 años, y, a su vez, fruto de los avatares políticos del 2016, una vez ya conformado el nuevo gobierno, comienza a rumorearse que puede que se den cambios significativos en la ley LOMCE, e incluso algunas voces apuntan a una posible nueva ley educativa<sup>56</sup>, así como de la necesidad de lograr un pacto educativo duradero.

Considero necesario incidir un momento en el proceso de transferencia de las competencias en materia educativa a las comunidades autónomas, porque muestran la realidad administrativa del Estado Español. Éste se inició en la década de los ochenta, hasta completarse en todo el territorio estatal a comienzos de la década de los 2000, quedando relegado el anteriormente denominado territorio MEC<sup>57</sup> a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. De modo resumido el proceso de transferencia quedaría sintetizado en la siguiente tabla que he adaptado ligeramente a partir de las aportaciones de Bonal et al. (2005, p. 32):

<b>Primera etapa (1979-1981)</b>	Catalunya y País Vasco
<b>Segunda etapa (1981-1992)</b>	Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana, Galicia y Navarra
<b>Tercera etapa (1992-2000)</b>	Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia

Tabla 29B. Etapas del proceso de transferencia de competencias educativas en España. (Fuente: Bonal et al., 2005, p. 32).

Las competencias del Estado en materia educativa, según señalan Bonal et al. (2005, p. 35), serían las siguientes:

- Regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación.
- Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos.
- Aprobación de normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución Española.

<sup>56</sup> Efectivamente, tras la conformación de un nuevo gobierno, socialista, a fecha 15.02.2019 se aprueba el Proyecto de Ley por el que se modifica la Ley Orgánica de Educación, derogando así, en principio, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

Fuente: Aprobado el Proyecto de Ley por el que se modifica la Ley Orgánica de Educación. [www.lamoncloa.gob.es](http://www.lamoncloa.gob.es) [Consultado en fecha 15.04.2019].

<sup>57</sup> MEC= Ministerio de Educación y Cultura de España [el nombre del ministerio de educación está sujeto a cambios según el partido que presida el gobierno central y el programa político a llevar a cabo].

- Gestión directa del sector educativo en Ceuta y Melilla.
- Gestión directa de los centros educativos en el exterior y de los centros del Ministerio de Defensa.
- Política de becas y ayudas al estudio.
- Fijación de las enseñanzas mínimas.
- Control de la aplicación de las leyes estatales en las Comunidades Autónomas mediante la Alta Inspección.

De modo más específico, y en relación a esa transferencia, el porcentaje en cuanto a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas depende de si se trata de comunidades autónomas con lengua cooficial, pasando a ser del 55%, o bien de comunidades sin otra lengua cooficial, donde el porcentaje es del 65% (García Fraile, en Escamilla, A. & Lagares, A.R., 2006).

Las competencias de las Comunidades Autónomas de España en materia educativa serían las que se encuentran en la siguiente tabla y cuya fuente es Bonal et al. (2005, p. 38):

Desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, salvo en las competencias reservadas al Estado, de lo que se deriva:

- Desarrollo de la normativa aprobada por el Estado.
- Gestión directa del servicio público educativo.
- Funciones respecto a los centros educativos:
  - Titularidad de los centros públicos del Ministerio de todos los niveles educativos.
  - Construcción y modificación de los centros educativos.
  - Formalización de conciertos educativos u otras subvenciones.
- Actos administrativos relacionados con el personal docente.
- Supervisión, control y coordinación de la oferta de plazas de educación infantil.
- Aprobación del currículo de los distintos niveles, con inclusión de las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado.
- Elaboración, aprobación y ejecución de programas de inversiones.
- Gestión de las becas y ayudas al estudio comprendidas en las convocatorias estatales.

*Tabla 30B. Competencias de las Comunidades Autónomas de España en materia educativa. (Fuente: Bonal et al., 2005, p. 38).*

Si nos centramos en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y en su esencia, los pilares que la rigieron fueron: “*calidad y equidad, esfuerzo compartido y compromiso decidido con los objetivos planteados por la Unión Europea*” (Escamilla & Lagares, 2006, p. 58). De hecho, el concepto de equidad se destaca del siguiente modo en el artículo 1 de la ley: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (Ministerio de Educación y Ciencia – Secretaría General de educación, 2006, p. 47).

Asimismo, la LOE (artículo 6, apartado tercero) concibe que los contenidos del currículo: “se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.” (BOE-Legislación Consolidada, 2015). La distribución de la carga lectiva viene marcada fundamentalmente por las comunidades autónomas, y no tan directamente desde la ley educativa estatal, más adelante expondré el caso catalán.

Así pues centrándome en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el preámbulo de la LOE en su apartado sobre la misma indica que:

Se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. (Ministerio de Educación y Ciencia – Secretaría General de educación, 2006, pp. 39-40)

Por tanto, la educación secundaria obligatoria (ESO) con la LOE sigue comprendiendo 4 cursos (como con la anterior ley LOGSE), y se realizará ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

Con las nuevas enmiendas realizadas a partir del año 2011 esta etapa se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como indica la ley en su artículo 23 bis, tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico, muy enfocado hacia la nueva orientación que se le otorga a esta etapa a partir de la implantación de la siguiente y aún vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (1º a 3º ESO), se encuentra en el artículo 24, y la del segundo ciclo (4º curso) en el artículo 25 de la LOE.

A continuación muestro la tabla de materias y asignaturas de la LOE desde su idea primigenia es decir la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (MEC, 2006) dado que con el cambio de gobierno en el 2011, el decreto ley de la LOE fue modificado (cuyo texto consolidado data con fecha 2015), hasta dar paso a la LOMCE.

Cursos 1º, 2º y 3º	Curso 4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias de la naturaleza</li> <li>- Educación física</li> <li>- Ciencias sociales, geografía e historia</li> <li>- Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura</li> <li>- Lengua extranjera</li> <li>- Matemáticas</li>   <li>- Educación plástica y visual</li> <li>- Música</li> <li>- Tecnologías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación física</li> <li>- Educación ético-cívica</li> <li>- Ciencias sociales, geografía e historia</li> <li>- Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura</li> <li>- Matemáticas</li> <li>- Primera lengua extranjera</li> </ul>

<p><b>En uno de los cursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación para la ciudadanía y derechos humanos</li> </ul> <p>En 3º curso Ciencias de la naturaleza podrá desdoblarse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biología y Geología</li> <li>- Física y química</li> </ul>	<p>Deberán cursar 3 materias de las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biología y Geología</li> <li>- Educación plástica y visual</li> <li>- Física y química</li> <li>- Informática</li> <li>- Latín</li> <li>- Música</li> <li>- Segunda lengua extranjera</li> <li>- Tecnología</li> </ul>
<p><b>Materias optativas:</b></p> <p>Podrán realizar alguna materia optativa, entre esta optatividad debe incluirse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una segunda lengua extranjera (pudiendo ser incluida en el primer bloque de materias según lo considere cada Administración educativa)</li> <li>- Cultura clásica</li> </ul>	<p><b>Materias optativas:</b></p> <p>Podrán realizarse una o más materias optativas, según las Administraciones educativas</p>

Tabla 31B. Materias Educación Secundaria Obligatoria según LOE (2006).

A modo comparativo, y con la intención de actualizar el contenido de este marco teórico, en la siguiente tabla puede verse la configuración de materias en Educación Secundaria a partir de la ley LOMCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, s.f., pp. 3-4).

	PRIMER CICLO ESO			SEGUNDO CICLO ESO	
	1º	2º	3º	4º	
				<i>Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato</i>	<i>Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional</i>
<b>ASIGNATURAS TRONCALES</b>	Biología y Geología en primer curso.	Física y Química en segundo curso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Biología y Geología.</li> <li>▪ Física y Química.</li> <li>▪ Geografía e Historia.</li> <li>▪ Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>▪ Primera Lengua Extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geografía e Historia.</li> <li>▪ Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>▪ Primera Lengua Extranjera.</li> <li>▪ Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geografía e Historia.</li> <li>▪ Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>▪ Primera Lengua Extranjera.</li> <li>▪ Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geografía e Historia.</li> <li>▪ Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>▪ Matemáticas.</li> <li>▪ Primera Lengua Extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>▪ Primera Lengua Extranjera.</li> </ul>	<p><b>Materia de opción</b> (a elegir): Matemáticas Orientadas a</p>	Al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de	Al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de

		las Enseñanzas Académicas, o Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.	asignaturas troncales: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Biología y Geología.</li> <li>▪ Economía.</li> <li>▪ Física y Química.</li> <li>▪ Latín.</li> </ul>	de asignaturas troncales: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.</li> <li>▪ Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.</li> <li>▪ Tecnología.</li> </ul>
<b>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física.</li> <li>▪ Religión, o Valores Éticos*</li> </ul> <p>Un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos**:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cultura Clásica.</li> <li>▪ Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.</li> <li>▪ Música.</li> <li>▪ Tecnología.</li> <li>▪ Educación Plástica, Visual y Audiovisual.</li> <li>▪ Segunda Lengua Extranjera.</li> <li>▪ Religión***.</li> <li>▪ Valores Éticos***.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física.</li> <li>▪ Religión, o Valores Éticos*.</li> </ul> <p>Un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas**:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Artes Escénicas y Danza.</li> <li>▪ Cultura Científica.</li> <li>▪ Cultura Clásica.</li> <li>▪ Filosofía.</li> <li>▪ Música.</li> <li>▪ Tecnologías de la Información y la Comunicación.</li> <li>▪ Segunda Lengua Extranjera.</li> <li>▪ Educación Plástica, Visual y Audiovisual.</li> <li>▪ Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.</li> <li>▪ Religión***.</li> <li>▪ Valores Éticos***.</li> </ul>	
<b>ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN</b>	<p>Lengua Cooficial y Literatura del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, que recibirá un tratamiento análogo al de la materia de Lengua Castellana y Literatura.</p> <p>Los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, o materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos**.</p>		<p>Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.</p> <p>Los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar**.</p>	

Tabla 32B. Distribución materias de la ESO según las modificaciones a la LOE (con modificaciones de fecha 2015) y en sí LOMCE.

\*A elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.

\*\*En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.

\*\*\*Sólo si los padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno o alumna no la han escogido anteriormente.



La ley educativa LOMCE aprobada en el año 2013 y de aplicación obligatoria progresivamente en la etapa secundaria obligatoria a partir del curso 2015/16, tiene una distribución muy similar, aunque cambia el lenguaje empleado. Las materias se organizan en bloques de asignaturas: (1) Troncales, pudiendo ser: materias generales -comunes para todo el alumnado- y materias de opción; y (2) Específicas, que tal y como se indica sus estándares de aprendizaje evaluable son establecidos por el Gobierno, correspondiendo a las Administraciones educativas determinar sus contenidos y pudiendo estas complementar los criterios de evaluación, si lo estiman necesario; a su vez, éstas pueden ser: obligatorias para el alumnado y de opción (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, s.f.).

Entre los cambios que se indican, en cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, es destacable que los Programas de diversificación curricular de 3º y 4º de la etapa desaparecen, convirtiéndose en Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo (cursos de 2º y 3º) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, s.f.).

Ello se relaciona con las opiniones de Fontdevila & Rambla (2015) sobre políticas contra el abandono escolar (AEP), y en consonancia a las líneas recomendadas desde Bruselas de cara a los acuerdos para conseguir alcanzar un 10% de abandono escolar en España en 2020, la lucha contra el AEP se convierte en uno de los ejes vertebradores de la creación de la LOMCE: “A tal fin, la LOMCE introduce una amplia gama de itinerarios de Educación Secundaria Obligatoria, partiendo de la idea de que tal variedad facilitará que aquellos alumnos con menores aspiraciones académicas puedan acomodarse en otras opciones del sistema escolar como opción alternativa a su abandono definitivo [...] El nuevo haz de itinerarios deberá dar acomodo a todo tipo de jóvenes dentro de la escuela, y en todo caso facilitar el tránsito entre unos itinerarios y otros a medida que sus preferencias se modifiquen, entre otras razones, previsiblemente porque hayan madurado” (Fontdevila & Rambla, 2015, p. 46). No obstante, en las diferencias en cuanto a la perspectiva de esas políticas educativas entre España y la UE y a las que estos autores aluden en su artículo, parece que en el caso español hay tendencia a una lucha contra la AEP desde la competitividad, mientras que desde la UE se hace mención a la cohesión social, aspecto que parece no ser tan tenido en cuenta en el caso español.

Cabe mencionar que hubo cierta polémica con la aprobación de la LOMCE, por ejemplo, en torno a pruebas de final de etapa, el acceso a la universidad, así como la inclusión de la asignatura de religión dentro del currículo obligatorio (siendo ésta opcional según la elección por parte de las familias o del alumno/a mismo/a), o bien, la desaparición de la asignatura de Ciudadanía y Derechos Humanos como tal, que había sido uno de los emblemas de los creadores de la anterior ley LOE, y que coincidió en el tiempo en que se celebraron acontecimientos de carácter global y cultural, como el *Fórum de les Cultures*, que tuvo lugar en Catalunya en el 2004, así como la creación del programa *Alianza de Civilizaciones* de las Naciones Unidas en el 2007 y sus correspondientes foros el primero de los cuales se celebró en Madrid en el año 2008.

Además, con la LOMCE se han introducido nuevas asignaturas de carácter emprendedor, acorde a la situación económica del momento y a sus correspondientes políticas, y que

también coincide en el tiempo con la introducción de la competencia financiera en las pruebas de evaluación internacional PISA en su edición 2012. Además vuelve al discurso educativo la necesidad de incidir en el esfuerzo individual como herramienta de superación de las dificultades y la consecución de los objetivos académicos de la etapa de educación obligatoria. En la tabla que tenemos a continuación expongo algunos extractos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, 2013) que pueden ejemplificar lo anteriormente mencionado:

Fragmentos LOMCE	Contextualización e Interpretación
<p><b>PREAMBULO IV</b></p> <p><i>“La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el <b>esfuerzo</b> y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.”</i></p>	<p>Haciendo mención a los cambios en la sociedad y la necesidad de adaptarse a ello, en el preámbulo IV se puede intuir la aproximación de la ley hacia la educación otorgando valor a aspectos tales como el esfuerzo, el cual debe estar en equilibrio con la recompensa a ello.</p>
<p><b>PREÁMBULO V</b></p> <p><i>“Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del <b>esfuerzo</b>.”</i></p>	<p>La justificación de un cambio legislativo en materia educativa y que es avalada por medidas similares en el contexto internacional.</p>
<p><b>PREÁMBULO X</b></p> <p><i>“Cualquier alumno o alumna puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, <b>esfuerzo</b> y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación a lo largo de la vida.”</i></p>	<p>Alusión a la Unión Europea y a la necesaria flexibilización de itinerarios formativos.</p>
<p><b>«CAPÍTULO III Currículo y distribución de competencias</b>  <b>Artículo 6. Currículo</b>  <b>Artículo 6 bis. Distribución de competencias</b>  <b>Modificación 8.</b></p>	<p>Referencias directas al fomento y a la potenciación de habilidades de carácter individual.</p>

<p><i>“b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”</i></p>	
<p><b>Artículo 27. Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.</b>  <b>Apartado 3</b></p> <p><i>“Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo”</i></p>	<p>Puede ser interpretado que ante las dificultades de aprendizaje se ha de valorar previamente si es por falta de esfuerzo.</p>

Tabla 33B. Ejemplos de referencias al esfuerzo individual en la LOMCE.

Por supuesto, la anterior ley de educación LOE también hacía referencias al esfuerzo individual, pero de un modo más reiterado se mencionaba junto con el esfuerzo compartido. En el caso de la LOMCE, el enfoque se dirige a desarrollar una esfera de carácter más individual –sin que la ley obvie el trabajo en equipo–, así como a potenciar el espíritu emprendedor acorde a los discursos actuales, no obstante, quizás resulte complicado el discernir en el caso del artículo 27 a qué se refiere la falta de esfuerzo, al ser éste una actitud de interpretación muy subjetiva, por tanto, parece que es el profesorado quien en primera instancia debe valorarlo.

Volviendo a aspectos diferenciales entre comunidades autónomas, simplemente señalar el caso catalán y su *Pacte Nacional per a l'Educació*, del cual destacaría la opinión ofrecida por el entonces asesor de política educativa del denominado *Departament d'Educació*<sup>58</sup> de la Generalitat de Catalunya, Giralt i Zarco, en el que remarcaba que: “El Pacto Nacional para la Educación tiene la pretensión de dar un fuerte impulso a la escuela pública y, al mismo tiempo, ofrecer un marco de estabilidad para la escuela concertada” (Giralt i Zarco, 2006, p. 89). Palabras que iban en paralelo al debate a nivel estatal de la nueva ley educativa estatal LOE en aquel momento. Pues bien, finalmente se acabó redactando y aprobando la *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC), caracterizada por su flexibilidad en cuanto a la adaptación a las necesidades del momento y organizada a través seis ejes que muestro de manera sintetizada: (1) el catalán como lengua vehicular y de aprendizaje; (2) configuración de una doble red de centros (públicos y concertados); (3) el compromiso de las familias; (4) autonomía de los centros; y (5) profesorado y función pública docente; y (6) el papel de los municipios (Jiménez, 2010).

El caso catalán, sirve para observar la especificidad de horas a impartir en las aulas de secundaria obligatoria (cursos de 1º a 4º de la ESO) y que puede servir a modo de ejemplo de la distribución horaria en otras comunidades autónomas del estado español. En este caso sería con efectos a partir del 2015 tal y como recoge la página web del departamento

<sup>58</sup> A lo largo de la realización de la tesis este departamento también llevó por nombre: *Departament d'Ensenyament*, pero en el momento de la revisión final de este capítulo (abril 2019) vuelve a denominarse: *Departament d'Educació*.

de enseñanza de la Generalitat de Catalunya y su Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC, 2015):

<b>Materias comunes</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>
Lengua catalana y literatura	3	3	3	3
Lengua castellana y literatura	3	3	3	3
Lengua extranjera	3	4	3	3
Ciencias sociales: geografía e historia	3	3	3	3
Ciencias de la naturaleza: biología y geología	3	-	2	-
Ciencias de la naturaleza: física y química		3	2	-
Matemáticas	3	4	4	4
Educación física	2	2	2	2
Música	2	2*	-	-
Educación visual y plástica	2	-	2*	-
Tecnología	2	2	2	-
Religión o cultura y valores éticos	1	1	1	1
Tutoría	1	1	1	1
Trabajo de síntesis/Proyecto de investigación	(1)	(1)	(1)	(1)
Servicio comunitario	-	-	(1)	
<b>Materias optativas</b>	2	2	2	10
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Tabla 34B. Distribución de materias de Secundaria Obligatoria en Catalunya y de implantación progresiva a partir del curso 2015/16.

Asimismo, se indica que la distribución global de horas a lo largo de los 3 primeros cursos de Secundaria no puede ser inferior a lo que se marca en la siguiente tabla:

Lengua catalana y literatura: 315 h
Lengua castellana y literatura: 315 h
Lengua extranjera: 315 h + 35 h*
Ciencias sociales: geografía e historia: 315 h
Ciencias de la naturaleza: biología y geología: 175 h
Ciencias de la naturaleza: física y química: 175 h
Matemáticas: 385 h
Música: 140 h
Educación visual y plástica: 140 h
Tecnología: 210 h
(Para cada curso se han contabilizado 35 semanas lectivas)
*Estas 35 horas se pueden utilizar para impartir una materia no lingüística en lengua extranjera, de acuerdo con el proyecto lingüístico de centro.

Tabla 35B. Distribución general de las horas lectivas en Educación Secundaria Obligatoria en Catalunya (2015).

En colación a lo anterior, en una interesante comparativa de las leyes educativas habidas en España desde 1985 a 2006 Alonso Gil [Coord.], et al. (2008) indican lo siguiente

respecto a la educación secundaria y a la toma de decisiones a partir de lo que dicta la LOE:

Deja en manos de las AAEE [Administraciones Educativas] tanto la identificación de las necesidades de los alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración, como las de los alumnos de alta capacidad intelectual y la de aquellos con discapacidad (Art.26); lo mismo ocurre en relación con la dotación a los centros públicos de los medios materiales y humanos necesarios. (Alonso Gil [Coord.], et al., 2008, p. 142)

Pues bien, volviendo a la LOE en concreto, en el libro escrito por el que era Secretario General de Educación de España, Alejandro Tiana Ferrer (2009), en el período en que se aprobó la LOE, entre otros aspectos explica el proceso de elaboración de la ley, así como parte de su contenido y los objetivos que se perseguían. En curioso señalar que en las palabras de Tiana Ferrer (2009) se refleja la influencia de los informes PISA, a modo de impulso de la LOE y de su aprobación en el año 2006. Esto coincide en el tiempo con mi propio interés en la construcción de esta tesis, y además coincido con Tiana Ferrer (2009) en el sentido que expresa que PISA, sus pruebas, informes y resultados pueden ser una especie de referente para analizar la situación educativa, pero no deberían convertirse en una finalidad en sí misma.

En cuanto a los pilares básicos de la LOE, -como ya indiqué en líneas anteriores- la equidad era en ese momento -y seguramente continúa siéndolo- una de las preocupaciones de los legisladores. Pues bien, de un informe dirigido por Calero (2006), y con el sello del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE – Ministerio de Educación y Ciencia), rescato tres de sus conclusiones sobre las debilidades y fortalezas de las políticas y prácticas de aquel momento en materia de desigualdad educativa en el sistema educativo español, entre esas debilidades y en relación al presente estudio destacaría las siguientes según Calero (2006, p. 80) y que he modificado muy ligeramente:

- Falta de capacidad para incentivar el acceso a la educación secundaria post-obligatoria, especialmente entre los grupos más desfavorecidos (sistema de becas muy reducido).
- Inexistencia de programas de apoyo para niños de origen social desfavorecidos en el nivel de la educación infantil.
- Deficiencia en el currículum escolar, en concreto en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el lenguaje matemático y la informática.

Por tanto, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado en cuanto al contenido de la LOE, los tres grandes objetivos de la ley vienen a ser los que recuerda Tiana Ferrer (2009, p. 128) y que mencioné unos párrafos atrás: (1) lograr que todos los ciudadanos/as puedan recibir una educación y formación de calidad; (2) conseguir la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para una combinación de calidad y equidad; y (3) alcanzar los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los siguientes años [en ese momento la convergencia de sistemas de educación y formación, entre otros]. Pues bien, es interesante recoger qué expresa este autor sobre la equidad:

Tras haber conseguido que todos los jóvenes españoles estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados educativos que obtienen. Se trata de lograr que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. (Tiana Ferrer, 2009, p. 128)

Asimismo, una aportación importante en el discurso educativo es que la LOE introduce las competencias siguiendo las recomendaciones que se realizan desde el seno de la Unión Europea, en concreto el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa (Mentxaka, 2008); pasando de hablar de capacidades (LOGSE) a competencias (LOE). De este modo quedan recogidas esas competencias clave (visión europea) y las competencias básicas (visión española) y que las plasma en un cuadro Mentxaka (2008, p. 82):

Competencias clave: marco de referencia europeo (Diario Oficial de la Unión Europea 30/12/06)	Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 8/12/06) y Secundaria Obligatoria (BOE 5/1/07) Anexo I Competencias Básicas
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación en lengua materna.</li> <li>2. Comunicación en lenguas extranjeras.</li> <li>3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.</li> <li>4. Competencia digital.</li> <li>5. Aprender a aprender.</li> <li>6. Competencias sociales y cívicas.</li> <li>7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.</li> <li>8. Conciencia y expresión culturales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>2. Competencia matemática.</li> <li>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</li> <li>4. Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>5. Competencia social y ciudadana.</li> <li>6. Competencia cultural y artística.</li> <li>7. Competencia para aprender a aprender.</li> <li>8. Autonomía e iniciativa personal.</li> </ol>

Tabla 36B. Competencias clave (Europa) y competencias básicas (España) (Fuente: Mentxaka, 2008, p. 82).

Como indiqué anteriormente, me interesa también enfocar la mirada y el análisis en los aspectos que tienen más en cuenta la atención al alumnado, y a sus necesidades educativas especiales; es por ello interesante resaltar el artículo 26 y los principios pedagógicos de la LOE:

**Artículo 26. Principios pedagógicos.**

*1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.*

*2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.*

3. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

5. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

6. En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

Tabla 37B. LOE. Artículo 26. Principios pedagógicos.

Asimismo, la LOE en el artículo 73 define al alumnado que presenta necesidades educativas especiales como: “aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (MEC, 2006, p. 111).

En el apartado dedicado a contrastar los aportes a la atención a la diversidad, en cuanto a los principios y fines generales y específicos de la educación especial, Alonso Gil [Coord.], et al. (2008) recogen que:

La atención a la diversidad es considerada un principio pedagógico en el que hay que poner especial énfasis en E. Primaria [Educación Primaria] y en la ESO [Educación Secundaria Obligatoria] (Art.19.1 y 26.1), y un principio que debe presidir la organización de la E. Secundaria [Educación Secundaria] junto al de educación común. (Art.22.4). (Alonso Gil [Coord.], et al., 2008, p. 301)

En cuanto a la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la LOE en su artículo 74 expone que:

Se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. (MEC, 2006, p. 111)

García Fraile (en Escamilla, A. & Lagares, A.R., 2006) dentro del listado de aspectos que considera relevantes a señalar de la LOE hay tres que quiero recoger en la siguiente tabla basada en sus palabras, y que tienen que ver con la atención al alumnado y a su rendimiento, concretamente el tema de las repeticiones de curso (o retenciones), planes de refuerzo y diversificación curricular (García Fraile, en Escamilla, A. & Lagares, A.R., 2006, pp. 47-48):

<b>Repeticiones</b>	Los alumnos podrán repetir una vez en primaria y dos en ESO, y sólo en una ocasión por curso. En ESO, promocionarán con dos suspensos como máximo y «excepcionalmente» con tres cuando el equipo docente lo considere oportuno. Las comunidades autónomas regularán las condiciones para las pruebas extraordinarias de recuperación.
<b>Planes de refuerzo</b>	Habrán planes específicos de apoyo, refuerzo o recuperación para todos estos escolares desde edades tempranas con el fin de mitigar el fracaso escolar. Los programas de apoyo proporcionarán refuerzo al alumnado con dificultades en materias instrumentales, adquisición de hábitos de estudio y comprensión lectora, además de mejorar la atención a la diversidad.
<b>Diversificación curricular</b>	Son programas para aquellos alumnos que no tengan un rendimiento adecuado y para reforzar materias básicas como lengua o matemáticas. Podrán establecerse en grupos reducidos a partir de 3º de la ESO –la LOGSE los creaba en 4º- y su finalidad es que el alumnado alcance el título de graduado en ESO.

Tabla 38B. Repeticiones de curso, planes de refuerzo y diversificación curricular. (Fuente: García Fraile, en Escamilla, A. & Lagares, A.R., 2006, pp. 47-48).

Finalmente, y saltando a otro aspecto de la LOE, y que es parte de esencia, cabe señalar la importancia que esta ley otorgaba en ese momento al aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir a la formación permanente, y sobre todo, en las etapas post-obligatorias, y con especial interés, en el terreno de la formación profesional, de este modo lo explica Tiana Ferrer:

Por otra parte, la ley permite los tránsitos de ida y vuelta de la formación al trabajo o a otras actividades, abriendo vías en ambas direcciones. Con esta finalidad, se establecen conexiones entre la enseñanza, tanto reglada como no reglada, y la formación lograda por medio de la experiencia laboral o social. Una de las principales novedades de la ley consiste en la adopción de medidas para la validación y acreditación de los aprendizajes así adquiridos (artículo 66) siguiendo el ejemplo de otros países europeos y abriendo nuevas perspectivas a la formación permanente. (Tiana Ferrer, 2009, p. 130)

Esto último conecta con Finlandia, aspecto que comenté en el marco teórico de descubrimiento de este estudio doctoral y la conexión con el mundo laboral, así como la



acreditación de esos otros saberes adquiridos por esa vía, y a su apuesta por la formación permanente.

Y con estas palabras concluyo este apartado dedicado a las leyes educativas en España para pasar a hablar del caso finlandés, no sin antes mencionar que el tiempo indicará cuál será el recorrido de la LOMCE, tanto sus aciertos a apreciar, como los errores a enmendar, así como su vigencia en el tiempo.

### **B3.2. El caso finlandés**

Quisiera apuntar que la historia de este país nórdico, y en particular, de la educación y su escuela resultan muy interesantes al darse períodos de régimen político muy diversos, que de un modo u otro han conformado la sociedad finlandesa actual. De hecho, a lo largo de los períodos bajo la dominación de la corona sueca (desde el s. XIII hasta 1809)<sup>59</sup>, así como durante el denominado Gran Ducado de Finlandia perteneciente al Imperio Ruso (de 1809 a 1917)<sup>60</sup>, se podría decir que se dieron los primeros avances sociales, políticos y educativos. Entre estos, se encuentran la obligación de aprender a leer la Biblia antes de conceder un permiso matrimonial, así como la oficialidad de la lengua finlandesa junto con la sueca a pesar de la oposición de los parlamentarios de habla sueca, o el camino hacia la equidad con el logro del voto femenino convirtiéndose así en el primer país de Europa en hacerlo, junto con el sufragio universal<sup>61</sup>. Sin duda, estos aspectos, y otros muchos, son los que han contribuido en la configuración de la identidad finlandesa, así como su aprecio y respeto hacia la educación y a las personas que se dedican a ello. Considero fundamental tener en consideración estos hechos, porque los buenos resultados de PISA no se pueden remitir a única y exclusivamente aspectos de una época más presente, la nuestra, la que conocemos, sino que el éxito de su educación es parte de lo que vivieron y construyeron las generaciones anteriores. De hecho, es así como va conformándose un pensamiento colectivo y una manera de ser y estar en el mundo compartidos. Un lugar en el que entre todos y todas se emprenden proyectos, como puede ser la construcción de un sistema educativo. En el caso finlandés, me centraré desde la proclamación de su independencia del entonces llamado Imperio Ruso en el año 1917 hasta el pacto por la educación en los años 1970, el cual según informes de la OCDE, así como según diversos expertos en la materia, estos conforman el punto de inflexión para comprender el éxito del caso finlandés, es decir, ayuda a entender que los frutos del hoy son el resultado del esfuerzo [pactado] del lejano ayer. A continuación enumero una serie de acontecimientos y hechos que han marcado la educación finlandesa, junto con sus

---

<sup>59</sup> Información obtenida en *Wikipedia* bajo la entrada: *History of Finland*. [https://en.wikipedia.org/wiki/History\\_of\\_Finland](https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Finland) [Consultado en fecha 04.12.2016 y revisado 01.09.2019]. Información corroborada en el siguiente artículo escrito por el Dr. Seppo Zetterberg de University of Jyväskylä (Finlandia).

*Main Outlines of Finnish history*. <https://finland.fi/life-society/main-outlines-of-finnish-history/> [Consultado en fecha 27.08.2019].

<sup>60</sup> Ídem.

<sup>61</sup> Finland's Parliament: Pioneer of gender equality. <https://finland.fi/life-society/finlands-parliament-pioneer-of-gender-equality/> [Consultado en fecha 23.11.2016].

leyes educativas y cuya fuente son el informe a partir de PISA 2006 realizado por el Centre for Educational Assessment de la Universidad de Helsinki-Helsingin Yliopisto (2006)<sup>62</sup>:

**1917** Finlandia declara la independencia.

**1918** Se funda un Comité Central para la Ciencia. Este comité fue el predecesor de la presente Academia de Finlandia.

**1921** Ley de educación obligatoria que comprende seis años de escuela básica para todos. Las escuelas se convierten en focos centrales de actividades educativas variadas, incluyendo bibliotecas, teatro, deporte.

**1934** La Compañía de Radiodifusión de Finlandia, fundada en 1926, comienza sus programas de radio escolar.

**1936** Las municipalidades han completado finalmente la construcción de la red escolar requerida por la ley de educación obligatoria.

**1945** Se obliga a los municipios a ofrecer una comida gratuita en las escuelas, para combatir la malnutrición tras la guerra<sup>63</sup>.

**1968** El Parlamento aprueba la ley de educación comprensiva<sup>64</sup>.

**1969** Se completa el marco del currículum para la educación básica.

**1970-1977** La escuela comprensiva es implementada a lo largo del país, de Norte a Sur.

Tabla 39B. Momentos clave de la historia de la educación de Finlandia (1917-1977).

Cabe añadir que hasta 1970 el sistema educativo estuvo dividido en líneas paralelas o tipologías de centros educativos según el rendimiento del alumnado, lo cual condicionaba la orientación de esa formación (más hacia lo académico o hacia un oficio). La derogación de este tipo de sistema educativo, según Lankinen (2010) apunta, encendió debates muy intensos. Asimismo, entre esos otros aspectos que se citan en la anterior tabla, he rescatado el de 1945 con la obligatoriedad por parte de los municipios de ofrecer una comida caliente gratuita a los escolares. Lo considero un aspecto a remarcar, primero porque a pesar de estar ya tan alejado en el tiempo, no deja de ser menos novedoso, dado que es algo extensivo a todo su sistema educativo, incluyendo etapas pre- y post-obligatorias, así como con la opción de comida a precio subvencionado en caso de estudios superiores, y que suele atraer la sorpresa de los visitantes internacionales en centros educativos finlandeses -o de los curiosos por su sistema en otros foros-. De hecho,

<sup>62</sup> Traducción propia del inglés al castellano.

<sup>63</sup> Se refiere a la II Guerra Mundial (1939-1945).

<sup>64</sup> *Comprehensive School*: una extensa parte de autores en lengua castellana lo traducen como escuela comprensiva, otros en cambio señalan que se trata de una traducción inexacta, y que sería más adecuado hablar de escuela integrada o integral, siendo aquella que integra la etapa de primaria y secundaria inferior, como etapas de obligada formación.

de esta manera lo detalla y explica el Ministerio de Educación de Finlandia en una noticia publicada en su página web en referencia al orgullo nacional que sienten los fineses y finesas por esa oferta de comida gratuita a los escolares y que se justifica del siguiente modo: “The role of school meals is to be a pedagogical tool to teach good nutrition and eating habits. Regular meals constitute significantly to children and young people’s wellbeing, learning ability and their healthy growth and development” (Ministry of Education – Finland, 2012)<sup>65</sup>. Asimismo, hice alusión a ello cuando relaté las vivencias del estudio piloto en un centro educativo finlandés en el capítulo dedicado al marco práctico de descubrimiento de esta tesis.

Pues bien, se trata, diría yo, de la comprensión holística del bienestar de las personas, de tan básico que es, a veces resulta aún de difícil comprensión que no esté más extendido en otras realidades educativas; una de las principales razones seguramente se achaque a cuestiones presupuestarias. Del mismo modo, es interesante apuntar que en esa noticia del Ministerio de Educación de Finlandia, se hace hincapié en que esa comida tiene un valor pedagógico, y como tal viene recogido en el currículo nacional ligándolo a la educación para la salud, nutrición y modales, así como su valor social al ser un tiempo calmado en compañía de otros. Es decir, se entiende que un/a escolar bien alimentado/a, podrá obtener un mayor provecho de su etapa escolar (obligatoria), porque lo contrario, o sea, una alimentación poco equilibrada y carente de los nutrientes necesarios (al menos una vez al día), no podrá ser una buena aliada para ese fin último, que es el empoderamiento de cada uno de esos escolares mediante su formación en su etapa escolar. De hecho, esto concuerda en cierta manera con las teorías de la motivación del psicólogo Abraham H. Maslow y a la popular escala que lleva su nombre, cuyo primer nivel, de hecho, es el de satisfacer las necesidades fisiológicas (alimentación entre ellas), para poder llegar a la autorrealización pasando por sus diferentes niveles. Es más, sobre la comida hay un fragmento que, a pesar de hacer referencia a circunstancias límites, considero interesante rescatarlo:

No hay duda de que estas necesidades fisiológicas son las más prepotentes de todas las necesidades. Esto significa concretamente que el ser humano que carece de todo en la vida, en una situación extrema, es muy probable que su mayor motivación fueran las necesidades fisiológicas más que cualesquiera otras. Una persona que carece de alimento, seguridad, amor y estima, probablemente sentiría con más fuerza el hambre de comida antes que de cualquier otra cosa. (Maslow, 1991, p. 23)

Es decir, la alimentación resulta fundamental, no únicamente desde el punto de vista nutricional, sino de cara al bienestar general, para poder emprender otras acciones, como sería en este caso, afrontar los retos educativos de una jornada escolar, día tras día y a lo largo de sucesivos años.

---

<sup>65</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El papel del comedor escolar es el de ser un instrumento pedagógico para enseñar una nutrición y hábitos de comida correctos. Una alimentación equilibrada repercute de modo significativo en el bienestar de los/as niños/as y de los/as jóvenes, en las habilidades del aprendizaje y en un crecimiento y desarrollo saludables” (Ministry of Education – Finland, 2012).

Volviendo de nuevo al plano legislativo, para poder ver de modo más gráfico y detallados los principales cambios legislativos y estructurales a nivel educativo en Finlandia a partir del pacto educativo en los años 1970, Timo Lankinen (2010), en una presentación para un congreso de Toronto que se halla en la red y con el sello de la Agencia Nacional para la Educación de Finlandia, hace alusión directa a las reformas y sucesos en la educación básica finlandesa para explicar el éxito de la misma, de los que rescato una parte de ellos a continuación<sup>66</sup>:

<b>Reformas en la educación básica finlandesa</b>
<p><b>1970:</b> Primer Currículum Nacional – fuertemente centralizado.</p> <p><b>Mediados de los años 1970:</b> La educación del profesorado pasa a ser universitaria con una orientación de base investigadora.</p> <p><b>En la década de los 1990:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se dota de una gran autonomía a las autoridades locales (330 municipalidades) – derechos de las autoridades locales en la Constitución.</li> <li>2. Abolición de la inspección educativa y de los libros de texto [en cuanto a su elección].</li> <li>3. No se asignan subvenciones financieras estatales a los municipios como proveedores de educación.</li> <li>4. Autonomía para la organización escolar y el proceso educativo.</li> <li>5. Con la reforma de la ley educativa, en el 1999 se enfatizan los objetivos, derechos y deberes del alumnado, con el apoyo de la administración.</li> <li>6. Se enfatiza la evaluación: revisiones temáticas y resultados de aprendizaje basados en muestras de tests.</li> </ol> <p><b>Reformas del Currículum Nacional:</b> 1985, 1994 y 2004 [y 2014]</p>

Tabla 40B. Reformas en la educación básica finlandesa. (Fuente, Lankinen, 2010, p. 18).

Desde una perspectiva más española, entre esos aspectos que Lankinen (2010) señala, es interesante subrayar la abolición de la inspección educativa a la que Välijärvi (2012) también hace alusión. Asimismo, Lankinen (2010) señala la abolición de los libros, pero al ser una presentación y en las mismas hay tendencia a sintetizar la información, faltaría indicar que a lo que seguramente Lankinen (2010) se refiere es a la prescripción de libros de texto, es decir, los centros educativos a partir de la década de los 1990 tienen libertad en cuanto a su uso, o a prescindir de ellos, así como a poder elegirlos. De esta manera lo expresa Välijärvi (2012):

In the 1990s the Finnish educational policy geared more strongly towards decentralisation, individuality and freedom of choice. Since 1992 textbooks are no longer examined and approved by the national authorities. Consequently, schools started to write their own syllabi that were based on the national framework curriculum but constructed in collaboration with teachers, students and parents of the school. The school-based curricula were often published on the school's website, as well, open not only to the school

<sup>66</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano.

staff and students but also to parents and other interested parties. (Aho et al., 2006)<sup>67</sup>. (Väljörvi, 2012, p. 11)<sup>68</sup>

Además, un aspecto muy comentado por parte de expertos internacionales sobre las particularidades del sistema educativo finlandés, es la alta calidad de la formación de su profesorado (Melgarejo, 2013), de hecho, Sahlberg (2009) remarca que ésta es universitaria desde finales de los 70, que la mayoría de su profesorado es poseedor de una formación de ciclo superior, y haciéndose eco a estudios de Westbury and colleagues (2005)<sup>69</sup> indica algo muy interesante en el sentido que en Finlandia el eje central del desarrollo de la formación del profesorado desde mediados de los 1970 ha tenido una orientación hacia una profesión basada en la investigación educativa (Sahlberg, 2009).

Un enfoque hacia la investigación educativa que aprovechó la oportunidad que brindaban las nuevas reformas de ordenación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el denominado Plan Bolonia para hacerlo una realidad aún más tangible (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014). A continuación muestro cómo quedó configurado en el caso finlandés la formación del maestro/a de primaria (*Luokanopettaja*), así como del profesorado de materia (*Aineopettaja*) que trabajan en Secundaria Obligatoria, profesorado éste último en el que he puesto mi mirada, todo ello con las aportaciones de Jakku-Sihvonen & Niemi (2014, pp. 62-63).

En primer lugar la conformación de los planes de estudio del profesorado de primaria de Finlandia<sup>70</sup>:

---

<sup>67</sup> En la bibliografía de Väljörvi (2012) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006) Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington: The World Bank.

<sup>68</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“En los 1990 la política educativa finlandesa se orientó de modo más intenso hacia la descentralización, la individualidad y la libertad de elección. Desde 1992 los libros de texto ya no son examinados y aprobados por las autoridades nacionales. En consecuencia, las escuelas comenzaron a elaborar sus propios programas que se basaron en el marco nacional del currículum, pero contruidos en colaboración con el profesorado, alumnado y familias de las escuelas. Los currículos en los que se basa la escuela eran también frecuentemente publicados en la página web de la escuela, accesibles no sólo para el personal docente y alumnado, sino también para las familias y para otras personas interesadas. (Aho et al., 2006)” (Väljörvi, 2012, p. 11).

<sup>69</sup> En la bibliografía de Sahlberg (2009) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485

<sup>70</sup> Significado de las siglas ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System [Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos].

ESTUDIOS	Créditos ECTS		
<b>Plan de estudios de formación del profesorado de escuela primaria</b>	Estudios de grado 180	Estudios de máster 120	TOTAL 300
<b>Estudios pedagógicos de los profesores de aula (como parte de la especialización en educación)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conceptos básicos de los métodos de enseñanza y de evaluación</li> <li>• apoyo a diferentes tipos de alumnos</li> <li>• últimos resultados de la investigación y de los métodos de investigación sobre enseñanza-aprendizaje</li> <li>• cooperación con diferentes socios y organismos implicados</li> </ul>	25 (incluyendo la práctica docente tutorizada)	35 (incluyendo un mínimo de 15 de práctica docente tutorizada)	60
<b>Otros estudios relacionados con la especialización principal en educación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• métodos de investigación</li> <li>• escritura científica</li> <li>• estudios optativos</li> </ul>	35 (incluyendo tesis del grado, 6-10)	45 (incluyendo tesis del máster, 20-40)	80
<b>Estudios de materias para el profesorado de la escuela comprensiva</b>	60		60
<b>Estudios académicos en una disciplina diferente – especialización secundaria</b> Lengua y estudios sobre comunicación, incluyendo las TIC Práctica profesional Preparación y actualización de un plan de estudios personalizado Estudios optativos	25  5	0-35  5-40	25-60  40-75

Tabla 41B. Principales componentes del plan de estudios de formación del profesorado de primaria y número de ECTS que requieren los distintos estudios. (Fuente: Jakku-Sihvonen & Niemi (2014, p. 62).

En segundo lugar la conformación de los planes de estudio del profesorado de secundaria de Finlandia:

ESTUDIOS	Créditos ECTS		
<b>Plan de estudios de formación del profesorado de escuela secundaria</b>	Estudios de grado 180	Estudios de máster 120	TOTAL 300
<b>Estudios pedagógicos de los profesores de materia (especialización secundaria)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conceptos básicos de los métodos de enseñanza y de evaluación</li> <li>• apoyo a diferentes tipos de alumnos</li> <li>• últimos resultados de la investigación y de los métodos de investigación sobre enseñanza-aprendizaje</li> </ul>	25-30 (incluyendo la práctica docente tutorizada)	25-30 (incluyendo la práctica docente tutorizada)	60

<ul style="list-style-type: none"> <li>cooperación con diferentes socios y partes interesadas</li> </ul>			
<b>Otros estudios sobre diferentes disciplinas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>especialización principal</li> </ul>	60 (incluyendo tesis del grado, 6-10)	60-90 (incluyendo tesis del máster, 20-40)	120-150
<b>Estudios académicos en diferentes materias: 1-2 especializaciones secundarias</b>	25-60	0-30	25-90
<b>Estudios sobre lengua y comunicación, incluyendo las TIC</b> Práctica profesional Preparación y actualización de un plan de estudios personalizado Estudios optativos	35-40	0-30	35-70

Tabla 42B. Principales componentes de los planes de estudios de formación del profesorado de enseñanza secundaria y número de ECTS que requieren los distintos estudios. (Fuente: Jakku-Sihvonen & Niemi (2014, p. 63).

Como puede observarse se da una alta importancia a la investigación, no solamente como contenidos en las asignaturas a realizarse a lo largo de la formación universitaria del profesorado de primaria y secundaria de Finlandia, sino también en la implementación de investigaciones a partir de las tesis de grado (6-10 ECTS) y de master (20-40 ECTS). Las directrices que indican Jakku-Sihvonen & Niemi (2014) en cuanto a una formación del profesorado basada en la investigación son las que a continuación sintetizo (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014, pp. 64-65):

<ul style="list-style-type: none"> <li>Es necesario un profundo conocimiento de los avances más recientes en investigación en las materias que se enseñan: <ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Investigaciones interdisciplinarias sobre conocimiento de contenido: disciplinar y pedagógico.</li> </ul> </li> <li>La formación misma del profesorado como objeto de estudio e investigación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Eficacia y calidad de la formación del profesorado.</li> </ul> </li> <li>Objetivo de incorporar una actitud investigadora hacia el trabajo docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Adopción de un enfoque analítico y creativo.</li> <li>Obtención de conclusiones basadas en observaciones y experiencias.</li> <li>Desarrollo de sus entornos de enseñanza-aprendizaje de un modo sistemático.</li> </ul> </li> </ul>
---

Tabla 43B. Síntesis de las directrices de una formación del profesorado basada en la investigación en Finlandia. (Fuente: Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014, pp. 64-65).

De hecho, estas autoras remarcan que: “Se considera tan crucial que el profesorado cuente con una alfabetización científica crítica como que sea capaz de utilizar métodos de investigación” (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014, p. 60); a lo que añaden que se requiere que se estudien las tradiciones de investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014). Igualmente, esa formación del profesorado de alta calidad, así como la influencia de otros factores relacionados con la profesión docente,

hacen más atractivos estos estudios en Finlandia, tal y como indican Grubb et al. (2005) en su informe para la OCDE:

High status and good working conditions — small classes, adequate support from counsellors and special needs teachers, a voice in school decisions, low levels of discipline problems, high levels of professional autonomy — create large pools of applicants, leading to highly selective and intensive teacher preparation programmes. (OECD – Grubb, N. et al., 2005, p. 21)<sup>71</sup>

Ligado a esto está la descripción del sistema educativo finlandés que se encuentra en la base de datos de EURYDICE, en la que se realiza la siguiente mención al acceso a la Universidad en ese país nórdico: “Universities select their own students on the basis of entrance examinations and previous study record. Numerus clausus is applied in all fields and the competition for study places is hard.” (National Board of Education-Eurydice-Finland, s.f., p. 2)<sup>72</sup>.

Volviendo a la ley que regula el derecho a una educación básica en Finlandia<sup>73</sup>, aprobada en el año 1998 y que entró en vigor en enero de 1999, que afectó de modo directo al período en que realicé el trabajo de campo de este estudio doctoral; a esta ley educativa han ido realizándose enmiendas, pudiéndose observar una mayor extensión de los capítulos y artículos que la articulan si se compara esa primera versión del año 1998, con las últimas del 2010, que entraron en vigor en el año 2011.

La siguiente tabla ya la mostré en el capítulo del marco teórico de descubrimiento [Tabla 19A], pero le he añadido una última actualización, que es el actual currículum nacional:

Leyes y decretos que regulan la educación básica en Finlandia por parte del Ministerio de Educación y Cultura:

- *Basic Education Act (1998).*
  - Ley de Educación Básica.
- *The Basic Education Decree (1998).*
  - Decreto de Educación Básica.
- *Government Decree on the national objectives and allocation of classroom hours in basic education (2001).*
  - Decreto de Gobierno sobre los objetivos y la distribución de las horas de clase en la educación básica.

Currículum General Nacional, elaborado por el *National Board of Education*:

- *Basic education core curriculum (2004).*
  - Currículum General de la Educación Básica.

<sup>71</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano: “Un alto estatus y buenas condiciones de trabajo –clases pequeñas, un adecuado apoyo por parte de orientadores y profesores de educación especial, [tener] voz en las decisiones escolares, niveles bajos de problemas disciplinarios, altos niveles de autonomía profesional- crean grandes grupos de solicitantes, conduciendo a programas de formación del profesorado altamente selectivos e intensivos” (OECD – Grubb, N. et al., 2005, p. 21).

<sup>72</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Las universidades seleccionan a sus propios estudiantes en base a los exámenes de acceso y a las calificaciones de los estudios previos. Se aplica el numerus clausus en todas las áreas y la competencia para una plaza de estudios es dura” (National Board of Education-Eurydice-Finland, s.f., p. 2).

<sup>73</sup> Perusopetuslaki 21.8.1998/628 - *Basic Education Act 628/1998.*



Currículo General Nacional, elaborado por el *National Board of Education*:

- *Basic education core curriculum* (2014).
  - Currículo General de la Educación Básica.

Tabla 44B. Leyes, decretos y normas del sistema educativo finlandés (hasta 2016).

Como indiqué en el comienzo de la redacción de este apartado me interesa la esencia de las leyes, en este caso en el Basic Education Act (1998) en el capítulo primero de aplicación y objetivos, en su sección segunda indican los objetivos de la educación<sup>74</sup>:

*Section 2 Objectives of education*

*1. The purpose of education referred to in this Act is to support pupils' growth into humanity and into ethically responsible membership of society and to provide them with knowledge and skills needed in life. Furthermore, the aim of pre-primary education, as part of early childhood education, is to improve children's capacity for learning.*

*2. Education shall promote civilisation and equality in society and pupils' prerequisites for participating in education and otherwise developing themselves during their lives.*

*3. The aim of education shall further be to secure adequate equity in education throughout the country.*

Tabla 45B. Objetivos de la educación en Finlandia recogidos en la Ley de Educación Básica (1998).

Algo a destacar es la clara intención legislativa en su punto tercero de extender esa equidad educativa a lo largo y ancho de Finlandia, a partir de esta ley de educación básica.

Como ya indiqué, en Finlandia se han aprobado los currículos Nacionales en el año 2004 y 2014, lo cuales, entre otros aspectos, ordenan los contenidos a realizar, así como indican la carga lectiva. Se trata de un documento muy pormenorizado, pero sujeto a ciertas modificaciones que puedan hacerse desde los municipios. Pues bien, a continuación están los principales contenidos del currículo tanto el vigente en el momento de la realización del estudio de campo, así como el que ha comenzado a ser implementado en el curso 2016/17 (OPH 2004, 2014).

---

<sup>74</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

*Sección 2 Objetivos de la educación*

*1. El propósito de la educación al que se refiere esta ley es apoyar el crecimiento de los alumnos en humanidad y en la pertenencia éticamente responsable en la sociedad y proporcionarles los conocimientos y habilidades necesarios en la vida. Además, el objetivo de la educación preescolar, como parte de la educación de la primera infancia, es mejorar la capacidad de aprendizaje de los niños.*

*2. La educación promoverá la civilización y la igualdad en la sociedad y los requisitos previos de los alumnos para participar en la educación y desarrollarse durante su vida.*

*3. El objetivo de la educación será, además, asegurar una equidad adecuada en la educación en todo el país.*

<p style="text-align: center;"><b>PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (2004)<sup>75</sup></b> <i>Core National Curriculum (2004)</i> Currículum Nacional de Finlandia (2004)</p>	<p style="text-align: center;"><b>PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (2014)<sup>76</sup></b> <i>Core National Curriculum (2014)</i> Currículum Nacional de Finlandia (2014)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opetussuunnitelma <i>Plan de estudios</i></li> <li>2. Opetuksen järjestämisen lähtökohdat <i>El punto de partida de la organización de la enseñanza</i></li> <li>3. Opetuksen toteuttaminen <i>Aplicación de la enseñanza</i></li> <li>4. Opiskelun yleinen tuki <i>El apoyo general para el aprendizaje</i></li> <li>5. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus <i>Apoyo especial [Educación Especial] en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas</i></li> <li>6. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus <i>Enseñanza para [otros] grupos de lenguas y culturas</i></li> <li>7. Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt <i>Objetivos y contenidos básicos de la educación</i></li> <li>8. Oppilaan arviointi <i>La evaluación del alumnado</i></li> <li>9. Erityisen koulutustehtävän mukainen ja erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva opetus <i>La enseñanza basada en tareas especiales de la educación y sistemas de organización pedagógicos o principios educativos.</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta <i>El papel y la elaboración del plan de estudios local</i></li> <li>2. Perusopetus yleissivistyksen perustana <i>Las bases de la educación general básica</i></li> <li>3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet <i>Objetivos generales de la misión de la educación básica.</i></li> <li>4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri <i>Modos de funcionamiento [cultura] compartidos en la educación básica</i></li> <li>5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen <i>El aprendizaje y la promoción del bienestar en la organización del trabajo escolar</i></li> <li>6. Oppimisen arviointi <i>Evaluación del aprendizaje</i></li> <li>7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki <i>El apoyo al aprendizaje y a la asistencia a la escuela</i></li> <li>8. Oppilashuolto <i>El cuidado del alumnado [atención al alumnado y educación especial]</i></li> <li>9. Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityisiä kysymyksiä <i>Cuestiones específicas relacionadas con la lengua y la cultura</i></li> <li>10. Kaksikielinen opetus <i>La educación bilingüe</i></li> <li>11. Erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatustieteelliseen järjestelmään perustuva perusopetus</li> </ol>

<sup>75</sup> Currículum Nacional (2004), aprobado en el año 2004, implementado a partir del curso 2006/07 (coincidente con el estudio piloto y con el estudio de caso de corte etnográfico de esta tesis).

<sup>76</sup> Currículum Nacional (2014), aprobado en el 2014 (cuya distribución horaria fue aprobada en el 2012), implementado a partir del curso 2016/17.

	<p><i>La educación básica basada en los sistemas de creencias o de enseñanza específicos [diferentes]</i></p> <p>12. Valinnaisuus perusopetuksessa <i>Optatividad en la educación básica [asignaturas optativas]</i></p> <p>13. Vuosiluokat 1–2 <i>Cursos 1-2</i></p> <p>14. Vuosiluokat 3–6 <i>Cursos 3-6</i></p> <p>15. Vuosiluokat 7–9 <i>Cursos 7-9</i></p>
Número de páginas: - Versión Finlandesa: 320 páginas	Número de páginas: - Versión Finlandesa: 473 páginas.

Tabla 46B. Contenidos del Currículum educativo de Finlandia 2004 y 2014.

Existen visiones algo opuestas en cuanto a la centralización versus descentralización en el caso finlandés, dado que un currículum nacional puede ser considerado, y así lo consideran ciertas voces, una clara voluntad centralizadora, pero otras voces, indican, que, por ejemplo, el currículum 2014, tal y como indicaré en los resultados de la visita al centro educativo en el curso 2014/15, se ha construido teniendo en cuenta las voces de los municipios, de las escuelas, del profesorado y del alumnado, por lo que podría decirse que se trata de un currículum creado en clave prescriptiva, pero con una mirada compartida.

Enkvist (2010) en su artículo sobre el éxito de la escuela finlandesa desde un enfoque comparativo con la realidad que se vive en otras aulas de otros países escandinavos, en especial, Suecia, justamente hace referencia a que el currículo de Finlandia es bastante detallado, sobre todo aquel que llega a las manos del profesor o profesora de una asignatura concreta, de este modo lo relata la autora:

Finlandia tiene un marco curricular nacional muy concreto que tiene fuerza de ley, los profesores están obligados a enseñar el contenido del currículo. Entre otras cosas, el currículo contiene descripciones relativamente detalladas de lo que debe saber hacer un estudiante de cierto grado con buena nota. El currículo se caracteriza por el entusiasmo por la educación, la fe en los alumnos y en los profesores y, de manera general, la sensatez. (Enkvist, 2010, p. 56)

Efectivamente quizás un currículum nacional tan específico pueda imprimir un carácter altamente centralizador, pero a esto, en informes elaborados con el sello de la OCDE, se le denomina como un “toque suave” de la regulación, sobre todo al currículum vigente en el momento en que realicé los trabajos de campo. De esta manera lo explican<sup>77</sup>:

<sup>77</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“En general, Finlandia confía en la competencia de los municipios y de las escuelas locales, en lugar de imponer una estructura de criterios complicada para asegurarse de que los gobiernos locales estén haciendo su trabajo. Un ejemplo claro es el currículum nacional central, que especifica pautas generales pero luego deja la interpretación de estas pautas y los enfoques específicos de la pedagogía a los maestros locales, confiando en su juicio profesional.” (OECD – Grubb, N. et al. 2005, p. 17).

In general, Finland relies on the competence of municipalities and local schools, rather than imposing an elaborate structure of requirements to make sure that local governments are doing their jobs. One clear example is the national core curriculum, which specifies broad guidelines but then leaves the interpretation of these guidelines and the specific approaches to pedagogy to local teachers, relying on their professional judgement. (OECD – Grubb, N. et al. 2005, p. 17)

Por contra, Grubb et al. (2005) en su informe para la OCDE, denominan como “toque duro” de la normativa el hecho de que haya países en los que los tests estandarizados con la intención de medir la calidad de la educación del país, acaben creando *rankings* públicos en cuanto a sus resultados, así como a la aplicación de medidas punitivas a aquellos centros que obtienen unas puntuaciones bajas y con la consiguiente humillación de hacerlos públicos, y según Grubb et al. (2005) en el caso finlandés estas pruebas que se llevan a cabo a nivel estatal y municipal, tienen una intencionalidad diagnóstica y de mejora de la educación, sin que se etiquete a ninguna escuela por sus resultados.

A modo de mostrar diferentes voces, en este caso desde Finlandia misma, este carácter centralizador del currículum es visto de modo muy opuesto por parte de Jakku-Sihvonen & Niemi (2014):

La educación básica, la enseñanza secundaria superior y la formación profesional son financiadas por el gobierno central y por los municipios. Las autoridades locales tienen las competencias sobre la educación. Los responsables educativos y las escuelas elaboran sus propios currículos a partir del currículum nacional básico. Estos currículos permiten dar respuesta a las necesidades locales. Las escuelas pueden tener perfiles propios como, por ejemplo, educación científica o musical. (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014, p. 26)

Volviendo al contenido del currículum nacional, me interesa destacar la distribución horaria, la cual viene dada desde el ministerio. He optado por la versión en lengua inglesa -con su correspondiente traducción personal al castellano-, del mismo modo en que aparece en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Finlandés (OPH 2004, p. 304) y en Finnish National Board of Education (2012) en su traducción al inglés.<sup>78</sup>

Subjects <i>Asignaturas</i>	Grades <i>Cursos</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
Mother tongue and literature <i>Lengua materna y su literatura</i>	(2004)		14		14				14			42
	(2012)		14		18				10			42
A1 – language <i>Lengua A1</i>	(2004)		-----		8				8			16
	(2012)		-----		9				7			16
B1 – language <i>Lengua B1</i>	(2004)		-----		-----				-----		6	6
	(2012)		-----		-----		2		4			6

<sup>78</sup> Como ya he reiterado en varias ocasiones el estudio de campo se realizó en el curso 2008/09 y hubo una vuelta al centro educativo en el curso 2014/15, asimismo previamente realicé un estudio piloto en el curso 2006/07 en otro centro educativo diferente. En esos cursos se regían por distribución que muestra la tabla, y que ya mencioné en el capítulo del marco de descubrimiento teórico-práctico inicial pero que rescato. Además, he creído conveniente incluir la distribución horaria que se sigue a partir del curso 2016/17 con la entrada en vigor del nuevo currículum, reitero, a nivel nacional, ya que después a nivel municipal pueden realizarse ciertas modificaciones, como por ejemplo, en la distribución horaria de los cursos de secundaria de 7º a 9º, y que mostré en el capítulo inicial en el que desarrollo los aspectos relativos al estudio piloto.

Mathematics <i>Matemáticas</i>	(2004)	6	12			14			32		
	(2012)	6	15			11			32		
Environmental studies <i>Ciencias del medioambiente</i>	(2004)										
	(2012)	4	10								
Biology and geography <sup>(1)</sup> <i>Biología y geografía</i>	(2004)	9			3		7				
	(2012)						7				
Physics and chemistry <sup>(1)</sup> <i>Física y química</i>	(2004)				2		7				
	(2012)						7				
Health education <sup>(1)</sup> <i>Educación para la Salud</i>	(2004)						3				
	(2012)						3				
Environment and nature studies in total <i>Ciencias naturales y medioambientales en total</i>	(2004)								31		
	(2012)	14			17			31			
Religion / Ethics <i>Religión / Ética</i>	(2004)	6			5			11			
	(2012)	2	5			3		10			
History and social studies <sup>(2)</sup> <i>Historia y Ciencias Sociales</i>	(2004)	----- 3			7			10			
	(2012)	----- 5			7			12			
Music <i>Música</i>	(2004)	4		3							
	(2012)	2	4		2		8				
Visual Arts <i>Artes visuales</i>	(2004)	4		4							
	(2012)	2	5		2		9				
Crafts <i>Manualidades/Plástica</i>	(2004)	4		7							
	(2012)	4	5		2		11				
Physical education <i>Educación Física</i>	(2004)	8			10						
	(2012)	4	9		7		20				
Home economics <i>Economía doméstica y tareas del hogar</i>	(2004)	----- 3									
	(2012)	----- 3						3			
Artistic and practical elective subjects <i>Asignaturas opcionales de carácter artístico y práctico</i>	(2004)										
	(2012)	6			5			11			
Artistic and practical subjects in total <i>Total de asignaturas artísticas y prácticas</i>	(2004)	26			30			56			
	(2012)							62			
Guidance counselling <i>Orientación educativa</i>	(2004)										
	(2012)	----- 2						2			
Optional subjects <i>Asignaturas optativas</i>	(2004)	----- (13)						13			
	(2012)	9						9			
<b>Minimum number of lessons</b> <i>Mínimo de carga lectiva</i>	(2004)	19	19	23	23	24	24	30	30	30	<b>222</b>
	(2012)										<b>222</b>
(Optional A2-language) <sup>(3)</sup> <i>(Lengua A2 – Opcional)</i>	(2004)	----- (6)			(6)			(12)			
	(2012)	----- (12)						(12)			
(Optional B2-language) <sup>(3)</sup> <i>(Lengua B2 – Opcional)</i>	(2004)										
	(2012)	----- (4)						(4)			
(2004) -- = Oppiainetta ei opeteta asianomaisella vuosiluokalla, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä ( ) = Opetetaan valinnaisena											
(2012) --- = Subject is taught in the grades if stated in the local curriculum.											
(2012) <sup>(1)</sup> The subject is taught as a part of integrated environmental studies in the grades 1 - 6.											
(2012) <sup>(2)</sup> Social studies are taught in grades 4 -6 for at least 2 hours per week and grades 7 - 9 at least 3 hours per week											
(2012)											

<sup>(3)</sup> The pupil can, depending on the language, study a free-choice A2 language either as an optional subject or instead of the B1 language.

The pupil can study the B2 language as an optional subject. The free-choice A2 and B2 languages can, alternatively, be organised as instruction exceeding the minimum time allocation. In this case their instruction cannot be organised using the minimum time allocated in the distribution of lesson hours for optional or B1 language as defined in this paragraph. Depending on the language the pupil receives instruction in a B1 language or optional subjects instead of this B1 language. The distribution of lessons hours would be a minimum of 234 annual lessons for a pupil studying the A2 language as instruction exceeding the minimum time allocation. The corresponding number of annual lessons is a minimum of 226 for a pupil with the B2 language. The total number of annual lessons would be a minimum of 238 for pupils studying both the A2 and the B1 languages as instruction exceeding the minimum time allocation.

Tabla 47B. Distribución de horas en la educación básica obligatoria de Finlandia de 1º a 9º curso. [Fuentes: OPH (2004, p. 304) & Finnish National Board of Education (2012)].

Como puede observarse el número total de *lecciones semanales anuales*—*annual weekly lessons*— en la etapa de escolaridad obligatoria continúa siendo el mismo, 222, a distribuir entre sus nueve cursos escolares. El curso escolar dura 38 semanas (190 días lectivos), es decir, el equivalente de cada *annual weekly lesson*. Se comienza a principios de agosto y acaba a finales de mayo; y cada *lección* (hora lectiva) suele durar 45 minutos.

No obstante, se ha dado una cierta re-distribución y re-organización de las horas lectivas entre diferentes áreas. Por ejemplo, un aumento de 2 horas de historia y ciencias sociales, al reducirse una hora de religión o ética. En el caso del sueco como segunda lengua la carga lectiva sigue siendo la misma (6h) pero con la particularidad de que a partir del nuevo currículum (2014) obligatoriamente su impartición debe comenzar en la etapa primaria (1º a 6º: 2h) y continuar en la etapa de secundaria inferior obligatoria (7º a 9º: 4h). También cabe mencionar la existencia de centros de educación básica pública para las comunidades sueco-parlantes, ya que el sueco es la lengua cooficial de Finlandia junto con el finés. Asimismo, según recoge el capítulo cuarto en el artículo 10 de la ley de educación básica (1998)<sup>79</sup>, la lengua de instrucción puede ser de otras lenguas minoritarias oficiales tales como el sami, y romaní, el lenguaje de signos, recomendándose el sami como lengua de instrucción en sus áreas o territorios lingüísticos.

En cuanto a otras novedades del nuevo currículum, volveré a hacer mención a ello en el capítulo final de esta tesis, junto con los resultados del trabajo de campo.

Sobre la educación especial, el apoyo, y en definitiva, la atención que se realiza al alumnado en la escuela finlandesa, me gustaría señalar la aproximación que se realiza a esto en el currículum nacional indicándose lo siguiente:

Oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Keskeistä on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Tällöin on tärkeää olla yhteistyössä huoltajien kanssa. Opetuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista

<sup>79</sup> Basic Education Act (628/1998).

<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> [Consultado en fecha 19.08.2019].

tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä. Kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa tukiovetusta siten, kuin luvussa 4 määrätään. Oppilaan opiskelua tulee tukea eri tavoin oppimisvaikeuden laadun ja laajuuden mukaan. Oppilalle annetaan osa-aikaista erityisopetusta, mikäli tukiovetus ei yksin riitä. Jos oppilalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Silloin oppimäärät ja opetusjärjestelyt sekä tukipalvelut määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa. (OPH, 2004, p. 28)<sup>80</sup>

Como se indica existe una gran variedad de opciones para la atención al alumnado en caso de que existan dificultades para el aprendizaje. Asimismo, las estrategias y modos de apoyo o de educación especial, se modularán dependiendo de la tipología de dificultad del aprendizaje que presente ese niño o niña, así como su alcance, intentando que sea posible una educación inclusiva. En los casos de mayor gravedad y de requerir una mayor atención individualizada existen escuelas de educación especial. De este modo se entiende la inclusión en el país nórdico. De hecho, Vauras (2014) sintetiza que en estos documentos oficiales se hace un gran énfasis en las dificultades de aprendizaje, así como en diseño flexible de los entornos de aprendizaje y también en la importancia de las habilidades interpersonales. Otros autores indican una cierta segregación, seguramente con el objetivo de una mayor atención y especialización, de según qué tipologías de casos de educación especial. En esta línea se situaría Saloviita (2009) que hace un recorrido en la comprensión de la educación especial en el país nórdico identificando las siguientes etapas: (1) Los años sesenta y el principio de rehabilitación; (2) los setenta educación especial a tiempo parcial e integración; (3) los ochenta y los cambios en la categorización de la educación especial; (4) los noventa y la medicalización de la educación especial; (4) el tiempo presente y una educación segregada creciente. Se trata de un tema sin duda sensible y que conduce a diferentes opiniones fruto de diversas perspectivas sobre el hecho diferencial individual, sin embargo, Saloviita (2009) también afirma a modo comparativo la situación de Finlandia respecto a otros países nórdicos, en el sentido que la cantidad de educación segregada en los países nórdicos vecinos -Suecia, Noruega y Dinamarca- es menor, para esta afirmación se basa en datos estadísticos de la *European*

---

<sup>80</sup> Traducción de elaboración propia del finlandés al castellano:

“Al alumno se le ayuda en sus dificultades del aprendizaje mediante diferentes modos de apoyo, los cuales se ordenan según la tipología de la dificultad, así como su alcance. La clave está en la identificación temprana de problemas de aprendizaje y el inicio del apoyo, para prevenir la aparición de efectos negativos de las dificultades de aprendizaje en su propio desarrollo. Es por ello importante realizar un trabajo conjunto con los cuidadores [familias / tutores legales]. Los/as alumnos/as que necesitan una atención especializada, son aquellos/as cuyas condiciones de crecimiento, desarrollo y aprendizaje han sido debilitadas por una lesión, enfermedad o discapacidad. Además en el grupo de educación especial están aquellos alumnos que tienen factores de riesgo asociados al aprendizaje según el profesorado y los expertos en materia de cuidado del alumnado, así como según sus cuidadores [familias / tutores legales]. Se les puede ofrecer educación compensatoria [apoyo en la educación / educación especial] cuando en un curso hayan 4. El aprendizaje del alumnado será reforzado de diversos modos dependiendo de la naturaleza y extensión de las dificultades de aprendizaje. Al alumno/a se le ofrecerá educación especial parcial, en caso de que el refuerzo educativo por sí solo no sea suficiente. Si al alumno/a no se le puede ofrecer otra manera enseñanza, entonces el alumno/a tomará o será derivado/a Educación especial. Entonces la carga lectiva y la organización del estudio, así como los servicios de apoyo, se organizarán a partir de un plan de aprendizaje individual.” (OPH, 2004, p. 28).

*Agency of Special Education* del año 2003, concluyendo que en el caso finlandés, a pesar de los movimientos internacionales hacia una mayor inclusión, las autoridades educativas en general, y municipales en específico, han adoptado una postura más bien conservadora en cuanto a una mayor integración o inclusión, y que Saloviita (2009) achaca a diversas razones (monetarias, profesionales, etc.).

En mi caso, este es uno de los aspectos, que como indiqué me llamaron la atención en mi primera incursión en el campo y que reflejé en el marco teórico y práctico de descubrimiento de esta tesis, sobre todo a partir de lo compartido por la directora y el profesorado de ese centro de educación secundaria obligatoria de Oulunsalo. Es decir, las opciones de apoyo al aprendizaje en caso de darse dificultades en seguir el mismo ritmo de la clase. De todo ello se hace una mayor mención en el capítulo del estudio de caso de corte etnográfico en otro centro educativo finlandés y que conformó el trabajo de campo final de esta tesis.

### **B3.3. Cruce del caso español y finlandés**

Con este apartado final en lo que se refiere a la parte legislativa, quisiera de algún modo vincular el caso español y finlandés, haciendo referencia al sentido mismo de las reformas. Como he indicado, en el caso español ha habido grandes reformas orgánicas, en cuanto a leyes de la educación se refiere, aunque con resultados diferentes. En ese sentido se cuestiona Gimeno Sacristán (2006) los resultados de las reformas en acción, y lo realiza mediante un gráfico, que yo he adaptado reconvirtiéndolo en una tabla:

<b>Reformas en educación</b>	
<b>Destino del cambio y prioridades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mentalidad social</li> <li>▪ Conductas y prácticas</li> <li>▪ Derecho a la educación</li> <li>▪ Estructura sistema</li> <li>▪ Distribución de recursos</li> <li>▪ Organización escolar: dirección, gestión, evaluación y control</li> <li>▪ Participación</li> </ul>
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contenidos</li> <li>▪ Métodos</li> <li>▪ Medios</li> <li>▪ Clima de aprendizaje</li> <li>▪ Espacios y tiempos</li> </ul>
<b>Medios y recursos apropiados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recursos didácticos</li> <li>▪ Preparación del profesorado</li> </ul>
<b>Agentes afectados, colaboradores o destinatarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes</li> <li>▪ El profesorado</li> <li>▪ Las familias</li> <li>▪ Los aparatos de la administración</li> <li>▪ Directivos</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promotores</li> <li>▪ Empleadores</li> </ul>
<b>Origen de fuerza para cambiar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ethos personal</li> <li>▪ Ethos colegiado</li> <li>▪ Cultura de centro</li> <li>▪ Cultura de sistema</li> <li>▪ Demandas sociales</li> <li>▪ Comparaciones internacionales</li> <li>▪ Mandato político</li> <li>▪ Técnicos</li> </ul>
<b>Iniciativa del cambio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autónomo</li> <li>▪ Sugerido</li> <li>▪ Impuesto</li> </ul>

Tabla 48B. Aspectos y rasgos que caracterizan a las reformas educativas (Adaptación de la fuente: Gimeno Sacristán, en Gimeno Sacristán [Comp.], 2006, pp. 32-33).

Es por ello, que resulta interesante una de las reflexiones en torno a esos rasgos que caracterizan a las reformas educativas, tal y como indica Gimeno Sacristán (2006): “La sostenibilidad de las reformas depende de dónde emana la iniciativa del cambio” (Gimeno Sacristán, 2006, p. 33), a lo que el autor añade que dependerá de cuáles sean sus prioridades, por lo que el origen es muy diverso. A colación de esto, rescato la reflexión que realizan Zufiaurre (2007) en relación a países que se ponen como ejemplo dados los informes positivos que de ellos se realizan, entre estos Finlandia, indicando que en esos países no se da el tipo de discusiones en torno a la educación que se dan en España, de este modo contundente lo expresa:

Son países con normas de funcionamiento y pautas claras. En estos países, debates fatuos en educación como se plantean en España, sobre «religión sí, o no», sobre escuela pública-estatal y privada-concertada y religiosa, u otros, carecen de sentido. La idea y la práctica de buen servicio regulan el funcionamiento de las prestaciones educativas y sociales. (Zufiaurre, 2007, pp. 16-17)

Asimismo, Zufiaurre (2007) indica que en esos países la implicación y colaboración de las diferentes administraciones y agentes educativos es muy alta, así como la integración cultural de las minorías, entre otros aspectos a destacar. Sería conveniente, cuestionarse, en el caso español, y en otros, si esas reformas han conducido a los cambios esperados o no, y si se ha dado tiempo suficiente como para observarlos e interpretarlos para un análisis profundo.

Del mismo modo, en el subapartado del caso español he citado la descentralización en materia educativa, es decir, con la asunción de la competencia educativa por parte de las comunidades autónomas en España, porque va muy ligado al éxito o no, así como a la continuidad o no, de las reformas que se han ido llevando a cabo. Es decir, resulta necesario indicar que estas reformas de un marcado carácter político según el partido político que dirija el gobierno central, no han estado exentas de polémica y disconformidades varias. Además, dada esta transferencia en materia educativa, las comunidades autónomas han elaborado sus propias normas o leyes, como es el caso catalán con la *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC), aprobada en el año 2009, o en la

puesta en marcha de diferentes propuestas educativas, como puede ser en materia lingüística en comunidades donde no hay otra lengua cooficial (Madrid), o incluso el *trilingüismo* en su momento en las Islas Baleares donde ya se daba una lengua propia y oficial junto con el castellano (catalán, castellano e inglés). Iniciativas que en algún momento se han visto truncadas por nuevos cambios legislativos a nivel central, o incluso autonómico, sobre todo a partir de la segunda década de los 2000, traspasando a la opinión pública ciertas tensiones entre las diferentes administraciones (central y autonómica), en aspectos sensibles como puede ser la política lingüística, u otros, y que pueden ser interpretados como una intromisión en las competencias en materia educativa.

Sin entrar a debatir aspectos de carácter más ideológico o político de las diferentes reformas habidas a lo largo de la etapa democrática española, ni tampoco en la relación entre la administración central y las autonómicas, considero necesario reflexionar sobre si esto ha afectado en la continuidad de las reformas tomadas. También me pregunto si ello impide llevar a cabo análisis más profundos, serenos y longitudinales, de los resultados de las reformas educativas dado su corto alcance temporal. En este sentido, Tiana Ferrer (2009) señala que esta descentralización en materia educativa no es igual en todas las administraciones y agentes que forman parte de aspectos educativos:

Así, mientras que se han transferido competencias relevantes a las comunidades autónomas, no puede decirse lo mismo respecto de las provincias o ayuntamientos, ni tampoco respecto de las propias escuelas. En comparación con muchos otros países, resulta llamativo el escaso nivel de responsabilidad que tienen las autoridades locales en materia de educación y aún más el limitado grado de autonomía de las escuelas, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de un factor que todos los estudios internacionales ponen en relación con la calidad de la educación. (Tiana Ferrer, 2009, p. 86)

Lo cual difiere del caso finlandés, en el que los municipios y sus ayuntamientos, son partes fundamentales en la toma de decisiones y en la gestión de los centros educativos. De este modo lo expresa Melgarejo (2013):

La primera característica distintiva es que las escuelas pertenecen a los ayuntamientos y no dependen de un organismo centralizado como en España, ya sea el Ministerio de Educación o las consejerías autonómicas correspondientes. Asimismo, los profesores dependen de las instituciones municipales y tienen categoría de funcionarios, aunque la definición de esta figura no tiene nada que ver con el modelo funcionarial español. (Melgarejo, 2013, p. 116)

Y de esta manera lo especifican estas otras autoras: “Las escuelas y las autoridades locales contratan a los profesores, que trabajan como funcionarios públicos” (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014, p. 28), y en el caso español, la situación laboral del profesorado dependerá de si trabaja en la red de centros de educación públicos (funcionario/a, interino/a o sustituto/a), o en centros educativos concertados o privados. Resulta también interesante la aportación de Lankinen (2010, p. 16) en cuanto a los aspectos que de un modo u otro influyen en el sistema educativo finlandés, así como en su currículum y sus reformas de modo más general, y que caracterizan al sistema educativo finlandés desde una mirada más global.

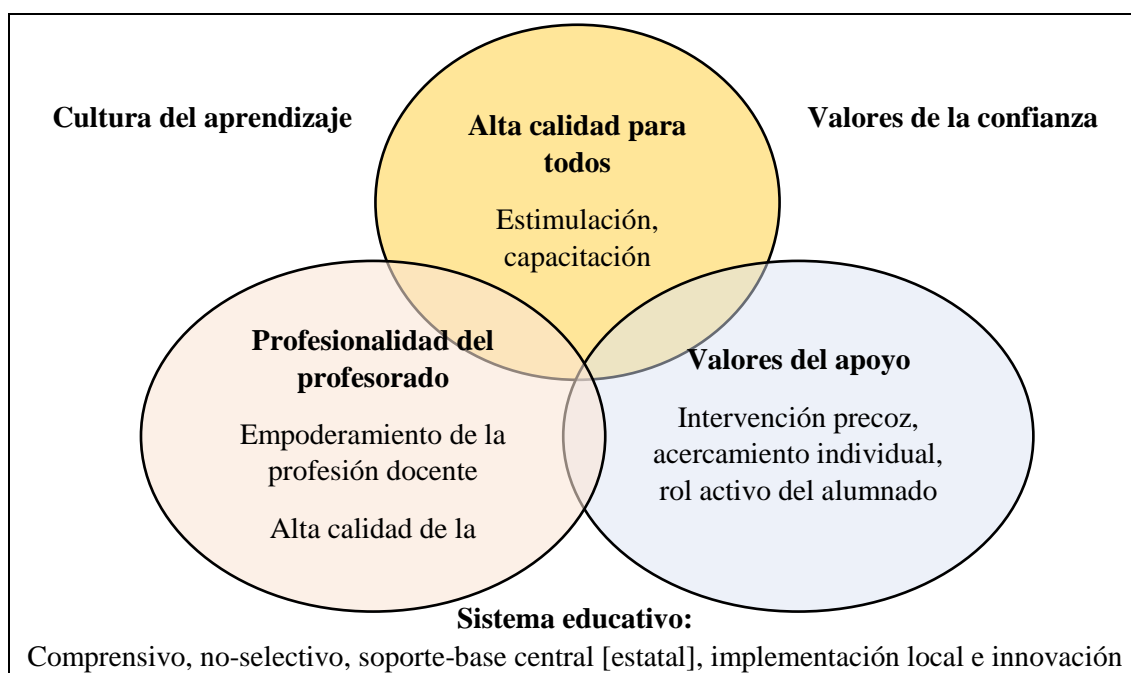


Figura 2B. Aspectos clave de la educación y sistema educativo finlandeses. (Fuente: Lankinen, 2010, p. 16)<sup>81</sup>.

Más allá de la crucial importancia que tienen los aspectos más bien culturales, son diversas las voces que suelen ligar el gasto en educación a mejores resultados, porque ya viene siendo una realidad desde hace tiempo, dado que una reivindicación generalizada por parte de agentes educativos, sindicatos y familias, así como una recomendación por parte de organismos internacionales, es justamente la necesidad del incremento en el gasto en materia educativa. Es decir, un argumento que suele darse en las diferentes comparativas entre estos dos países es el del porcentaje del PIB destinado a educación. De este modo lo recogen Calero [Dir.] et al. (2008) en su estudio sobre las desigualdades en el sistema educativo español; en su cuadro comparativo entre gasto público y privado de la Unión Europea (U-15: 15 países). Ese gasto privado hace referencia a los costes económicos directos e indirectos que son afrontados por parte de las familias y no por la financiación pública, entre ellos matrículas de centros privados no concertados (coste directo), o bien libros de texto o materiales educativos (costes indirectos), entre otros ejemplos.

Pues en este cuadro del año 2002 que he diseccionado y que ha sido elaborado por Calero [Dir.]; et al. (2008, p. 88) y cuya fuente es la OECD (2005), se puede observar lo siguiente:

País	Gasto público	Gasto privado	Gasto total
España	4.3	0.5	4.8
Finlandia	5.9	0.1	6.0
Media países UE-15	5.2	0.4	5.6

Tabla 49B. Comparativa inversión PIB en educación. (Fuente: Calero [Dir.]; et al., 2008).

<sup>81</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano.

Es más, en su análisis sobre las desigualdades Calero [Dir.] et al. (2008) señalan lo siguiente:

Una parte importante del peso que tiene el gasto privado educativo en España se debe a la creciente utilización por parte de las familias de centros educativos pertenecientes a la red privada o concertada. Si bien desde los años ochenta se ha producido una importante expansión de la educación pública con patrones diferenciados según cada Comunidad Autónoma, la dualidad entre centros públicos y privados en el sistema educativo continúa siendo una fuente de desigualdades. (Calero [Dir.]; et al., 2008, p. 89)

Pues bien, esta conclusión era a raíz del anterior cuadro mostrado, que se basa en datos del año 2002, pero es interesante ver la evolución hasta fechas más recientes consultables de esa comparativa entre gasto público y privado entre países de la OCDE, según datos del Banco Mundial -con referencia del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)- y que he sintetizado en la siguiente tabla<sup>82</sup>:

País y Código	1991	1995	2000	2005	2006	2009	2010	2011	2012	2013
España (ESP)	3,75	4,45	4,18	4,13	4,17	4,87	4,82	4,87	4,42	4,30
Finlandia (FIN)	6,33	6,81	5,72	6,04	5,94	6,49	6,54	6,48	7,19	7,18
Unión Europea (EUU)	4,97	4,76	4,87	5,16	5,16	5,56	5,40	5,12	4,81	Sin Datos

Tabla 50B. Gasto público en educación, total (% del PIB). (Fuente: Banco Mundial).

En el caso español se ha situado en el 4% del PIB aproximadamente, y por tanto por debajo de la media europea, siendo el porcentaje del 2013 muy similar al de dos décadas atrás, mientras que Finlandia en los datos que he obtenido virtualmente desde la base de datos del Banco Mundial se puede observar que se ha colocado por encima de esa media europea y con tendencia creciente, a pesar de la situación económica global desde el 2009; país nórdico en el que recordemos que se da un pacto político real para la educación desde hace varias décadas (OECD – Grubb, N. et al., 2005).

Volviendo a las leyes educativas en el caso español y tal como indica García Fraile (en Escamilla, A. & Lagares, A.R., 2006), la LOE conserva parte de la LOGSE y tiene en cuenta ciertos aspectos de la LOCE, pero con otra orientación. En aquel momento se vivía ese cambio como una posibilidad de mejorar el sistema, derogando la LOMCE, que

<sup>82</sup> Datos obtenidos de: Banco Mundial. Gasto público en educación, total (% del PIB). <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=ES> [Consultado en fecha 23.11.2016].

apenas tuvo recorrido. De este modo explican Zufiaurre (2007) en el prólogo de su obra que se publica en puertas de la aprobación e implementación de la LOE:

Hacer o proponer reformas en educación, es y ha sido muy fácil a lo largo de todo el siglo XX. Creérselas y saberlas acomodar a las situaciones, siempre ha resultado un poco más difícil. Plantearse innovaciones serias y/o más allá de las meramente tecnológicas, resulta aún un poco más complicado. Mientras tanto, desarrollar el cambio en el quehacer y el hacer escolar y educativo, se plantea como una tarea difícil por las resistencias ante un cambio que, aunque sólo sea a nivel de consumo y de los movimientos tecnológicos e informacionales, ya se ha producido. (Zufiaurre, 2007, p. 15)

De hecho, pronto aparecieron las primeras críticas en cuanto a la realidad de las aulas, y que el discurso competencial, anteriormente mencionado, no venía plasmado en unas prácticas encaminadas a desarrollar realmente un currículo competencial tal y como denuncia Mentxaka (2008), y en especial con el tipo de metodología, así como la evaluación que se acabará llevando a cabo en la mayoría de los casos en los que el contenido tiende a ser un fin y no un instrumento tal y como el despliegue de un currículo competencial necesitaría (Mentxaka, 2008).

Ya señalé aspectos de los planes de formación universitarios del profesorado de primaria y secundaria de Finlandia a partir del plan Bolonia y la integración en el EEES. En ambos casos, tanto en el español como en el finlandés, el hecho de realizar tesinas de grado (o trabajo final de grado), y tesis de máster (o trabajo final de master), imprime un carácter investigador a la formación universitaria que puede constituir una oportunidad que de algún modo ha venido externamente (aires de renovación de EEES), pero que puede ser una fortaleza de la propia formación del alumnado de estos estudios, realizando investigaciones que repercutan en su propia formación y en la conformación de su propia identidad docente.

Desde una mirada más cercana a la teoría de los sistemas, entendiendo el sistema educativo como formado por otros subsistemas, Melgarejo (2013) habla de la clara integración de los sistemas escolar, sociocultural y familiar, para comprender el éxito del caso finlandés, al estar coordinadas y ser coherentes las políticas que parten de esos tres subsistemas. Entre ellas las políticas familiares (traducidas en ayudas a las familias) y culturales, que tienen una clara afectación en el ámbito escolar. Entre ejemplos más específicos de aspectos que pueden resultar anecdóticos pero que son una muestra de esa sensibilidad finlandesa hacia la cultura y al acceso universal a la misma, sería la integración en una misma red de todas las bibliotecas, sean municipales, universitarias o de otra índole (Melgarejo, 2013), de hecho yo mismo he podido ser usuario de aquella red de bibliotecas, y comprobar sus casi inexistentes trabas burocráticas.

Además, otro aspecto que señala este mismo autor es que una de las diferencias entre el contexto español y finlandés, y que tienen que ver con el plano legislativo, es que la educación infantil no se encuentra en Finlandia tan reglada como en España, de hecho el comienzo de la asistencia de los niños/as a la educación básica es a los 6-7 años, edad similar en cuanto a la obligatoriedad de la educación en ambos contextos, pero la diferencia radica entre los 3-6 años, y la filosofía de esa educación infantil, en la que los

niños y niñas no son considerados pre-escolares, y por tanto el tipo de actividades no tendrán un enfoque tan académico como puede ocurrir en el contexto español. De este modo lo expresa el autor:

La filosofía del sistema educativo finlandés se basa en el hecho de que hacia los 6-7 años el alumno se encuentra en la fase más manejable de su desarrollo y es el momento en que realiza algunas de las conexiones mentales fundamentales que le estructurarán durante toda su vida. (Melgarejo, 2013, p. 116)

Ello lleva a Melgarejo (2013) a defender que el profesorado más brillante debe situarse en esa etapa para una buena adquisición del lenguaje, las estructuras mentales y los hábitos, entre otros aspectos.

Antes de finalizar quisiera indicar que a fecha de *hoy*, en cuanto a la LOMCE -la ley educativa aprobada en diciembre de 2013 y de implementación progresiva desde el curso 2014/15, para sustituir por completo la anterior ley LOE- existen dudas sobre el recorrido que tendrá. Entonces, en esta gradual implementación España ha coincidido con Finlandia, donde también se ha introducido un nuevo currículum educativo de forma gradual desde el curso 2016/17, y cuyos resultados podrán ser estudiados en un futuro próximo.

Para concluir, sin duda son muchos otros los aspectos que seguramente sería posible cruzar a modo de comparación entre Finlandia y España, y que soy consciente que deberían mencionarse, pero dada la amplitud de este universo complejo que es todo un sistema educativo junto con los agentes que intervienen en él, es necesario acotar, y en esa limitación también se pierde parte de esa fotografía de la realidad, pero tal y como dice Edgar Morin junto con otros dos pensadores: “El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente” (Morin, Roger Ciurana & Motta, 2003, p. 65).

***Con esta necesaria imprecisión como punto final del marco teórico, pasemos a enmarcar con el siguiente capítulo la metodología de este estudio doctoral para poder dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo se realizó el trabajo de campo final de esta investigación...?***



## **C. MARCO METODOLÓGICO**





## PARTES DEL CAPÍTULO

### C. MARCO METODOLÓGICO

C1. ¿La metodología la eliges o te elige?

C2. Bajo el cielo de la complejidad acompañado de un mapa con coordenadas del paradigma interpretativo-fenomenológico.

C3. ¿Por qué investigar sobre el profesorado?

C4. Mirada técnica del estudio.

C4.1. El estudio de caso como método de investigación.

C4.2. Bebiendo de la etnografía (educativa).

C4.3. Un inciso: la escuela a investigar, ¿por qué se hizo esta elección? Aspectos característicos del centro y de su entorno.

C4.4. Adentrándonos en las entrevistas, observaciones, seguimientos... en la vida del centro (mirada etnográfica).

C5. Aspectos éticos de la investigación.

C6. Procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción del investigador y de la investigación.

C6.1. Su análisis: *back to the basics* o vuelta a lo artesanal.

C6.2. La narratividad entra en juego.

C6.3. ¿Y los criterios de rigor dónde quedan?

## **C. MARCO METODOLÓGICO**

### **C3. ¿LA METODOLOGÍA LA ELIGES O TE ELIGE?**

Con la elección del formato de monografía para la redacción de mi tesis doctoral, la metodología es un capítulo clásico, el cual no debe faltar, ya que podría considerarse el armazón de la investigación, es decir, los pilares estructurales sobre los que se sujeta el estudio empírico. Según qué voces (autores/as, profesores/as con los que me he ido cruzando a lo largo de mi camino doctoral, expertos/as...), esta debe tenerse muy clara desde un inicio, así como los objetivos, y a poder ser, con la mirada puesta en la meta a alcanzar. Comprendo y entiendo esta perspectiva, en cuanto a dotar al estudio de unos cimientos estables para evitar que el viento del proceso investigador hagan que se tambalee, no obstante, a veces es necesario dejarse llevar por ese viento, o incluso vendaval, para darse cuenta de que el abanico de posibilidades es mucho más amplio de lo que uno puede imaginarse a priori. Efectivamente, de un modo u otro, esto acaba convirtiéndose en un compañero o compañera de viaje, en especial, diría yo, para los doctorandos y doctorandas que hemos decidido ralentizar el estudio y su indagación, o quizás, el proceso mismo haya ralentizado nuestro propio reloj interno doctoral.

¿Qué quiero decir con todo esto? Nada más y nada menos, que el hecho de mostrarnos abiertos al aprendizaje de nuevas perspectivas, puede favorecer a que la metodología que se ha pensado en el inicio se vea modificada en cierta manera, o más bien, se enriquezca, haciendo posible el encaje de nuevos saberes metodológicos. Justamente en este sentido he querido orientar este capítulo.

De hecho, en la época en que presenté mi proyecto de tesis para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Pedagogía, ya lo describía de este modo:

Investigar no es tan sólo plantearse unos objetivos a alcanzar, sino también tener claro desde qué perspectiva se parte, y ser coherente en la planificación y vertebración de toda esa investigación. Esto implica posicionarse, adoptar una postura como investigador e intentar ver “esa” realidad a través de esa mirada. Es por ello que considero este posicionamiento como algo complejo de describir porque no tan sólo hace referencia a nuestras actuaciones, sino a nuestro modo de ver el mundo, y en particular los fenómenos educativos. A su vez, considero que un posicionamiento no tiene porqué ser algo rígido y estático, ya que se puede beber de otras perspectivas porque cada una de ellas tiene sus aspectos positivos y que pueden contribuir en el buen hacer de una investigación. (Muntadas, 2006, p. 58)

De eso hace más de diez años, y se trataba de reflexiones previas a mi entrada al campo de estudio, y lo que me llama la atención, es que continúo pensando de una manera similar, con matices, pero muy parecida. Es más, quisiera remarcar que el método y la metodología que he seguido son sólo una posibilidad de las múltiples que ofrece la investigación en ciencias sociales, y no por ello, ha de ser considerada la más adecuada, sino aquella que creo que me ha elegido, y que yo me he dejado seducir por ella. Me gusta pensar que ha ocurrido de este modo, dado que conocía otros métodos, otros posibles instrumentos de recogida de datos, pero se ha tratado de un impulso más bien

interpretativo, de punto fenomenológico, el que me ha servido para confeccionar un mapa con el que caminar bajo el cielo de la complejidad.

## **C2. BAJO EL CIELO DE LA COMPLEJIDAD ACOMPAÑADO DE UN MAPA CON COORDENADAS DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO-FENOMENOLÓGICO**

Uno de los primeros recuerdos que tengo de mi etapa como estudiante de Pedagogía, es la clasificación del estudio de las Ciencias de la Educación según diferentes paradigmas, pero, ¿qué quiere decir un paradigma? Al hablar sobre paradigmas la mirada se torna hacia Thomas Kuhn, filósofo de la ciencia, y tal y como Sandín (2003, p. 7) indica: “Desde Kuhn se acepta un evidente relativismo entre la ciencia y la no ciencia”. A este autor se le suele atribuir la autoría del concepto *paradigma* a partir de su obra *The Structure of Scientific Revolutions* del año 1962. Sandín (2003) selecciona a modo de definición la explicación que realiza Kuhn (1975/1995) en su prefacio, de corte claramente autobiográfico, y que es para poner al lector en situación de lo que en su ensayo compartirá y que parte de su asombro por las permanentes discusiones entre científicos sociales en torno a cuestiones sobre los propios fundamentos de la ciencia. En efecto, él mismo, partiendo desde las ciencias naturales en las que se enmarca como graduado en Física Teórica, duda de la firmeza de las posibles respuestas que se puedan ofrecer ante esos interrogantes, e incluso, esos debates parecen no darse de un modo tan profundo a lo que Kuhn (1975/1995) acaba reflexionando lo siguiente:

Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo “paradigmas”. Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (Kuhn, 1975/1995, p. 13)

Pues bien, esta última parte parece que es la que universalmente se ha decidido adoptar como definición de *paradigma* según la obra de Kuhn (1975/1995). Efectivamente, consultando en la RAE<sup>1</sup>, la definición, en su segunda entrada, parece basada en las aportaciones de este autor: “*Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento.*” Y a modo de ejemplo añaden: *Paradigma Newtoniano*.

No obstante, Kuhn, en otro momento de su misma obra, recurriendo a modo de ejemplo a las maneras de proceder de un historiador, afirma que: “La determinación de los paradigmas compartidos no es, sin embargo, la determinación de reglas compartidas.” (Kuhn, 1975/1995, p. 80). Es decir, que la definición del propio Kuhn antes mostrada admite matices. Es por ello que no resulta asombroso que el mismo autor, en una obra posterior titulada *Segundos pensamientos sobre paradigmas* (Kuhn, 1978), y a modo de

---

<sup>1</sup> Diccionario electrónico de la Real Academia Española:  
<http://www.rae.es> [Consulta realizada en fecha 02.05.2017].

aclaración, se muestre sorprendido tanto por la diversidad de interpretaciones que se han realizado del término, así como por la concreción del mismo quedando éste descontextualizado de su sentido primigenio. De los veintidós usos que dice el autor que le han llegado a indicar del término *paradigma*, estos básicamente se engloban en dos clases: “Un sentido de “paradigma” es global, y comprende todos los compromisos compartidos por un grupo científico; el otro aísla un tipo particularmente importante de compromiso, y constituye por tanto un subconjunto del primero.” (Kuhn, 1978, p. 12). Igualmente, en su obra se advierten multiplicidad de matices, entre ellos creo que es interesante recoger el siguiente: “Los paradigmas proporcionan a todos los fenómenos, excepto las anomalías, un lugar determinado por la teoría en el campo de visión de los científicos.” (Kuhn, 1975/1995, p. 157). Pero, ¿qué significado adoptan las anomalías? Quizás justamente en esas anomalías, o aquello que no se acaba de comprender, puede hallarse la luz a un fenómeno, es más, Kuhn (1975/1995) afirma que únicamente éstas son las que producen nuevas teorías.

Pues bien, con todo esto vuelvo a una reflexión que ya he mencionado en otros apartados, en el sentido que los términos en ciencias sociales, o en este caso, filosofía de la ciencia, se convierten en posibles guías y facilitadores de comprensión, pero cuyos límites a veces resultan difusos, siendo el propio Thomas Kuhn consciente de ello, debido a la multiplicidad de usos que ha ido adoptando el término *paradigma*. De hecho, de esta manera lo indica Machado (2005):

En lo específico de las ciencias sociales Kuhn llegó a reconocer de manera explícita que en ciencias sociales es sumamente complejo hablar de «paradigma», debido a las divergencias que caracterizan al concepto. [...] Pero a su pesar, es posiblemente en las ciencias sociales donde el término tiene una mayor utilización y difusión. (Machado, en Herrán [Coord.], 2005, p. 175)

En este caso, Machado (2005) dedica parte de su estudio a contraponer los términos paradigma Vs posición teórico metodológica, a modo de ampliación de la definición que se ha ido dando de paradigma a lo largo del tiempo. Más allá de adentrarme en esta manera diferente de concebir la investigación en ciencias sociales, quería hacer referencia a ella, en el sentido de ser otra opción a tener en cuenta.

Ahora bien, a pesar de ser consciente de que cualquier clasificación de la realidad, es una reducción de la misma, continúo interesado en indagar más en los paradigmas que han marcado la investigación en nuestro campo del saber. Los ensayos de corte clásico en su revisión de las diferentes etapas de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, y en concreto en el área de Educación, suelen establecer que las corrientes de pensamiento mayoritarias, conformando diferentes paradigmas, fueron: positivista, interpretativo y sociocrítico (Albert Gómez, 2009); otras tradiciones categorizan estos paradigmas de modo algo diferente: positivista, interpretativo, crítico y emergente (Bisquerra, 1989).

Entonces, teniendo en cuenta mi propia mirada como investigador doctoral y los objetivos de mi investigación, el paradigma que más se adecúa a ello sería el de naturaleza interpretativa-fenomenológica, que se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa (Sandín, 2003), en la que me centraré más adelante.

Desde un punto de vista más epistemológico, Husserl es considerado el padre de la fenomenología, método que fue elaborando en su interpretación de la comprensión del mundo, y que en gran medida ha sido objeto de una continua redefinición con el estudio de su ingente obra que parte de ella quedó inédita en forma de escritos, anotaciones y apuntes de cursos, y material de su docencia, y que continúa siendo objeto de vivo análisis a modo póstumo (Mendoza-Canales, 2015).

Husserl, que dedicó su vida al conocimiento, y a la producción del mismo, realizó aportaciones muy interesantes, a la par que complejas, sobre la diferencia entre una actitud dogmática y fenomenológica en el campo de las ciencias; en sentido al reduccionismo que supone la primera actitud. Husserl (1985) también afirma lo siguiente:

Como fenomenología aplicada ejerce, pues, sobre toda ciencia peculiar en principio, la última crítica valorativa y en especial la última determinación del sentido del “ser” de sus objetos y la aclaración en principio de sus métodos. Se comprende, pues, que la fenomenología sea, por decirlo así, el secreto anhelo de toda filosofía moderna. (Husserl, 1985, p. 142)

A modo de explicación del pensamiento de Husserl, el profesor Hashimoto (2005) explica que la fenomenología trascendental que plantea Husserl, parte de principios que no pueden inscribirse en la demostración, y cuyo método consta de tres etapas (Hashimoto, en Herrán [Coord.], 2005, p. 53):

- La *reducción eidética*: búsqueda de la esencia del fenómeno que se da en determinada situación, en su concepción holística.
- La *reducción fenomenológica*: a través de la intuición se identificará la esencia buscada.
- La *reducción trascendental*: en la esfera trascendental disponemos de conocimientos anteriores a toda deducción y cuyas consecuencias nada tienen que ver con una deducción, sustrayéndose como absolutamente intuitivos que son, a toda clase de simbolismo constructivo-mecánico.

Tabla 1C. Etapas del método de la fenomenología trascendental en base a los planteamientos de Husserl (Hashimoto, en Herrán [Coord.], 2005, p. 53).

De igual forma, Hashimoto (en Herrán [Coord.], 2005) en su indagación sobre la fenomenología y la hermenéutica, hace mención a filósofos historiadores y a científicos sociales tales como Droyson, Dilthey, Simmel o Max Weber que, junto con Neokantianos de la Escuela de Baden, como Windelband y Rickert, generaron propuestas entre las que quisiera destacar: “el rechazo del afán predictivo y causalista, demostrativo y generalizador de la ciencia, buscando más bien la comprensión de los fenómenos” (Hashimoto, en Herrán [Coord.], 2005, p. 54). En este caso, el fenómeno por el que me intereso es el éxito educativo, el cual, siguiendo las apreciaciones del estudio que realiza Hashimoto (en Herrán [Coord.], 2005) sobre la fenomenología y la hermenéutica, los procesos sociales no pueden reducirse solamente a lo objetivo y cuantificable, sino que los aspectos subjetivos son parte fundamental de los mismos.

Otro aspecto al que alude Hashimoto (en Herrán [Coord.], 2005) y que considero una reflexión interesante a recoger, es el uso de la hermenéutica como instrumento. En este sentido la hermenéutica facilita acercarse a la esencia misma del fenómeno a estudiar, que en el caso de mi estudio comenzó siendo el fracaso escolar, para pasar a ser el éxito escolar o educativo, tal y como relaté en el marco descubrimiento (teórico y práctico), así como desarrollé de modo más amplio en el marco teórico. Asimismo, la concepción de ciencia a partir de este paradigma interpretativo [que Hashimoto (2005) denomina *paradigma idealista*] y que ofrece Hashimoto (en Herrán [Coord.], 2005) estaría en línea al modo en que se ha concebido y desarrollado este estudio:

Es el conjunto de conocimientos generados por diversos métodos, que permiten la **COMPENSIÓN** de los fenómenos en sus diversas manifestaciones (variantes) a través de una estructura cognitiva (invariante), con la explicación de los presupuestos, las implicancias y de los mecanismos ocultos (esencia) en que se fundamentan los fenómenos. Los fenómenos de investigación (palabras, gestos, acciones, símbolos, señales, textos, artefactos, obras, discursos, etc.) precisan ser comprendidos. (Hashimoto, en Herrán [Coord.], 2005, p. 66)

Volviendo a la comprensión de la realidad investigadora, Latorre, Del Rincón & Arnal (1996) en su manual de las bases metodológicas de la investigación educativa hacen hincapié en el gran número de clasificaciones existentes dentro de este campo. A modo de síntesis hacen mención a tres paradigmas como modalidades de investigación educativa: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Pues bien, en la siguiente tabla se pueden ver las dimensiones que caracterizan al paradigma interpretativo según la síntesis realizada por Latorre, Del Rincón & Arnal (1996, p. 44):

***Paradigma interpretativo (naturalista, cualitativo)***

<b><i>Fundamentos</i></b>	Fenomenología. Teoría interpretativa.
<b><i>Naturaleza de la realidad</i></b>	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.
<b><i>Finalidad de la investigación</i></b>	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.
<b><i>Relación sujeto/objeto</i></b>	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.
<b><i>Valores</i></b>	Explícitos. Influyen en la investigación.
<b><i>Teoría / práctica</i></b>	Relacionadas. Retroalimentación mutua.
<b><i>Criterios de calidad</i></b>	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.
<b><i>Técnicas:</i></b>	Cualitativos, descriptivos.
<b><i>Instrumentos</i></b>	Investigador principal instrumento.
<b><i>Estrategias</i></b>	Perspectiva participantes.

<i>Análisis de datos</i>	Cualitativo. Inducción analítica, triangulación.
--------------------------	---

Tabla 2C. Dimensiones del paradigma interpretativo. (Fuente: Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996, p. 44).

Realmente, estos mismos autores, ofrecen una definición muy clarificadora de esta perspectiva en cuanto a los objetivos de la misma:

Para la concepción interpretativa, investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Desde esta perspectiva el propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal. (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996, p. 37)

De ahí que uno de los aspectos que me interesa resaltar de la tabla anterior, es la relación entre lo que Latorre, Del Rincón & Arnal (1996) llaman sujeto y objeto, que en el caso de mi investigación, prefiero hablar de investigador y persona investigada, los cuales indican que se da una notable interrelación entre ambos. Pues bien, en esta línea y recuperando las aportaciones de Machado (en Herrán [Coord.], 2005) en su propuesta de posiciones teórico-metodológicas, en este caso desde una posición teórico-metodológica, fenomenológica, intuicionista pragmática y existencialista, indica que la relación entre los sujetos es a su vez subjetiva y «hermenéutica», explicándolo de la siguiente manera: “De acuerdo con esto se considera que es imposible desligar pensamiento y realidad, por lo que se llega al convencimiento de una realidad modelada y construida por el pensamiento del sujeto, lugar donde acontece el acto investigativo y del cual el investigador forma parte.” (Machado, en Herrán [Coord.], 2005, pp. 193-194).

Además, si nos volvemos a fijar en esa misma tabla, aparecen referencias a la metodología cualitativa. Por tanto, es innegable que es parte fundamental del paradigma interpretativo, y es por ello que quisiera rescatar algunos aspectos de los discursos que dividen la realidad investigadora en ciencias sociales y/o educativas, de forma binaria. Es más, desde un punto de vista histórico, y todavía actualmente, pueden encontrarse estos discursos que parten la realidad educativa de forma dicotómica, englobando estos paradigmas dentro de dos *macro-miradas*, en este caso, teniendo el paradigma cuantitativo y cualitativo, así como combinaciones entre ambas, y que conforman metodologías específicas acordes a su mirada. Esto no está exento de críticas, debido a un exceso de reduccionismo, tal y como destaca Hashimoto (en Herrán [Coord.], 2005) ya que esas dos miradas están centradas más bien en la naturaleza del dato, y en el método a seguir.

Ahora bien, considero interesante tener presente esta corriente, porque está muy ampliamente respaldada por la comunidad científica, con numerosas producciones académicas, lo cual es indicativo de que esta interpretación de la realidad no es minoritaria, y muestra de ello son los numerosos seminarios y congresos que se dan en torno a las mismas. Entonces, desde un punto de vista dual de la realidad investigadora,



Sandín (2003, p. 37) recoge en una tabla los atributos de estos paradigmas según Cook y Reichardt (1986)<sup>2</sup> y que se pueden leer a continuación:

<i>Cualitativo</i>	<i>Cuantitativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</li> <li>▪ Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.</li> <li>▪ Observación naturalista y sin control.</li> <li>▪ Subjetivo.</li> <li>▪ Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.</li> <li>▪ Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.</li> <li>▪ Orientado al proceso.</li> <li>▪ Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.</li> <li>▪ No generalizable: estudio de casos aislados.</li> <li>▪ Holista.</li> <li>▪ Asume una realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.</li> <li>▪ Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas.</li> <li>▪ Medición penetrante y controlada.</li> <li>▪ Objetivo.</li> <li>▪ Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</li> <li>▪ No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.</li> <li>▪ Orientado al resultado.</li> <li>▪ Fiable: datos “sólidos y repetibles”.</li> <li>▪ Generalizable: estudios de casos múltiples.</li> <li>▪ Particularista.</li> <li>▪ Asume una realidad estable.</li> </ul>

Tabla 3C. Características de los paradigmas cualitativo y cuantitativo según Cook y Reichardt (1986). (Fuente: Sandín, 2003, p. 37).

En caso de adoptar esta mirada binaria de la investigación, mi estudio doctoral, sin duda, se situaría en la perspectiva cualitativa. De hecho, sería muy acorde al modo en que describen Bogdan y Taylor (1975)<sup>3</sup> al hacer de los investigadores cualitativos y cuyas contribuciones recuperan Maykut & Morehouse (1999, p. 23) en cuanto a que para entender el mundo los investigadores cualitativos usan las palabras con el siguiente propósito:

¿Por qué palabras? Las palabras de las personas, tal y como ellas las pronuncian, reflejan los postulados del paradigma cualitativo. Los investigadores cualitativos intentan comprender las situaciones tal y como las construyen los participantes. Intentan captar lo que la gente dice, es decir, los productos de la interpretación que del mundo hacen las personas. La tarea del investigador cualitativo es captar este proceso de interpretación.

<sup>2</sup> En la bibliografía de Sandín (2003) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986b). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

<sup>3</sup> En la bibliografía de Maykut & Morehouse (1999) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Bogdan, R. and Taylor, S. (1975) *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*, New York: Wiley.

Para conseguirlo se necesita una comprensión empática, una capacidad para reproducir en tu propia mente los sentimientos, motivos y pensamientos de otros. (Bogdan y Taylor, 1975, pp. 13-14). (Maykut & Morehouse, 1999, p. 23)

Sin embargo, considero que dividir la realidad en dos es muy arriesgado, y como a partir de cualquier división se pierden matices, pues considero que esta reflexión va en línea a lo expuesto por Albert Gómez (2009) en cuanto a su mirada crítica sobre esta dicotomización de la investigación educativa y a la prevalencia de lo cuantitativo ante lo cualitativo, es decir, la explicación ante la comprensión de los estudios:

Esta prevalencia de lo cuantitativo frente a lo cualitativo tiene un punto débil y es el hecho de que la realidad educativa tiene un carácter complejo que plantea problemas de difícil resolución en muchos casos que los de las ciencias físico-naturales, ya que las creencias y valores o significados no son directamente observables y hace necesario la utilización de otro paradigma: el humanista o interpretativo. (Albert Gómez, 2009, p. 24).

De nuevo, vemos que se introduce otro término, utilizado a modo de casi sinónimo, *paradigma humanista* o *interpretativo*, justamente dado su interés por el estudio de los significados que se dan a las acciones humanas, así como a la vida social (Albert Gómez, 2009). En esta línea de explicar las potencialidades de la investigación cualitativa se sitúa desde la sociología Ruiz Olabuénaga (2003):

Es evidente la neta superioridad de la investigación cuantitativa en cuanto al volumen de su producción, a la sofisticación de sus métodos y la multiplicidad de sus técnicas, pero de ahí en modo alguno se puede deducir que la metodología cuantitativa sea más antigua, que sus resultados heurísticos hayan sido más importantes y que sus criterios de validez sean más rigurosos o definitorios. (Ruiz Olabuénaga, 2003, pp. 11-12)

Me gustaría también rescatar la mirada más integradora que realiza Stake (1998) en su manual sobre estudios de caso, y más en concreto, en su capítulo dedicado a desarrollar la naturaleza de la investigación cualitativa:

Esta distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos es una cuestión de énfasis –ya que la realidad es la mezcla de unos y otros. En cualquier estudio etnográfico, naturalista, hermenéutico u holístico (por ej., en cualquier estudio cualitativo) la enumeración y el reconocimiento de la diferencia de cantidad ocupan un lugar destacado. Y en cualquier estudio estadístico o experimento controlado (por ej., en cualquier estudio cuantitativo) son importantes el lenguaje natural con que se describen y la interpretación del investigador. (Stake, 1998, pp. 41-42)

Es decir, que se da una mezcla de ambos ya sean investigaciones tales como etnografías o bien estudios estadísticos.

Ahora bien, también entiendo el conocimiento y la investigación educativa como una continua construcción, de ahí radica la importancia de tener presente una concepción constructivista. Es más, autores como Guba & Lincoln (1994, 2005) lo consideran un paradigma más, por lo que estamos ante otra configuración del cosmos investigador educativo desde una mirada más alternativa. En la primera edición del conocido *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & Lincoln [Ed.], 1994), estos dos autores

indicaban que la realidad investigadora se veía conformada por cuatro paradigmas: positivismo, postpositivismo, teoría crítica y el constructivismo (Guba & Lincoln, 1994). Justamente es interesante recoger los aspectos que indican en cuanto a la ontología, epistemología y metodología del constructivismo en concreto (Guba & Lincoln, en Denzin & Lincoln [Ed.], 1994, p. 109)<sup>4</sup>:

<i>Item</i>	<i>Constructivism</i>
Ontology	Relativism – local and specific constructed realities
Epistemology	Transactional / subjectivist; created findings
Methodology	Hermeneutical/dialectical

Tabla 4C. Aspectos básicos del constructivismo. (Fuente: Guba & Lincoln, 1994, en Denzin & Lincoln [Ed.], 1994, p. 109).

En esta tabla se puede observar que aparece la hermenéutica como elemento clave en la metodología a seguir, que ya comenté en líneas anteriores, pero me interesa rescatar la justificación que Guba & Lincoln (1994) realizan en torno a este aspecto, y que viene dada por la misma naturaleza tan personal de las construcciones sociales, las cuales pueden ser solamente obtenidas y redefinidas a partir de la interacción entre el investigador/a y el/la participante en la investigación. Además, tanto en la primera como en la tercera edición del *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & Lincoln [Ed.], 1994, 2005) en la caracterización que realizan de este paradigma indican algo que quiero subrayar, y con lo que me siento identificado, y que tiene que ver con lo que ellos denominan la “voz”. Estos autores indican que el investigador o investigadora se trata de un “participante apasionado” a modo de facilitador de una reconstrucción coral – *multivoice*-, tanto de su propia construcción como de la de los demás participantes, indicando también que: “Change is facilitated as reconstructions are formed and individuals are stimulated to act on them” (Guba & Lincoln, en Denzin & Lincoln [Ed.], 1994, p. 115)<sup>5</sup>.

Es más, a partir de la tercera edición de este manual de la investigación cualitativa, Guba & Lincoln (2005) añaden un cuarto paradigma alternativo a los tres anteriormente indicados de la posmodernidad; se trata del paradigma participativo –*participatory*-. Esto lo justifican por el aumento exponencial de la investigación cualitativa a lo largo de una década desde la edición del primer manual de referencia, así como de los cambios sociales acontecidos y por las aportaciones de otros autores. De la misma forma, a nivel teórico

<sup>4</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano de la tabla de Guba & Lincoln (1994, en Denzin & Lincoln [Ed.], 1994, p. 109):

<i>Ítem</i>	<i>Constructivismo</i>
Ontología	Relativismo – realidades locales y específicas construidas
Epistemología	Transaccional / subjetivista; hallazgos creados
Metodología	Hermenéutica/dialéctica

<sup>5</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano: “Se facilita el cambio cuando se forman las reconstrucciones y se estimula a los individuos a actuar en ellas” (Guba & Lincoln, 1994, en Denzin & Lincoln [Ed.], 1994, p. 115).

hacen referencia a las reflexiones de Geertz (1988, 1993)<sup>6</sup> en tanto que la realidad se muestra intangible y borrosa, en lo que llaman “*blurring of genres*”. Justamente, indagando en este autor, en uno de sus escritos este concepto viene traducido como “géneros confusos”, y en este caso se trata de un escrito de Geertz de la década de 1980, es decir, esta interconexión entre diferentes especialidades y artes, como a las que alude el autor, se está dando desde hace décadas, lo cual indica que las verdades no son inamovibles y que esto afecta incluso a nuestra forma de pensar, y por ende, añadido yo, influye también en nuestra mirada del mundo y de la vida; lo cual Clifford Geertz (1991)<sup>7</sup> expone de la siguiente manera:

Es un fenómeno lo suficientemente general y distintivo como para sugerir que lo que estamos viendo no es simplemente otro trazado del mapa cultural –el movimiento de unas pocas fronteras en disputa, el dibujo de algunos pintorescos lagos de montaña- sino una alteración de los principios mismos del mapeado. Algo le está sucediendo al modo en que pensamos sobre el modo en que pensamos. (Geertz [1980], 1991, en Reynoso [Comp.], 1991, p. 64)

Según mi parecer, esto está muy relacionado con la visión de sociedad líquida de Zygmunt Bauman (2008), del que hice mención en un capítulo anterior de esta tesis, y que hace énfasis, entre otros aspectos, en que los postulados hasta ahora aceptados como verdades sólidas de la modernidad, se muestran líquidos, cuestionados y cuestionables, constituyendo un contexto en el que el término clave viene a ser la flexibilidad.

Pues bien, a modo de acomodación y de adaptación a su propia visión del constructivismo que tienen Guba & Lincoln (2005) y debido al carácter hermenéutico del mismo, y a las aportaciones de corrientes posmodernas, añaden el paradigma participativo, basándose sobre todo en autores como Heron & Reason (1997)<sup>8</sup>, los cuales desde un punto de vista ontológico conciben la realidad del siguiente modo: “Participative reality –subjective-objective reality, cocreated by mind and given cosmos.” (Guba & Lincoln, 2005, p. 195)<sup>9</sup>. Lo cual representa otra mirada y manera de entender la realidad educativa y con ello el modo en que esta será investigada.

Por otro lado, una serie de autores señalan que también existe otro paradigma, el de la complejidad. No se trata de algo nuevo, siendo Edgar Morin, entre otros, uno de sus

---

<sup>6</sup> En la bibliografía de Guba & Lincoln (2005) aparecen las referencias a las que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Cambridge: Polity.

Geertz, C. (1993). *Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology*. London: Fontana.

<sup>7</sup> Se trata de un artículo recogido en la compilación de Reynoso (1991) y que hace referencia a un artículo publicado por Geertz en 1980, y cuya referencia bibliográfica se encuentra en Reynoso (1991) [copia literal de su formato]:

Geertz, C. 1980. “Blurred genres”, en *American Scholar* 49: 165-70. [Trad. esp.: *Géneros confusos*, en este volumen.].

<sup>8</sup> En la bibliografía de Guba & Lincoln (2005) aparecen las referencias a las que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.

<sup>9</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Realidad participante –realidad subjetiva-objetiva, co-creada por la mente y el cosmos.” (Guba & Lincoln, 2005, p. 195).

mayores referentes intelectuales. De entre su extensa obra, rescato unas reflexiones que muestran parte de su pensamiento en torno a cómo afrontar la complejidad de la realidad y al peligro que supone según su parecer una inteligencia que fraccione los problemas:

De este modo, cuanto más multidimensionales se vuelven los problemas, más se da la incapacidad de considerar su multidimensionalidad; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad de pensar la crisis; cuanto más planetarios se hacen los problemas, más impensados se vuelven. Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetarios nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables. (Morin, 2001, p. 15)

Este modo de apreciar la realidad, como compleja en su sentido más profundo, fueron aspectos que descubrí gracias a los créditos formativos del programa de doctorado que realicé, en concreto de los seminarios guiados por la profesora Virginia Ferrer Cerveró<sup>10</sup>. Además pude escuchar a Edgar Morin en directo en un congreso internacional sobre la temática en la Universitat de Barcelona en el año 2007. Pues bien, entre los escritos de Ferrer Cerveró rescato una contribución suya realizada en un estudio sobre la complejidad de Santos Rego & Guillaumín Tostado [Eds.] (2006) en el que resume la perspectiva de la complejidad de manera muy clarificadora:

La comprensión de la realidad se ha planteado a lo largo de la historia del pensamiento como el debate entre la simplicidad y la complejidad, entre el orden y el desorden. La simplicidad ha permitido entender, anticipar, controlar, homogeneizar, clasificar, categorizar, ordenar, dominar, excluir, determinar y producir. La complejidad acepta en cambio la incertidumbre, el desorden, el desequilibrio, la heterogeneidad, la libertad, el azar, la complementariedad, el no saber, la ambivalencia, la pregunta, el juego, la creación, la poesía y la diversidad. (Ferrer Cerveró, 2006, p. 94, en Santos Rego & Guillaumín Tostado [Eds.], 2006)

Yo diría que ser consciente de ello me proporcionó una especie de calma para afrontar el lógico desasosiego que puede vivenciarse en una investigación cuando se intenta tener un exceso de control intentando captar/descubrir/observar/interpretar/analizar todo lo que puede afectar a un fenómeno, por lo que resulta facilitadora la aceptación de la lógica incertidumbre. De la misma forma, es necesario ser conscientes de nuestros propios límites, en cuanto a nuestra capacidad de abarcar la complejidad que engloba un fenómeno educativo, como sería en este caso, el éxito escolar. De algún modo esta mirada permite deshacerse de antiguas creencias en las que la identificación de la causa de un problema [educativo], parecía implicar el hallazgo de su solución.

Otro estudioso de la obra de Edgar Morin es Solana Ruiz (2000), que en uno de los apartados de su indagación sobre el pensamiento del filósofo, y que de forma muy acertada titula como *la complejidad del paradigma de la complejidad*, indica algo que es fundamental a tener en cuenta: “El enemigo del pensamiento complejo no es el pensamiento simple consciente de serlo por razones heurísticas, sino la mutilación

---

<sup>10</sup> Créditos de doctorado: *Desórdenes y posibilidades en educación (caos, complejidades y didáctica)*. Del Programa: *Diversidad y cambios en educación: políticas y prácticas* (Bienio 2004-2006). Universitat de Barcelona.

simplificadora absolutizadora y ciega.” (Solana Ruiz, 2000, p. 221). Es decir, el problema estriba cuando las afirmaciones, o los postulados, son limitadores y limitantes, sin opción a otras posibilidades, en cambio, el paradigma de la complejidad de Morin adopta esos principios simplificadores para ser integrados y usados hasta dónde sean útiles y sustituidos por otros cuando ya no sean eficaces (Solana Ruiz, 2000). De hecho, este autor afirma lo siguiente sobre el pensamiento de Morin:

No niega la idea de generalidad, ni la causalidad exterior ni la objetividad, sino que intenta complejizarlas y asociarlas a las ideas, igualmente necesarias, de organización, singularidad, emergencia y unidualidad, entre otras. No rechaza los principios de la lógica clásica ni pretende crear una nueva lógica, sino que afirma su necesidad y su plena validez. Lo que hace es reconocer sus límites y poner la lógica al servicio del pensamiento complejo. (Solana Ruiz, 2000, p. 223)

A su vez, dentro de este paradigma de la complejidad se sitúan diversas teorías que la nutren partiendo desde diferentes áreas o disciplinas, o mejor dicho campos del saber. Se da, por ejemplo, la teoría del caos, teorías holográficas, y, otras, pero que se ha de ser muy cuidadoso en diferenciarlas de manera precisa del pensamiento de la complejidad en sí mismo (Morin, Roger Ciurana & Motta, 2003). Simplemente, recoger del estudio que realiza Colom (2002) sobre la teoría del caos uno de sus apuntes, que está muy en línea con lo explicitado sobre la complejidad: “la teoría del caos realiza la síntesis entre el orden y el desorden, pues *lo realmente caótico estriba en el hecho de que de un orden nazca el otro; de ahí que también se diga que el caos es la sucesión de diversos órdenes (o sea, el desorden).*” (Colom, 2002, p. 128). Resulta interesante señalar otros autores, como Maturana y Varela, lo cuales, desde las ciencias de la vida, introdujeron aspectos clave para la comprensión sobre los organismos vivos, desmontando así antiguos postulados, y cuyas aportaciones desde la biología -o ciencias de la vida- fueron trasladadas a otros campos del saber. Los conceptos de la *autoorganización* o bien *autopoiesis* se caracterizan, tal y como Mier (2002) recoge de los propios autores Maturana & Varela ([1973] 1997, p. 69)<sup>11</sup>, en que una *máquina autopoietica*:

Es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico. (Mier, 2002, p. 86)

Es decir, Mier enfatiza la importancia que estos dos autores dan a la relación como facilitadora de la producción misma. De hecho, si se indaga en la obra de Maturana & Varela, en concreto en *El árbol del conocimiento*, estos van más allá afirmando de manera contundente que:

Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación de otro junto a uno, desde la competencia hasta la posesión de la verdad, pasando por la certidumbre ideológica,

---

<sup>11</sup> En la bibliografía de Mier (2002) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]: Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1973), 1997. *De máquinas y seres vivos*. Autopoiesis, la organización de lo vivo. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

destruye o limita el que se dé el fenómeno social y, por tanto, lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera. (Maturana & Varela, 1996, p. 209)

Proceso al que los autores se refieren como *amor* o bien *la aceptación del otro junto a uno*; y trasladándolo yo más al área de la educación, considero esta aportación como interesante a tener en cuenta. En realidad, estas aportaciones de la complejidad que parten de las ciencias naturales, son fundamentales en la educación por la propia naturaleza de la misma (Morin, Roger Ciurana & Motta, 2003).

Pues bien, centrándome más en la educación, cada vez parece haber un mayor consenso en que los fenómenos educativos son multifactoriales, y en consecuencia, complejos. Es decir, que en educación se dan fenómenos de gran envergadura y de necesario estudio, pero que difícilmente podrán establecerse las causas directas de su inicio, desarrollo, o incluso final. O dicho de una manera más armónica tal y como consigue Antoni Colom (2002) estudioso de la complejidad:

Sabemos, y el día a día lo evidencia con claridad meridiana, que el mundo educativo es por naturaleza muy complejo, plural, difícilmente abarcable y, sobre todo, difícilmente divisible tanto en sus manifestaciones como en sus hechos. En educación nos encontramos con relaciones de causas y efectos extraordinariamente plurales, de tal manera que, más que secuencias lineales, conforman conglomerados y constelaciones sin límites definidos. (Colom, 2002, p. 32)

Por tanto, tras conocer parte de las aportaciones del paradigma de la complejidad, considero que éstas han influido en mi modo de hacer como investigador, y por consiguiente, en este estudio doctoral.

En conclusión, resulta dificultoso circunscribirse en un único paradigma, dado el reduccionismo que ello implica, pero es interesante a su vez comprender de qué modos se puede investigar la realidad educativa y las implicaciones de un paradigma u otro, siendo consciente de un modo a similar a lo que Hashimoto (2005) reflexiona: “Ningún paradigma por si solo es capaz de explicar todos los fenómenos de la forma más completa posible” (Hashimoto, 2005, p. 68, en Herrán [Coord.], 2005). En definitiva, tal y como indicaban los autores Arnal, Del Rincón & Latorre (1992), y cuyas reflexiones continúan siendo vigentes, la realidad de la investigación educativa es descrita de formas muy diversas:

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados a la par que han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. En la actualidad son múltiples los significados que puede asumir la expresión investigación educativa, si se consideran la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan. De ahí que virtualmente sea imposible dar una definición de investigación aceptada por todos o que satisfaga las diversas concepciones existentes. (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p. 35)

Y con estas palabras de cierre me dispongo a reflexionar en el siguiente apartado sobre los motivos que me llevaron a centrar mi mirada en el profesorado.

### **C3. ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE EL PROFESORADO?**

Resultaría una tarea realmente complicada cuantificar el número de estudios internacionales que existen sobre el profesorado, ya sea en forma de tesis doctorales, artículos en revistas, investigaciones, etc. A modo de ejemplo, en la base de datos de tesis doctorales en línea del Ministerio de Educación español – TESEO-, al introducir las palabras clave del TESAURO (UNESCO) 580301 – PROFESIÓN Y SITUACIÓN DEL PROFESORADO, aparecen 247 referencias de tesis doctorales<sup>12</sup>, y si la búsqueda se focaliza en el curso académico 2015/16 la cifra es de 43. Es decir, se puede inferir que existe un notable interés en estudiar esta temática entre los/as investigadores/as doctorales dentro del conjunto de las universidades españolas. Efectivamente, soy consciente de que mi investigación contribuirá a aumentar ese número, con el añadido de que se trata también de un estudio que ha querido caminar junto con el profesorado, es decir, investigar con ellos y ellas durante parte del recorrido.

Los motivos que llevan a estudiar al profesorado como eje central pueden ser de diversa índole; entre ellos está la creencia de que este se trata de una pieza fundamental en el proceso de educación formal, en todas sus etapas educativas, así como en las posibles metodologías de enseñanza y aprendizaje existentes. De hecho, en un estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura español (1998), y coordinado por Cerdán Victoria & Grañeras Pastrana (1998), sobre la investigación del profesorado entre 1993 y 1997, ya se indicaba el creciente interés en aquel momento por la figura del profesorado, así como las posibilidades de financiación pública de estudios en torno a la misma. De este modo se introduce en aquel estudio la panorámica al estudio sobre el profesorado a lo largo de ese lustro, así como a la constante preocupación por el mismo como tema de investigación educativa:

Así, a pesar de la naturaleza compleja y multicausal de los procesos educativos, comúnmente aceptada, el profesor constituye un referente central para entender cualquiera de ellos; desde cualquier perspectiva actual de estudio educativo, se centre éste en la eficacia, en la calidad, en la equidad, el profesorado resulta una variable crucial y de vital importancia para un adecuado desarrollo. (Cerdán Victoria & Grañeras Pastrana [Coords.], 1998, p. 17)

Yo mismo he podido percibir en mi trabajo como maestro, profesor o docente, habiendo ejercido en diferentes etapas educativas, la importancia que se asigna al educador; incluso he podido topar con discursos que se basan en que el éxito de una sesión formativa, depende en gran medida del formador/a. De este modo vendrían Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo (2007) a ejemplificar lo que pretendo indicar, pero teniendo en cuenta otros aspectos importantes aludiendo al informe Delors (1996, p. 175)<sup>13</sup> y a las condiciones que favorecen una enseñanza eficaz:

---

<sup>12</sup> Tesis doctorales: TESEO. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España). <https://www.gob.es/teseo/listarBusqueda.do> [consulta realizada en fecha 17.05.2017].

<sup>13</sup> En la bibliografía de Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo (2007) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]: DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.



Se dice que en el aula el profesorado ha de contar con suficientes apoyos, además de las condiciones materiales y los medios de enseñanza adecuados. El aula se tiene que convertir en el centro de las atenciones. El sistema de inspección tiene que estar a su servicio, para diagnosticar y superar las dificultades. Hay que examinar cómo se pueden estimular y aprovechar los talentos. En el aula deben converger las ayudas de los padres, la conexión con asociaciones para organizar contactos, excursiones, actividades culturales o deportivas. (Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo, 2007, pp. 14-15)

Pues bien, volviendo al profesorado como temática de investigación, en el *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, una de las autoras colaboradoras Cheryl J. Craig (2009) indica que se dan ocho ramas en lo que denomina como el árbol de la investigación del profesorado y la enseñanza, las cuales se reflejan en la siguiente tabla<sup>14</sup> (Craig, 2009, p. 61):

1. Action Research	5. Practitioner
2. Case Study Research	6. Self-study of teacher and teacher education practices
3. Reflective practice	7. The scholarship of teaching and learning
4. Narrative Inquiry	8. The use of practice as a site for research

Tabla 5C. Branches of the teacher research. (Fuente: Craig, 2009, p. 61).

Asimismo, Craig (2009) señala que existe también literatura asociada a ello, refiriéndose a la colaboración del profesorado; el diálogo/conversación del profesorado; la comunidad de enseñantes; las redes del profesorado; y las redes de investigación del profesorado.

En otra revisión internacional, en este caso de los autores Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo (2007) realizan un estudio sobre la investigación para innovar en la enseñanza. Para ello realizan, entre otras cosas, un recorrido por la historia de la investigación educativa en el ámbito europeo y anglosajón, junto a sus autores más destacados, que parten de la suposición de que el inicio seguramente lo marcó Gage (1963)<sup>15</sup> con su primer manual de investigación sobre la enseñanza, a partir del que se profundizaría en diferentes focos de interés tal y como indican Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo (2007) y que a continuación paso a enumerar: (1) variación en el comportamiento del profesorado y su efecto en relación al aprendizaje de los alumnos; (2) efectos del pensamiento de los profesores; (3) comportamiento de los alumnos en clase en relación con su aprendizaje; y (4) la influencia de la vida de los profesores en las aulas. Además estos autores afirman algo interesante a tener en cuenta: “Resulta igualmente importante subrayar que las investigaciones didácticas, asumen la necesidad de cambios radicales en la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.” (Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo, 2007, p. 67).

<sup>14</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

(1) *Investigación-acción*; (2) *Investigación en Estudio de Caso*; (3) *Práctica reflexiva*; (4) *Investigación narrativa*; (5) *Practicantes*; (6) *Autoformación y prácticas educativas del profesorado*; (7) *El estudio de la enseñanza y aprendizaje*; y (8) *El uso de la práctica como lugar de investigación*.

<sup>15</sup> En la bibliografía de Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo (2007) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:  
Gage, N. (1963): *Handbook of research on teaching*. Chicago. Rand McNally.

Dejando a un lado la contundencia de la anterior afirmación, sí que es interesante, subrayar que si se da toda esta investigación en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, o, del profesorado en este caso, es justamente por esa intencionalidad de cambios, de mejoras, en pro de la educación de las nuevas generaciones. Pues bien, me interesa el profesorado en su papel de guía, de orientador de los chicos y chicas de Secundaria, como posible referente, en el sentido de ser una persona adulta con la que están casi a diario y con la que el alumnado entabla una relación pedagógica, ya sea de mayor o menor proximidad, pero que comparten espacios y tiempos comunes. Igualmente, me interesa que el profesorado pueda expresar y relatar ese día a día en un diálogo continuado, ya sea más formalmente o de modo más informal, entre clase y clase, tras acabar la jornada, etc. Entre la búsqueda bibliográfica di con las palabras de Maxine Greene ([1973], en Larrosa, 1995, p. 85)<sup>16</sup> cuyo artículo de la década de los 1970, y traducido al castellano (Larrosa, 1995) aún conectan con esta forma de ver la profesión y la necesidad de focalizar también en los relatos más individuales del profesorado, o sea, en su propia historia:

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. [...] Probablemente le definan por el rol que “se espera” que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo. (Greene, [1973] en Larrosa, 1995, p. 85)

Justamente esta singularidad del relato de cada profesora y profesor finlandés investigado en mi estudio doctoral, es lo que también pretendo hacer emerger a partir del trabajo de campo. De igual forma, otro experto en explicar estas interioridades de la vida de un docente, es Ivor Goodson, de hecho, referente en las historias de vida como una metodología misma de la investigación educativa. Pues bien, a modo de prólogo de su estudio de Historias de vida, junto con otros autores, señala la importancia de los estudios analíticos y sistemáticos de las vidas de los profesores y profesoras: “Por encima de todo, esta convicción se basa en la creencia que ahora vuelvo a formular de que «a la hora de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona».” (Goodson [ed.], 2004, p. 297).

Igualmente, no puedo evitar señalar que esta mirada se relaciona intensamente con otro autor que tengo presente desde el inicio de mis estudios de doctorado, por la sensibilidad que muestran sus textos, hacia la comprensión misma de los fenómenos, teniendo en cuenta que la subjetividad es un aspecto implícito en cualquier investigación; se trata de Max Van Manen. Como he comentado, me interesaba la aportación individual de cada

---

<sup>16</sup> En los derechos de autor de la obra de Larrosa (1995) se indica la referencia a Maxine Greene [copia literal del original]:

Maxine Greene, “Teacher as Stranger”, capítulo 11 de *Teacher as Stranger. Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont. Wadsworth Publishing Company Inc, 1973, (págs. 267-302).

una de esas profesoras y profesor que participaron en este estudio, de ahí radica la importancia de la fenomenología tal y como la entiende este autor:

Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que «conocer» el mundo es esencialmente «estar» en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de «convertirnos» en el mundo mismo. (Van Manen, 2003, pp. 23-24)

Como ya indiqué en el anterior apartado sobre paradigmas, también siento la influencia del discurso provocador del paradigma de la complejidad, y es por ello que me interesa volver a destacar las aportaciones de Ferrer Cerveró (2006), en cuanto a la necesidad de confiar en la gran capacidad del profesorado, haciéndose valer de su propia competencia profesional, por lo que la autora reivindica lo siguiente: “El profesorado necesita dotarse de un discurso propio y libre que le permita una intervención también autónoma y libre en las aulas, en los centros.” (Ferrer Cerveró, 2006, p. 101, en Santos Rego & Guillaumín Tostado [Eds.], 2006). Me interesaba también comprobarlo en el caso de las aulas de escuelas finlandesas, así como iba a ser interesante observar cómo se da la gestión del caos lógico que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje y en palabras de la autora, el modo en que se autorregulan las propias ansiedades por no poder controlar todos los procesos que tienen lugar (Ferrer Cerveró, 2006).

Este interés hacia la figura del profesorado, ha ido en paralelo a mejorar la formación inicial del profesorado, aprovechando los debates intensos que se han dado en el marco europeo en cuanto al planteamiento de cambios estructurales en los planes de estudio de los títulos conducentes a ser maestro/a de primaria o profesor/a de secundaria. Me estoy refiriendo a todo el *proceso de Bolonia* y a la aplicación de la nueva organización temporal y a la aplicación de nuevos planes de estudios universitarios, y en particular, en el área que investigo. Teniendo en cuenta los diferentes debates surgidos en diferentes escenarios europeos en cuanto a la formación del profesorado Sevillano García, Pascual Sevillano & Bartolomé Crespo (2007, p. 10) afirman lo siguiente: “La calidad del profesorado, y por lo tanto, de su formación dependerá en buena medida de la formación que las instituciones correspondientes sean capaces de ofrecer.”

Finalmente, todo esto en miras a que, tal y como remarcan Arnal, Del Rincón & Latorre, (1992), la investigación ha de servir como guía de la acción educativa; para llegar a esta afirmación estos autores se inspiran en las aportaciones de Keeves (1988)<sup>17</sup>, al que parafrasean de la siguiente manera: “La investigación educativa, sin olvidar su función de crear conocimiento, asume el propósito de generar conocimiento útil para la acción educativa, ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa.” (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, p. 36). Reflexiones de Keeves (1988) de hace ya tres

---

<sup>17</sup> En la bibliografía de Arnal, Del Rincón & Latorre (1992) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Keeves, J.P (ed.): *Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press, 1988.

décadas, y que aún siguen vigentes, pero a las que yo añadiría, como es el caso de esta tesis de largo recorrido, una función de aprendizaje muy personal y de enriquecimiento intelectual que puede repercutir en nuestro hacer como profesionales de la educación, así como una posible fuente de reflexión de la propia práctica educativa de los profesores participantes en este estudio doctoral.

#### **C4. MIRADA TÉCNICA DEL ESTUDIO**

Partiendo de lo que he expuesto a lo largo de las anteriores páginas sobre cómo concibo la realidad educativa, sus fenómenos y cómo entiendo la investigación educativa, considero que, desde una visión más técnica, el estudio de caso de corte etnográfico es el que más se adecua al enfoque epistemológico expuesto. Para su desarrollo considero que las técnicas, instrumentos y estrategias más idóneos son las entrevistas en profundidad; las observaciones; el diario de campo y el análisis de los documentos oficiales y personales, lo cual justificaré a lo largo de los siguientes apartados, no sin antes manifestar lo siguiente a partir de las reflexiones de Cohen & Manion (1990, p. 33): “La elección del problema, la formulación de las cuestiones para responder, la caracterización de alumnos y maestros, las inquietudes metodológicas, las clases de datos buscados y su modo de tratarlos; todo se verá influido o determinado por el punto de vista mantenido.”.

De esta forma, a partir de la lectura de diversos textos y de fuentes consultadas, siento lo que Carrasco & Calderero Hernández (2000) expresan, en tanto que el investigador cualitativo crea su propio método, de un modo original y genuino, sin que ello tenga por qué afectar a aspectos de rigor y de credibilidad. Y en este sentido considero que esto ha ocurrido con mi investigación doctoral, que he ido creándola de modo muy personal, aunque, por supuesto, con la guía y orientación de otras personas, pero al final he sido yo quien ha tomado las decisiones finales.

Además, a modo de posicionamiento epistemológico, y partiendo desde la humildad, tengo en cuenta lo que Colom (2002) expresa:

Es decir, nos enfrentamos a los sistemas complejos con herramientas intelectuales y heurísticas de otros tiempos, bajo una mentalidad evolutivo-lineal, que contempla un mundo homogéneo, estable, en el que las mismas causas producen, más o menos, los mismos efectos; no se llega a la comprensión del todo sino que incluso se pierden aspectos específicos y, sobre todo, la calidad de las propiedades del objeto que se estudia. (Colom, 2002, p. 100)

Es decir, me adentro en una realidad (educativa) que va más allá de lo observable, y cuya tradición investigadora ha ido conformando una manera de aproximarse a la misma y que forma parte, de un modo u otro, de nuestro propio recorrido académico-estudiantil.

Finalmente, de modo muy similar se posicionaron antes Guba & Lincoln (1994) en su primera edición del *Handbook of Qualitative Research* en cuanto a la naturaleza misma de cualquier investigación, y por ende, de cualquier constructo, como pueda ser un paradigma, que nace del intelecto humano, y esto se ha de tener en cuenta, en la defensa

del mismo, y así lo expresaban estos autores a modo de cierre de este apartado introductorio: “No construction is or can be incontrovertibly right; advocates of any particular construction must rely on persuasiveness and utility rather than proof in arguing their position.” (Guba & Lincoln, 1994, p. 108)<sup>18</sup>.

#### **C4.1. El estudio de caso como método de investigación**

Al pensar en cómo titular este apartado, cuyo eje central es el estudio de caso, fluyó de modo casi espontáneo añadir: “como método de investigación”. A pesar de esta espontaneidad, mi mirada se centró en seguida en el término *método*, porque ¿podemos hablar del estudio de caso como método? Esta curiosidad me llevó a indagar en diferentes autores, y efectivamente, el estudio de caso se trata, de nuevo, de un concepto que ha llevado a múltiples discusiones de naturaleza metodológica. De hecho, Schram (2003) cita a autores que se refieren a esta particularidad del estudio de caso, en el sentido que puede ser visto como una estrategia para llevar a cabo una investigación (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1994)<sup>19</sup> o como una forma de informar (Wolcott, 1992, 2001)<sup>20</sup>.

Del mismo modo, en *The Sage Handbook of Social Science Methodology* (Outhwaite & Turner [Ed.], 2007) Jennifer Platt indica que el término de *estudio de caso* ha sido interpretado de maneras muy variadas, dándose estudios de caso que quizás no deberían ser calificados como tales, o bien otros trabajos que en realidad podrían ser definidos de esta manera. Además, para mayor concreción, Platt (2007) habla de “*case study*” y “*case-study method*”.

En cuanto a su origen, Martínez Bonafé (1990), que lo considera como metodología, indica que el estudio de caso:

Proviene, entonces, de tradiciones investigadoras que ven en la observación sobre el terreno, y en la profundización en situaciones y campos particulares, la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos problemas sobre los cuales la tradición positivista, por su preocupación generalizadora, ofrece un tipo de información mucho menos significativa y relevante. (Martínez Bonafé, 1990, p. 59, en Martínez Rodríguez, 1990)

---

<sup>18</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Ninguna construcción es o puede ser indisputablemente verdadera; los defensores de cualquier construcción en particular deben confiar en la persuasión y la utilidad, en vez de demostrarla al discutir su posicionamiento”. (Guba & Lincoln, 1994, p. 108).

<sup>19</sup> En la bibliografía de Schram (2003) aparecen las referencias a las que el autor alude [copia literal de su formato]:

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

<sup>20</sup> En la bibliografía de Schram (2003) aparecen las referencias a las que el autor alude [copia literal de su formato]:

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). *Handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). San Diego, CA: Academic Press.

Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dentro de otras clasificaciones, sobre métodos de investigación cualitativos, Carrasco & Calderero Hernández (2000), señalan los métodos: fenomenológico, estudio de casos y etnográfico, como los más representativos de este tipo de investigación. Es decir, se colocarían más bien en la segunda concepción que indicaba Schram (2003). A su vez, cabe indicar que estos tres métodos, según la concepción de estos autores, de un modo u otro, están presentes en mi estudio doctoral, pero partiendo desde una mirada más amplia de la fenomenología-interpretación como metodología que se ve influenciada por la complejidad y el constructivismo, aplicando el método del estudio de caso de corte etnográfico.

Volviendo a mi propia interpretación del título de este apartado, entiendo el método como modo o manera de aproximarse al estudio de un fenómeno educativo, como es en este caso, el éxito escolar en un contexto educativo valorado como propicio a ello, es decir, Finlandia. Por tanto, tal y como señala Flyvbjerg (2011), fundamentalmente dependerá de lo que se entienda por *método*, y la manera de estudiar la unidad individual, pudiendo desarrollarse de forma cualitativa o cuantitativa, analíticamente o hermenéuticamente, o bien mediante métodos mixtos por lo que el estudio de caso también variará. De modo muy similar se refieren Verma & Mallick (1999) al respecto, explicando que un estudio de caso abarca varias vertientes:

Case study is an umbrella term for a whole range of research techniques or methods. It has been widely used in many disciplines. It is much more than a description of an individual, event or situation. It is primarily concerned with the interactions between various events and situations. (Verma & Mallick, 1999, p. 114)<sup>21</sup>

De modo clarificador, Álvarez & San Fabián (2012) a partir de su propia indagación bibliográfica, así como su experiencia, indican las características que diferencian el estudio de casos de otras maneras de proceder en la investigación educativa y que las recojo en la siguiente tabla:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.</li><li>2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.</li><li>3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.</li><li>4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.</li></ol> |
|---|

---

<sup>21</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El estudio de caso es un término paraguas para toda una variedad de técnicas o métodos de investigación. Se ha utilizado ampliamente en diversas disciplinas. Es mucho más que una descripción de un individuo, acontecimiento o situación. Se interesa fundamentalmente por las interacciones entre varios eventos o situaciones.” (Verma & Mallick, 1999, p. 114).

5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

Tabla 6C. Características de un estudio de caso. (Fuente: Álvarez & San Fabián, 2012 [documento on-line]).

Pues bien, me interesa sobre todo la esencia del estudio de caso, de un modo holístico tal y como indican Álvarez & San Fabián (2012), y que es como concibo mi investigación doctoral. Es decir, iría en la línea de lo que afirman Cohen & Manion (1990) en tanto que como investigadores que nos decantamos hacia esta opción desde una dimensión más interpretativa y subjetiva de los fenómenos educativos, caracterizándonos por lo siguiente:

Al contrario del experimentador que maneja variables para determinar su significación causal o del encuestador que hace preguntas normalizadas a grandes y representativas muestras de individuos, el investigador de estudio de casos observa las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad. (Cohen & Manion, 1990, pp. 163-164)

¿Y con qué finalidad? Pues estos mismos autores lo indican: “El propósito de tal observación es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con visión para establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece tal unidad.” (Cohen & Manion, 1990, p. 164). Generalizaciones, o más bien, una posible utilidad para aquellos que lo consideren así.

No obstante, más allá de esas observaciones, ha habido entrevistas, así como una vivencia muy intensa del centro, lo cual se cruza con la etnografía, adaptándolo, a un estudio de caso de corte etnográfico, que en el siguiente apartado hablo de ello.

Álvarez & San Fabián (2012) indican las fases que están aceptadas entre los teóricos de los estudios de caso, para ello se basan en la clasificación realizada por los autores Pérez Serrano (1994)<sup>22</sup> y Martínez Bonafé (1990)<sup>23</sup> y que a continuación he sintetizado:

<p>1. Fase preactiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso.</li> <li>▪ Objetivos pretendidos.</li> <li>▪ Información de la que se dispone.</li> <li>▪ Criterios de selección de los casos.</li> <li>▪ Influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios.</li> <li>▪ Recursos y técnicas necesarios.</li> <li>▪ Temporalización aproximada.</li> </ul> <p>2. Fase interactiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo de campo, procedimientos y desarrollo del estudio.</li> <li>▪ Toma de contacto y negociación.</li> <li>▪ Delimitación de las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales.</li> <li>▪ Procedimiento de la triangulación para el contraste de la información desde fuentes diferentes.</li> </ul> <p>3. Fase postactiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboración del informe del estudio final con las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.</li> </ul>
---

Tabla 7C. Fases de un estudio de caso. (Fuente: Álvarez & San Fabián, 2012, pp.7-8 [documento on-line]).

Pues bien, en anteriores líneas, indicaba lo que caracteriza a un estudio de caso, pero dada justamente la amplitud que ha existido en su comprensión, esto ha llevado a confusiones. En efecto, si volvemos al autor Flyvbjerg (2011), éste indica cinco confusiones que suelen darse en la interpretación que se realiza del estudio de caso, así como su aportación, lo cual es interesante a tener en cuenta, y que a continuación enumero (Flyvbjerg, 2011, p. 302):

Misunderstanding 1	General, theoretical knowledge is more valuable than concrete case knowledge.
Misunderstanding 2	One cannot generalize on the basis of an individual case; therefore, the case study cannot contribute to scientific development.

<sup>22</sup> En la bibliografía de Álvarez & San Fabián (2012) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Pérez Serrano, G.

1994 Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. España, La Muralla.

<sup>23</sup> En la bibliografía de Álvarez & San Fabián (2012) aparece la referencia a la que los autores aluden [copia literal de su formato]:

Martínez Bonafé, J.

1990 "El estudio de casos en la investigación cualitativa", en J. B. Martínez Rodríguez, Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza (57-68). Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.



Misunderstanding 3	The case study is most useful for generating hypotheses; that is in the first stage of a total research process, while others methods are more suitable for hypothesis testing and theory building.
Misunderstanding 4	The case study contains a bias towards verification, that is, a tendency to confirm the researcher's preconceived notions.
Misunderstanding 5	It is often difficult to summarize and develop general propositions and theories on the basis of specific case studies.

Tabla 8C. Confusiones en torno a los estudios de caso. (Fuente: Flyvbjerg, 2011, p. 302)<sup>24</sup>.

Me interesa sobre todo la cuarta confusión -*el estudio de caso contiene un sesgo con respecto a la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las ideas preconcebidas del investigador*- porque es una de las que más he escuchado en mi caso particular, sobre todo de investigadores de otros campos del saber, las llamadas Ciencias Experimentales. Pues bien, Flyvbjerg (2011) indica que se trata de una crítica no única y exclusivamente dirigida hacia los estudios de caso, sino en general a la investigación cualitativa, fruto de la interpretación que ha de hacer cada investigador/a y cuyo filtro es humanamente subjetivo, aunque según este mismo autor, ello sería aplicable también a otras investigaciones. En cuanto al estudio de caso en referencia a esta crítica sobre el sesgo que afecta a la verificación y a otros aspectos del rigor, siendo consciente de que se trata de una crítica que hace que el investigador/a de un estudio de caso sea más sensible a ello y lo tenga en mayor consideración, Flyvbjerg (2011) señala que por su propia naturaleza el estudio de caso tiene su propio rigor lo cual lleva a destacar de modo positivo lo siguiente: “The advantage of the case study is that it can “close in” on real-life situations and test views directly in relation to phenomena as they unfold in practice.” (Flyvbjerg, 2011, p. 309)<sup>25</sup>. Esto se relaciona con la alusión que Martínez Bonafé (1990) expone en este sentido: “además de cualificar en una determinada dirección la información que se desea obtener y el modo de obtenerla, el estudio de casos compromete al investigador, de

<sup>24</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano (Flyvbjerg, 2011, p. 302):

Confusión 1	El conocimiento teórico, general, es más valioso que el conocimiento específico de un caso.
Confusión 2	Uno no puede generalizar en base a un caso individual; por tanto, el estudio de caso no puede contribuir al desarrollo científico.
Confusión 3	La mayor utilidad del estudio de caso es en la formulación de hipótesis; es decir, en la primera fase de un proceso de investigación completo, mientras que otros métodos son más idóneos en la comprobación de hipótesis y en la construcción de teorías.
Confusión 4	El estudio de caso contiene un sesgo con respecto a la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las ideas preconcebidas del investigador.
Confusión 5	A menudo resulta difícil sintetizar y desarrollar propuestas generales y teorías en base a estudios de caso específicos.

<sup>25</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La ventaja del estudio de caso es que puede “asediar” situaciones en momentos reales y comprobar directamente perspectivas en relación a los fenómenos a la vez que se desarrollan en la práctica.” (Flyvbjerg, 2011, p. 309).

manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de modo aséptico, neutral o abstracto” (Martínez Bonafé , 1990, p. 59).

En cuanto a las fortalezas y a las debilidades de un estudio de caso, Flyvbjerg (2011) indica su posible complementariedad con métodos estadísticos. En este caso voy a fijarme en las fortalezas, que al fin y al cabo son las que hicieron que me decantase a elegir el estudio de caso como método para realizar mi estudio doctoral. Pues bien, entre las fortalezas que indica Flyvbjerg (2011, p. 314) selecciono las siguientes: (1) profundidad; (2) alta validez conceptual; (3) comprensión del contexto y del proceso; y (4) desarrollo de nuevas preguntas de investigación.

Finalmente, y dada la complejidad que puede envolver el estudio de caso, como investigador tendré que tomar decisiones sobre la limitación de la misma, tal y como Stake (2003) advierte: “The study case researcher faces a strategic decision in regard to how much and how long the complexities of the case should be studied. Not everything about the case can be understood –how much needs to be? Each researcher has choices to make.” (Stake, 2003, p. 141)<sup>26</sup>. Palabras que me sirven de puente para el siguiente apartado sobre etnografía educativa, en cuanto a poder comprender de manera más profunda mi objeto de estudio.

#### **C4.2. Bebiendo de la etnografía (educativa)**

Al hablar de etnografía me estoy adentrando en un término cuyo origen suele situarse en los estudios culturales de la antropología y que fue extendiéndose a otros campos del saber, en especial entre las ciencias sociales y humanas (Goetz & LeCompte, 1988; Wilcox, 1993 [1982]<sup>27</sup>; Hitchcock & Hughes, 1995; Mitchell, 2007). Además, resulta interesante señalar que *etnografía* quiere decir etimológicamente *cultura escrita*, por lo que su base fundamental es la descripción de una sociedad concreta, cultura, grupo o contexto social (Martínez Miguelez, 2007; Mitchell, 2007). En cuanto al concepto cultura este se muestra muy amplio para ser definido y con diversas connotaciones según la perspectiva que se adopte (Fetterman, 1998; Erickson, 2011), pero se podría circunscribir a focos de atención tales como el aprendizaje de patrones de acciones, lenguaje, creencias, rituales y formas de vida según McMillan & Schumacher (2001, pp. 35-36).

Realmente, esto conecta con la perspectiva que considera la etnografía tanto un proceso como un producto (Tedlock, 2003; Schram, 2003) lo cual hace que, el hecho de que el

---

<sup>26</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El investigador de un estudio de caso se enfrenta ante una decisión estratégica en relación a cuánto y durante cuánto tiempo deben ser estudiadas las complejidades del caso. No todo sobre el caso puede ser comprendido – ¿cuánto necesita serlo? Cada investigador tiene decisiones a tomar.” (Stake, 2003, p. 141).

<sup>27</sup> Se trata de una compilación de lecturas de antropología de Velasco Maillo, García Castaño & Díaz de Rada [Eds.] (1993), que incluye la traducción de una lectura de Kathleen Wilcox, cuyo original es el siguiente según indica una nota al pie de página [copia literal de su formato]:

De «Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review», en G. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1982, pp. 456-488. Traducción de M. Lourdes Soto Páez.

etnógrafo/a esté tan inserto/a en el trabajo de campo, sus interacciones impliquen cuestiones morales (Tedlock, 2003, p. 165). Por tanto, lo que podría denominarse como la filosofía de una descripción etnográfica en comparación a una descripción ordinaria, es poder adentrarse más allá de las apariencias superficiales, como contraste a los informes oficiales sobre procesos escolares (Woods, 1995).

Peter Woods (1995), autor fundamental en el desarrollo de las etnografías educativas, aporta aspectos clave sobre el trabajo de un/a etnógrafo/a: “The ethnographer, writing the limits of his or her own perceptions and ability, aims to give a thorough description of the relationship between all the elements characteristic of a single human group. This holistic character is another distinctive feature of the approach.” (Woods, 1995, p. 92)<sup>28</sup>.

Asimismo, en relación a la anterior aportación de Woods (1995) la etnografía ha desarrollado una metodología propia, para poder así adentrarse en esos contextos culturales, pero cuyos inicios más basados en exclusividad a la observación naturalista y/o participante se ha ido ampliando también hacia otras técnicas, tal y como señalan McMillan & Schumacher (2001)<sup>29</sup>:

As a process, ethnography involves prolonged field work, typically employing observation and casual interviews with participants of a shared group activity and collecting group artifacts. A documentary style is employed, focusing on the mundane details of everyday life and revealing the observation skills of the inquirer. (McMillan & Schumacher, 2001, p. 36)

Es preciso volver a señalar que la etnografía como concepto o término se presta a numerosas definiciones, y no exentas de cierta disparidad académica (Chambers, 2000). De hecho, resulta provocador lo que Mitchell (2007) destaca: “Indeed, in practice, ethnographers tend to let context drive not only their descriptions but also their research questions and methodological practice.” (Mitchell, 2007, p. 56)<sup>30</sup>; incidiendo en la variedad de técnicas que recogen las actuales etnografías: observación, entrevistas, *focus groups*, historias de vida, etc.

Igualmente, un aspecto al que suele hacerse mención en los textos relativos a etnografía es al *thick description* del antropólogo Clifford Geertz (Mitchell, 2007), en esa intencionalidad de describir al máximo aquello que se observa, así como haciendo alusión

---

<sup>28</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El/la etnógrafo/a, al escribir los límites de sus propias percepciones y habilidad, intenta ofrecer una descripción minuciosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo humano único. Esta característica holística es otro de los rasgos de este enfoque.” (Woods, 1995, p. 92).

<sup>29</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Como proceso, la etnografía implica un trabajo de campo prolongado, típicamente se utilizan la observación y las entrevistas casuales con participantes de un grupo de actividad compartida y se recogen artefactos grupales. Se emplea un estilo documental, centrándose en detalles mundanos de la vida cotidiana y revelando las habilidades del investigador como observador.” (McMillan & Schumacher, 2001, p. 36).

<sup>30</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Ciertamente, en la práctica, los etnógrafos tienden a dejar que el contexto dirija no solo sus descripciones, sino también sus preguntas de investigación y su práctica metodológica.” (Mitchell, 2007, p. 56).

Mitchell (2007) a Hammersley<sup>31</sup>, las etnografías mantienen las claves de *induction, context & unfamiliarity*.

La verdad es que me podría extender muchísimo, dada la amplia bibliografía existente en torno a la materia, pero en este punto me interesa destacar que justamente esta amplitud de miradas lleva a numerosos académicos a analizarlo de modo crítico. Resumidamente, indicaré que entre los diferentes debates que existen en torno a la etnografía, parte tienen que ver con las fases que se dan en ella. En *The Social Science Encyclopedia* el autor John Van Maanen (en Kuper & Kuper [Eds.], 2010, pp. 320-322) realiza la entrada de *etnografía*, indicando, entre otros aspectos, los tres grandes momentos o fases de una etnografía. Teniendo en primer lugar el trabajo de campo [recogida de datos e información de una *cultura* específica]; en segundo lugar la escritura [informe]; y en tercer lugar su difusión [compartir con el lector o la comunidad el estudio realizado]. Pues bien, uno de los aspectos más críticos según Van Maanen (en Kuper & Kuper [Eds.], 2010) ha residido en que comúnmente los etnógrafos han dedicado una mayor atención al trabajo de campo o *fieldwork*, es decir, a la primera fase. Esta mirada crítica se vincula con lo que señala Woods (1995) en cuanto al caso británico, que se encontraba ya en aquellos momentos en la frontera entre una descripción densa y su paso a desarrollar teorías. Igualmente, desde una óptica más sociológica, Woods (1995, pp. 96-97) indicaba que también se daban ciertos desequilibrios entre las esferas más micro y macro, en cuanto a su enfoque y a los posibles puentes de unión para un análisis más profundo. Mitchell (2007) también remarca que la etnografía vive su particular momento de definición, debido a la influencia de otras técnicas cualitativas, que hacen cuestionar el tiempo de participación (observación), así como su intensidad, y su descripción tradicionalmente holística.

Ahora bien, quisiera volver a destacar su aportación en la educación, y en este caso para mi tesis doctoral, tomando prestadas las palabras de Carrasco & Calderero Hernández (2000): “La etnografía constituye un medio muy eficaz para el análisis crítico y reflexivo de la práctica docente. Ofrece un estilo de investigación alternativo para describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en el contexto de la escuela.” (Carrasco & Calderero Hernández, 2000, p. 113).

Pues bien, centrándome en mi propia investigación, primero realicé un estudio piloto, similar a lo que Robert Yin (2003) indica como un estudio piloto previo, no a modo de *pre-test*, sino con un carácter más formativo, en el sentido de aprender de cara al estudio de caso final, para un mayor refinamiento en cuanto al contenido de los datos o información a obtener, así como el procedimiento (Yin, 2003, p. 79). De ahí radica la importancia de la etnografía, como inmersión. Es por ello que el título de la tesis lleva consigo el concepto de “inmersión etnográfica”, dado que tanto el estudio piloto, como el estudio de caso, fueron de naturaleza eminentemente etnográfica, y, por tanto, decidí denominarlo como estudio de caso de corte etnográfico. Es más, se puede hablar de métodos que se complementan teniendo un *ethnographic case study* (Stenhouse, 1988),

---

<sup>31</sup> En la bibliografía de Mitchell (2007) aparece una referencia a este autor [copia literal de su formato]: Hammersley, M. (1992) *What's Wrong With Ethnography?* London: Routledge.

del mismo modo en que también lo defiende Wolcott (1997) en su propia explicación sobre “*a case study using an ethnographic approach*”, en el que interpreto que indica, entre otros aspectos, la necesaria identificación del problema a investigar, para ser considerado como estudio de caso, pero utilizando las técnicas de la investigación etnográfica así como abundante material obtenido en la realización del trabajo de campo para su interpretación. Lo cual se asemeja a lo que he realizado en mi tesis doctoral. Por tanto, podemos ver que se pueden cruzar ambos términos, teniendo estudios de caso etnográficos, en mi caso de corte etnográfico:

The anthropological concern for cultural context distinguishes ethnographic method from fieldwork techniques making ethnography distinct from other ‘on-site’ approaches. Hence, an ethnographic case study will use ethnographic techniques to provide descriptions and interpretations. The ethnographic focus upon sociocultural context, time and space will therefore be crucial. (Hitchcock & Hughes, 1995, p. 320).<sup>32</sup>

Saltando a otro plano, me resulta muy sugerente la aportación de Okely (2003)<sup>33</sup> y recogida por Mitchell (2007), así como la de Fetterman (1998) en cuanto al papel de la *serendipia* en una etnografía, es decir, de modo casual, el hecho de estar inmerso en un contexto a investigar, puede llevar a estirar nuevos hilos que aporten una información muy valiosa, y es un poco la dinámica que he querido que hubiese en el trabajo de campo, teniendo en mente unos ejes a ser observados, pero a su vez permitiendo ese margen de apertura a nuevas sorpresas y hallazgos para ser descritos, analizados e interpretados. De ahí la importancia de estar presente en eventos, así como en momentos más informales de la vida escolar en los dos centros educativos en los que estuve en Finlandia. A lo que añado que es importante tener en cuenta la perspectiva que concibe al etnógrafo como instrumento humano en la investigación (Fetterman, 1998) porque intenta captar toda esta amplitud del contexto en el que se mueve.

Antes de finalizar quisiera indicar que buceando en las experiencias de investigadores/as que han utilizado la etnografía como método, o en sí mismo, podría decir etnógrafos y etnógrafas, me encuentro con las reflexiones que recoge de su diario de campo la profesora Remei Arnaus, en referencia a la investigación etnográfica educativa que realizó para su propia tesis doctoral, partiendo también de un estudio de caso, y me fijo más concretamente en los tiempos que se necesitan para ello: “Viure, sentir i comprendre d’una manera determinada la pròpia vida, segur que et dóna més referents i més matisos per comprendre la dels altres.” (Arnaus, 1996, p. 39)<sup>34</sup>. Me siento identificado con estas

---

<sup>32</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La preocupación antropológica por el contexto cultural distingue al método etnográfico de las técnicas de trabajo de campo, haciendo distinta a la etnografía de otros enfoques ‘in situ’. De ahí que un estudio de caso etnográfico utilizará técnicas etnográficas para aportar descripciones e interpretaciones. Por tanto, el foco etnográfico sobre el contexto sociocultural, el tiempo y el espacio será crucial.” (Hitchcock & Hughes, 1995, p. 320).

<sup>33</sup> En la bibliografía de Mitchell (2007) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Okely, J. (2003) ‘Anthropological fieldwork as serendipity and science’, Paper presented at Association Social Anthropologists’ Decennial Conference, Manchester, UK.

<sup>34</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

palabras, porque si realizo un análisis retrospectivo de mi propia experiencia en las inmersiones etnográficas llevadas a cabo, o en el estudio de caso de corte etnográfico, la dilatación del tiempo, entre la realización del trabajo de campo y el informe final (tesis), ha sido en parte fruto de la necesidad de comprender mejor el trabajo de un maestro/profesor, a partir de mi propia ilusión de vivir esta experiencia, es decir, el día a día como maestro. Lo cual conecta también con esa parte más autobiográfica en la realización de una etnografía, tal y como también recoge Tedlock (2003) en su recorrido por diferentes motivaciones biográficas que empujaron o animaron a investigadores/as a llevar a cabo estudios etnográficos -en este caso del campo de la antropología- y a la implicación en sus vidas personales dada la intensidad que conllevaban sus investigaciones.

En síntesis, según la comprensión que realizo a partir de mi indagación en la temática, hasta cierto punto se trataría de lo que caracteriza a un/a etnógrafo/a teniendo en cuenta que su interés primordial radica en la interpretación de lo observado y vivido (Wiersma, 1986). Es por ello que resultan idóneas las reflexiones de Latorre, Del Rincón, Arnal, 1996, p. 226: “El enfoque etnográfico intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él.” Es decir, mi objetivo fue realizar esto, estando en el contexto natural del profesorado, en el aula, y en otros lugares, así como comprender su trabajo al hacer yo mismo “de alumno” siguiendo a otros grupos-clase en su jornada, así como pudiendo hacer de profesor en el mismo centro. Todo ello lo recojo y explico en el marco artesanal de esta tesis, y en particular en los relatos realizados sobre el profesorado investigado.

### **C4.3. Un inciso: la escuela a investigar, ¿por qué se hizo esta elección?** **Aspectos característicos del centro y de su entorno**

¿Por qué un centro educativo y no otro a investigar? Se trata de una buena cuestión, sobre la que los autores y las autoras de una investigación pueden dar múltiples razones, a modo de validación de esa decisión. En mi caso, ocurrirá de un modo similar, pero con la diferencia de ser consciente de que en realidad cualquier centro educativo, en este caso en el contexto finlandés, sería interesante a indagar, y en el que llevar a cabo un estudio de caso de corte etnográfico, como el que desarrollé. Cabe decir que previamente en el curso 2006/07 había realizado un estudio piloto, del que di cuenta en el marco de descubrimiento teórico-práctico inicial.

Pues bien, mi elección se vio motivada por diversos aspectos que paso a explicar continuación:

---

*“Vivir, sentir y comprender de una manera determinada la propia vida, seguro que te da más referentes y más matices para comprender la de los otros.” (Arnaus, 1996, p. 39).*

## 1. Elección del lugar: Oulu (Finlandia)

En el curso 2008/09 mi situación laboral era la de becario predoctoral en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. La beca que realizaba, llamada de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y financiada por el Ministerio de Educación español, permitía la posibilidad de acceder a unas ayudas monetarias para la realización de estancias breves en el extranjero. Pues bien, teniendo claro el proyecto de investigación y cuyo trabajo de campo tenía que ubicarse necesariamente en Finlandia, solicité de nuevo una estancia breve (al igual que había realizado en el curso 2006/07 para el estudio piloto), y que cuyo centro de adscripción iba a ser otra vez la Universidad de Oulu (Oulun yliopisto). Allí mi tutora iba a ser de nuevo la profesora (posteriormente catedrática) Eila Estola, conocedora y experta de la realidad educativa de esa parte de Finlandia.

## 2. Elección del centro / escuela-instituto a investigar: Centro MtK.

Fue la profesora Eila Estola la que me facilitó la conexión y entrada a esta Escuela-Instituto del centro de la Ciudad de Oulu<sup>35</sup>, que he llamado con el pseudónimo *Centro MtK*. Las razones de la elección fueron motivadas entre otros aspectos por ser un centro urbano, con un proyecto educativo interesante encaminado hacia la especialización en las Artes y la Cultura, así como en la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, se daba la circunstancia de que una de las profesoras-investigadoras del departamento universitario de la profesora Eila Estola (Facultad de Pedagogía), también trabajaba de modo parcial en esa Escuela-Instituto de Oulu dando clases de español. Esto facilitaba enormemente la entrada en ese centro, convirtiéndose en actor/persona clave de mi inmersión etnográfica.



Figura 1C. Mapa de Finlandia (Helsinki y Oulu).

Con todo lo anteriormente expuesto pretendo explicar que el centro reunía los requisitos que podían hacer que fuese interesante para este tipo de estudio, pero a su vez, se caracterizaba por un interesante ambiente humano, que facilitaba el poder realizar la investigación, que iba a ser intensa y profunda, más allá de lo que uno podía prever inicialmente. En resumidas cuentas, estoy hablando del valor que tienen las redes de contactos, y que es el reflejo mismo del auge y éxito de las redes sociales virtuales, que en definitiva son contactos que uno/a va acumulando a partir de las diferentes esferas por las que nos movemos de un modo continuado, y que en el caso de la investigación educativa resultan también fundamentales.

---

<sup>35</sup> La captura de pantalla editada personalmente, situando Helsinki y Oulu en el mapa de Finlandia, ha sido obtenida de la siguiente fuente: <https://www.google.fi/maps/place/Oulu> [Consultado en fecha 29.07.2017 y revisado en fecha 19.08.2019].

En cuanto al entorno, es decir, Oulunsalo (estudio piloto) y la Ciudad de Oulu (estudio de caso de corte etnográfico), se puede encontrar una breve explicación en el marco de descubrimiento teórico-práctico inicial, donde detallo el estudio piloto que realicé. Sólo es para mostrar dónde se encuentran localizadas en el mapa Oulu (norte), y la capital Helsinki (sur), cuya distancia entre ellas es de 540 km en línea recta sobre el mapa y unos 607 km. por carretera.

Finalmente, y a modo de cierre de este apartado, quisiera señalar que estas reflexiones las realicé años después de haber desarrollado el trabajo de campo, lo cual hace que valore en mayor medida el centro en el que llevé a cabo el estudio de caso, por todo el tiempo dedicado a este investigador –entonces- tan novel. Simplemente indicar que en el marco artesanal se encuentra toda la información del estudio de caso de corte etnográfico, junto con los relatos realizados del profesorado que colaboró en esta investigación.

#### **C4.4. Adentrándonos en las entrevistas, observaciones, seguimientos... en la vida del centro (mirada etnográfica)**

La investigación doctoral realizada ha consistido en un estudio de caso de corte etnográfico, habiendo realizado un estudio piloto previo, y en su conjunto ha constituido una inmersión etnográfica en la realidad educativa finlandesa para explorar un contexto considerado internacionalmente de éxito escolar. En este apartado quisiera hacer cuenta de las técnicas cualitativas utilizadas para desarrollar el trabajo de campo.

Los aspectos más específicos y detallados, así como datos más cuantitativos (número de personas, horas,...), se pueden hallar en los apartados correspondientes, es decir, en el marco de descubrimiento práctico (estudio piloto), y en el marco artesanal (estudio de caso de corte etnográfico).

De modo sintético, en la siguiente tabla enumero los instrumentos y las técnicas cualitativas utilizados en el estudio de caso de corte etnográfico; cabe decir que algunos autores de manuales de investigación cualitativa denominan a lo que contiene la siguiente tabla como métodos (Woods, 1987; Sandín, 2003), herramientas (Ruiz Olabuénaga, 2003), técnicas (Bernal Guerrero & Velázquez Clavijo, 1989; Arnaus, 1996), o estrategias de recogida de información (Goetz & LeCompte, 1988), o incluso, van alternado los términos (Latorre, Del Rincón, Arnal, 1996). En mi caso, utilizaré los términos de instrumentos, técnicas y herramientas, dado que le confiere a mi parecer un aire más artesanal, en honor al siguiente capítulo de esta tesis, el marco artesanal:



<b>Instrumento / Técnica / Herramienta</b>	<b>Mini-explicación personal</b>
<i>Observación (participante)</i>	<p>Se realizó el seguimiento y observación a profesores/as concretos del centro, a lo largo de su jornada laboral. También se siguieron grupos-clase específicos de 7º a 9º de Secundaria en su jornada lectiva.</p> <p>Normalmente me colocaba al final de la clase, sentado en una mesa, o en alguna ocasión ante todo el grupo. Mi intención era captar el máximo posible de lo que se estaba viviendo en el aula, aunque enfocando la mirada mayoritariamente hacia la tarea docente. En caso necesario colaboraba y participaba en alguna tarea ante la petición del profesor o profesora.</p>
<i>Diario de campo</i>	<p>Siempre iba conmigo una libreta de tamaño cuartilla, junto con un bolígrafo; a lo largo del estudio rellené cuatro libretas. Los registros observacionales fueron en papel y bolígrafo, sin utilizar otros medios de registro.</p> <p>Fui bastante sistemático, ordenado, lo cual me ha facilitado mucho la tarea de análisis posterior, o sea, para la elaboración de los relatos del profesorado, así como las vivencias etnográficas. Con sus fechas correspondientes, número de alumnos y alumnas presentes, y después las anotaciones divididas en <i>observaciones</i> e <i>interpretaciones</i>. Las interpretaciones fueron en menor medida, y sobre todo realizadas más a posteriori al analizar las observaciones. Además, añadí reflexiones y vivencias del momento, lo cual fácilmente me transporta a aquellas fechas y me ubico no solo cronológicamente, sino también de modo más personal.</p>
<i>Entrevistas semi-estructuradas en profundidad</i>	<p>El profesorado que fue observado en su jornada laboral completa, fue también entrevistado. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, es decir, siguiendo unos ejes temáticos de interés (entre estos: biografía, estudios, experiencia laboral y especificaciones del área que imparte) y aspectos concretos de la observación a modo de reflexión o aclaración, para una mayor profundidad. Semi-estructurada también en el sentido que dependiendo de las respuestas, iban surgiendo nuevas cuestiones, hasta llegar al punto final, que normalmente les preguntaba si querían añadir alguna cosa más. En las entrevistas se utilizó una grabadora de audio, para facilitar su posterior traducción/transcripción, y poder también estar más atento a la información compartida y entretener así de modo más fluido los temas que iban surgiendo en la entrevista para lograr una mayor profundidad.</p>
<i>Análisis de la documentación</i>	<p>El uso de materiales escritos o impresos es un apoyo que resulta útil a modo de complementación de la observación. Obtuve algunos materiales relacionados con el currículo y las materias de impartición, así como de ejes de interés de la escuela. Otra fuente de documentación fue la página web del centro, con material muy diverso en cuanto al funcionamiento y organización de la escuela (horarios, información para las familias, circulares mensuales, etc.).</p>

<i>Participación en el centro</i>	Se trataba de una inmersión etnográfica que viví al máximo, pudiendo participar u observar diversos momentos de la vida del centro, tales como reuniones de claustro, charlas para el alumnado de profesionales invitados al centro, talleres, hora del comedor, fiestas escolares, descansos del profesorado para tomar té/café y pastas, celebraciones del centro y del profesorado, etc. Además, pude colaborar como profesor de las clases de castellano del centro.
-----------------------------------	--

Tabla 9C. Instrumentos, técnicas y herramientas utilizados en la inmersión etnográfica realizada.

Previamente a la realización del estudio de caso, había presentado y defendido ante un tribunal mi proyecto de investigación doctoral, que junto con la memoria de los aprendizajes realizados en los dos años de formación de los créditos del programa de doctorado, me permitieron obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), en septiembre de 2006. Con ello obtuve *luz verde* para poder iniciar mi investigación doctoral cuyo trabajo de campo se concentraba en Finlandia. Para ello tuve que formarme en técnicas de investigación cualitativa, que no fue únicamente mediante la indagación bibliográfica, sino también participando en proyectos de investigación reales, que conformaban los créditos del segundo curso, así como por mi propio trabajo como becario de investigación (beca FPU) en el departamento de Didáctica y Organización Educativa en la Universitat de Barcelona. No obstante, y a pesar de esa formación, no dejaba de ser un –entonces- joven investigador novel, por lo que me moví también por los márgenes de la intuición. Sin embargo, con la retrospectiva del paso de los años, yo diría que se trató de una intuición más estructurada y firme de lo que sentía en aquel momento. Esto conecta con las palabras que Anna Nuri Serra (2011) recoge en su tesis doctoral, y que pertenecen a la filósofa María Zambrano, y que hacen mención a que el método es un camino en el que transitar y en el que caminar (Nuri Serra, 2011, p. 30):

La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Más esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de un tipo de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta pérdida en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad. (María Zambrano, 1989, p. 65)<sup>36</sup>

Seguramente, cada investigador e investigadora, al final se construye su propio método, el cual bebe de muchas fuentes, como he expuesto en páginas anteriores. Un método que hizo que me decantase hacia unas técnicas u otras, para poder llevar así a cabo el estudio de caso de corte etnográfico que realicé en Oulu (Finlandia).

En primer lugar, al haber sido de corte etnográfico, la principal estrategia de recogida de datos fue la observación. Se trató de una observación naturalista, más bien participante, intentando captar al máximo la tarea docente y lo que el alumnado estaba viviendo y

---

<sup>36</sup> En la bibliografía de Nuri (2011) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:  
Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondatori.

realizando en el aula, del modo como lo explican Maykut & Morehouse (1999, pp. 82-83): “Esta tarea exige escuchar atentamente y observar intensamente lo que sucede entre la gente en una situación, organización o cultura determinada en un intento de comprenderla mejor.”. Asimismo, me resulta interesante el concepto de observación etnográfica de Ameigeiras (2006) indicando que se va de lo general a lo concreto, pasando desde un estado de “atención flotante” –sobre todo al inicio- a centrar la mirada en aspectos más concretos, ya sean los sujetos –personas-, situaciones o procesos.

Además, el período de observación se desarrolló durante varios meses, y de modo continuado a lo largo de la jornada lectiva. Por tanto, se trató de una observación etnográfica en su esencia, si tomo referenciadas la aportación de Wiersma (1986) sobre lo que la caracteriza: “The emphasis is on capturing the perspective of the individuals being observed, which requires careful listening to pick up subtle cues and nuances. Observations is a continuing process; it is not limited to one or two sessions.” (Wiersma, 1986, p. 244)<sup>37</sup>. A lo que este autor añade que es necesario estar cada día, todo el día, a lo largo de un periodo de tiempo extenso, incluso un curso escolar completo.

Creo que también puse en juego mi propia sensibilidad intentando captar los matices de los diálogos que se daban entre el profesorado y el alumnado, así como entre el profesorado mismo, para comprender mejor esa identidad docente (finlandesa). Todo ello aspirando a recoger el máximo posible, es decir, densamente, anotándolo con mi bolígrafo, y plasmándolo en los diarios de campo, porque tal y como indica Del Rincón (1997, p. 31) en las notas de campo hay cabida para las observaciones, reflexiones, así como las reacciones sobre aquello que vive el investigador a lo largo del estudio.

O del modo en que lo expresa Woods (1987, p. 60): “Las notas de campo son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo”. (Woods, 1987, p. 60). He de decir, que mis notas de campo estuvieron lo suficientemente bien estructuradas, como para que al cabo del tiempo, al volverlas a repasar, pudiese volver a sentir lo que había observado y anotado en esos diarios de campo. Esto contradice en parte lo que Wiersma (1986) indica en tanto que la observación etnográfica es bastante desestructurada, porque esto no coincide exactamente con el tipo de anotaciones que tomé.

Como he dicho, aposté por la manera artesanal del papel y bolígrafo. También a modo de intentar respetar la privacidad del profesorado, es decir, no quería interferir demasiado realizando fotos, vídeos, etc. Además se debería haber negociado previamente todo el tema de permisos de imagen en cuanto al alumnado y otros aspectos. Únicamente realicé alguna foto consentida, del edificio, y de algún evento o fiesta escolar, más como un recuerdo de mi paso por el centro, que como material de análisis. Es más, en mis diarios

---

<sup>37</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El énfasis está en capturar la perspectiva de los individuos que se observan, lo que requiere una escucha cuidadosa para recoger señales sutiles y matices. Observar es un proceso continuo; no se limita a una o dos sesiones.” (Wiersma, 1986, p. 244).

de campo tengo anotaciones de conversaciones informales con diferentes profesores/as del centro, lo cual ha ayudado en la confección de los relatos finales del profesorado.

Esas observaciones normalmente fueron previas a las entrevistas, con alguna excepción que explico en el marco artesanal, para poder así incidir o profundizar en aspectos observados de la tarea docente de aquel o aquella profesor/a con quien había compartido varias de sus jornadas laborales.

Pues bien, existen varias maneras de clasificar la entrevista como técnica de investigación, así como de definirla, en este caso tenemos la explicación que ofrecen Cohen & Manion (1990) basándose en las aportaciones de Cannell & Kahn (1968)<sup>38</sup>:

Se ha definido la entrevista de investigación como «un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas». (Cohen & Manion, 1990, p. 378)

Según Wiersma (1986), una entrevista etnográfica puede ser o bastante casual e informal, o bien bastante estructurada. En este caso se trató de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, es decir, centrándome en los temas a tratar, pero se iban añadiendo nuevas cuestiones, dependiendo de lo observado en el aula y de los matices de la propia entrevista, dándose lo que Hitchcock & Hughes (1995, p. 157) señalan de un cierto equilibrio entre el investigador y la persona entrevistada, brindando también espacio para la negociación y la discusión de las respuestas con un mayor detenimiento.

De la misma forma, Woods (1987) considera que los atributos que se requieren como entrevistadores son la confianza, curiosidad y naturalidad. Rescatando la curiosidad, o el deseo de saber que explica este autor: “(...) en este caso, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos.” (Woods, 1987, p. 79). Tratándose, tal y como este autor indica, de una exploración conjunta entre la persona investigada y el investigador/a, así como lograr desarrollar entrevistas etnográficas en profundidad que, como indican Ely et al. (2001, p. 58), permitan conocer el modo de comprender el mundo a partir de la mirada de la persona entrevistada.

En cuanto al análisis de la documentación facilitada por el centro, así como de la obtenida a partir de su página web, resulta interesante señalar cómo los considera Woods (1987, p. 105): “como instrumentos cuasi-observacionales, reemplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil o imposible estar presentes en persona, y como parte del abanico de posibles métodos a emplear, como una consecuencia o como un precursor de otros.”

---

<sup>38</sup> Según se indica en una nota al pie de página en Cohen & Manion (1990) la referencia bibliográfica a la que aluden es la siguiente [copia literal de su formato]:  
CANNELL, C. F. y KAHN, R. L: «Interviewing», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.): *The handbook of Social Psychology*, vol. 2: *Research Methods* (Addison-Wesley, New York, 1968).

Finalmente, debido a los matices tan etnográficos de mi investigación, he añadido como técnica de investigación utilizada, la participación en el centro, es decir, vivir el día a día del centro, como casi cualquier otro miembro de su comunidad escolar. De hecho, colaboré con las clases de castellano para Secundaria, o sea, hice de maestro. Me quedo con la explicación que Ameigeiras (2006) ofrece de la participación del investigador en el campo de estudio: “La participación supone una inmersión en la realidad que, desde el recorrido de rutinas, pasando por distintas modalidades de vinculación y formas de estar presente, posibilita aprendizaje y genera experiencias en que «unos» y «otros» se reconocen en el campo” (Ameigeiras, 2006, pp. 127-128).

Por tanto, y aplicando las palabras de Maykut & Morehouse (1999, p. 86) esta combinación de la participación y la observación, me facilitó una mayor comprensión del centro educativo, viviéndolo desde dentro, para poderlo describir al exterior. Por consiguiente, viví la experiencia de la investigación doctoral de modo muy profundo, pero con el necesario alejamiento en el momento de realizar el análisis, de modo similar a como explican estos mismos autores: “El investigador cualitativo debe formar parte de la investigación como observador participante, como entrevistador en profundidad y/o líder de un grupo focal pero además debe apartarse de la situación para reconsiderar los significados de la experiencia.” (Maykut & Morehouse, 1999, p. 32). Lo cual también viene dado forzosamente, debido a la lejanía física, una vez marché de Oulu (Finlandia). Igualmente, destaco las siguientes palabras: “El significado preciso lo tienen las “acciones humanas”, las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos” (Martínez Miguelez, 2007, p. 36).

De modo metafórico, y ya varios años después de haber realizado el trabajo de campo, doy con un concepto que creo haber aplicado intuitivamente. Me refiero al concepto de *macroscopio*, que Colom (2002) rescata del autor Joël de Rosnay (1978)<sup>39</sup>; de manera que si el microscopio nos sirve para ver lo específico, el *macroscopio* sirve para ver la totalidad. Y justamente pretendía eso, aunque siendo consciente de que siempre se trataba de una totalidad a su vez muy limitada.

Además de todas estas técnicas o estrategias de recogida de información, estaban mi propia ilusión y las ganas de indagar en aquel centro educativo, en el que también se dieron momentos de duda en torno a la dirección a seguir, y, por tanto, en algunos de ellos fue muy necesaria la toma de decisiones.

En conclusión, creo que *aprendizaje(s)* sería la palabra clave que define mi trabajo de campo, ya que tuve la sensación de aprender, y, en realidad, mientras escribo esta tesis, continuo verbalizando por escrito parte de estos aprendizajes.

---

<sup>39</sup> En la bibliografía de Colom (2002) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Rosnay, J. (1978), *El macroscopio*, Madrid, AC.

## **C5. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Las discusiones y debates sobre ética y moral son extensos a lo largo de la historia (Christians, 2000), con diferentes orientaciones y matices (Cannella & Lincoln, 2011) y que han dado lugar a diversos códigos éticos (Sandín, 2003; Sieber, 1998). Centrar la mirada en el mundo de la investigación educativa, citando a Stake (2003), creo que es una manera sugerente de hacerlo: “Qualitative researchers are guests in the private spaces of the world. Their manners should be good and their code of ethics strict.” (Stake, 2003, p. 154)<sup>40</sup>. Exactamente, ya que se nos abren lugares íntimos que corresponden a las reflexiones en torno a la propia práctica (y teoría) de las personas investigadas, es decir, su propia cosmovisión. De hecho, este mismo autor basándose en Schwandt (1993)<sup>41</sup> afirma lo siguiente: “Something of a contract exists between researcher and the researched, a disclosing and protective covenant, usually informal, but best not silent – a moral obligation (Schwandt, 1993).” (Stake, 2003, p. 154)<sup>42</sup>. Un contrato, que en ocasiones es por escrito, pero sobre todo, se trata de un pacto tácito entre ambas partes, y de lógico -y necesario- cumplimiento.

Desde un inicio me moví en torno a lo que Woods (1987) afirma, a pesar de hacerlo más bien intuitivamente en su momento y que ahora toman cuerpo mediante la siguiente reflexión:

Hasta ahora, la mejor manera de desarrollar confianza es tener un proyecto honesto; eso es, un proyecto diseñado con el fin de mejorar el conocimiento, capaz a su vez de mejorar la enseñanza propia y/o la de otros, o bien las condiciones de los otros, y no un proyecto, digamos, dirigido a la vanidosa búsqueda de sí mismo o de algún objetivo desprovisto de valor y completamente egocéntrico. Entonces, es necesario mostrar que se es una persona discreta que aprecia los puntos de vista ajenos y que sabe diferenciar entre los datos admisibles y los inadmisibles. (Woods, 1987, p. 44)

Es decir, ganarse la confianza del otro se convierte en algo sumamente importante, como ocurrió con mi propio estudio de caso de corte etnográfico, para poder así establecer una relación sólida con el informante o actor clave (Latorre, Del Rincón, Arnal, 1996; Fetterman, 1998). De esta manera también lo indica Arnaus (1996) en su disyuntiva entre conversaciones más del terreno personal (las cuales iban ganando peso a medida que avanzaba su investigación) o encaminadas a su propia investigación doctoral, apostando por la primera: “(...) guanyar-me la confiança no formava part d’una estratègia sinó d’un compromís ètic i humà. Vaig aprendre que no podia negar-me de cap manera a viure amb complicitat el terreny personal i professional. L’un reforçava l’altre.” (Arnaus, 1996, p.

---

<sup>40</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Los investigadores cualitativos son invitados en los espacios privados del mundo. Sus modales deberían ser buenos y su código ético estricto.” (Stake, 2003, p. 154).

<sup>41</sup> En la bibliografía de Stake (2003) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]: Schwandt, T. A. (1993). *Theory for the moral sciences: Crisis of identity and purpose*. In G. Mills & D. J. Flinders (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research* (pp. 5-23). New York: Teachers College Press.

<sup>42</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Existe algo parecido a un contrato entre el/la investigador/a y e/la investigado/a, un pacto revelador y protector, normalmente informal, pero mejor no silencioso – una obligación moral (Schwandt, 1993).” (Stake, 2003, p. 154).

43)<sup>43</sup>. Además, esto concuerda con una afirmación de Fetterman (1998, p. 501), que podría servir incluso como lema: “*People like to talk, and ethnographers love to listen*”<sup>44</sup>.

Por tanto, la cuestión ética es fundamental en la investigación educativa, sobre todo porque estamos en contacto continuo con personas, lo cual ocurrió en mi caso. En realidad, lo curioso según Sandín (2003) es que muchas de las cuestiones éticas no se presentan como tales, sino que es más tarde cuando el/la investigador/a se da cuenta de que aquello era una cuestión ética, y la autora lo clarifica aludiendo a Deyhle et al. (1992)<sup>45</sup>:

Muchas de las cuestiones éticas que impregnan el quehacer de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo aparecen en ocasiones de forma imprevista en el día a día de las tareas de investigación. El investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento ético, y sin embargo en muchas ocasiones dichas opciones no se abordan desde este punto de vista, sino como medidas prácticas, metodológicas o estratégicas acerca del proceso de investigación. Más tarde, tras un período de reflexión, son identificadas como elecciones éticas (Deyhle et al., 1992). (Sandín, 2003, p. 207)

Según Erikson (1989, p. 250, en Wittrock, 1989) hay que tener en cuenta dos principios básicos relativos de las personas que participan en una investigación, al ser estos los ejes estudiados centrales de la misma, por un lado estar muy informados sobre los propósitos y todo lo relativo a la investigación, así como si esto les conllevará trabajo extra, y por el otro, protegerlos de cualquier riesgo (físico, social, psicológico, etc.), y también en el momento de presentar los informes, en caso de acarrearles consecuencias (aspectos institucionales, entre otros). Todo esto lo tuve en cuenta en el momento de realizar la negociación del acceso al centro educativo, así como a lo largo del estudio.

A pesar de que hayan pasado unos años, considero que el siguiente cuadro de Sandín (2003, p. 209) mantiene su vigencia, en cuanto a las principales cuestiones éticas que se pueden dar en un proceso de investigación cualitativa, para su confección se basó en diversos autores<sup>46</sup>:

---

<sup>43</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

“(…) ganarme la confianza no formaba parte de una estrategia, sino de un compromiso ético y humano. Aprendí que no podía negarme de ninguna de las maneras a vivir con complicidad el terreno personal y profesional. El uno reforzaba al otro.” (Arnaus, 1996, p. 43).

<sup>44</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“*A la gente le gusta hablar, y a los etnógrafos les encanta escuchar.*” (Fetterman, 1998, p. 501).

<sup>45</sup> En la bibliografía de Sandín (2003) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Deyhle, D. L.; Hess, G. A., Jr., y LeCompte, M. D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preislle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 597-641). California: Academic Press.

<sup>46</sup> En la bibliografía de Sandín (2003) aparecen las referencias a las que la autora alude [copia literal de su formato]:

Leino-Kilpi, H. y Tuomaala, U. (1989). Research ethics and nursing science: an empirical example. *Journal of Advanced Nursing*, 14, 451-458.

House, E. R. (1990). An ethics of qualitative field studies. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 158-164). Londres: SAGE.

<b>Cuestiones éticas en el proceso de la investigación cualitativa</b>			
<b>(Leino-Kilpi y Tuomaala, 1989)</b>	<b>(House, 1990)</b>	<b>(Deyhle et al., 1992)</b>	<b>(Punch, 1994) (Christians, 2000)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación del problema a estudiar.</li> <li>▪ Elección de métodos y diseño de investigación.</li> <li>▪ Recogida y procesamiento de la información.</li> <li>▪ Publicación de resultados.</li> <li>▪ Responsabilidad científica y fin de la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeto mutuo.</li> <li>▪ No coerción y no manipulación.</li> <li>▪ Apoyo hacia los valores democráticos y las instituciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Naturaleza de las relaciones.</li> <li>▪ Cruce de fronteras.</li> <li>▪ Rol del investigador.</li> <li>▪ Intercambio de información.</li> <li>▪ Reciprocidad.</li> <li>▪ Explotación: efectos del investigador sobre la comunidad.</li> <li>▪ Confidencialidad.</li> <li>▪ Recursividad del proceso de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consentimiento informado.</li> <li>▪ Engaño/fraude.</li> <li>▪ Privacidad y confidencialidad</li> <li>▪ Credibilidad.</li> <li>▪ Confianza y traición.</li> </ul>

Tabla 10C. Cuestiones éticas en la investigación cualitativa. (Fuente: Sandín, 2003, p. 209).

Otro autor, como Sabirón Sierra (2006, p. 146) recoge también una interesante figura sobre referentes éticos de Flinders (1992)<sup>47</sup> que paso a mostrar a continuación:

	<b>Utilitarista</b>	<b>Deontológico</b>	<b>Relacional</b>	<b>Ecológico</b>
<i>Reclutamiento fuentes información</i>	1. Consentimiento del informador	1. Reciprocidad	1. Colaboración	1. Sensibilidad cultural
<i>Trabajo de campo</i>	2. Evitar daños y perjuicios	2. Evitar injusticias	2. Evitar imposiciones	2. Evitar no implicaciones
<i>Informes</i>	3. Confidencialidad	3. Imparcialidad	3. Confirmación	3. Reacción comunicativa

Tabla 11C. Referentes éticos. [Fuente: Sabirón Sierra, 2006, p. 146, basándose en Flinders (1992)].

En ambas tablas, de Sandín (2003) y de Sabirón Sierra (2006), se muestran aspectos generales y específicos a tener en cuenta en una investigación en el campo de las ciencias humanas. Pues bien, en mi caso indicaré específicamente las principales estrategias, que de modo consciente, se tuvieron en cuenta para poder llevar a cabo la ética del proceso

[Citado también en la anterior nota] Deyhle, D. L.; Hess, G. A., Jr., y LeCompte, M. D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preislle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 597-641). California: Academic Press.  
Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Londres: Sage.  
Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 133-155). Londres: Sage.

<sup>47</sup> En la bibliografía de Sabirón Sierra (2006) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Flinders, D.J. (1992): "In search of ethical guidance: constructing a basis for dialogue". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5/2, 101-115.



investigador, las cuales he recogido en la siguiente tabla de un modo más o menos cronológico. Cabe decir que hacen referencia más específicamente al estudio de caso de corte etnográfico, que fue el grueso de mi trabajo de campo final, incluso doy explicaciones extra en los capítulos dedicados al estudio piloto (marco de descubrimiento) y al estudio de caso de corte etnográfico (marco artesanal):

<b>Estrategia / acción</b>	<b>Especificaciones</b>
Primeros contactos y negociación	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contacto de nuevo con la que fue mi tutora en la Universidad de Oulu en el curso 2006/07 (estudio piloto), para localizar un centro en el que llevar a cabo el estudio de caso (2008/09).</li> <li>✓ Primera visita al Centro Educativo MtK, primera conversación, petición por parte del centro de pedir permiso por escrito a los responsables municipales.</li> <li>✓ Envío de una carta al responsable de educación del gobierno municipal de la Ciudad de Oulu con el objetivo de pedir permiso para la realización de la investigación en el Centro MtK, de titularidad municipal.</li> <li>✓ Revisión previa de esa petición (redacción) por parte de mi tutora de la Universidad de Oulu.</li> <li>✓ Exposición y presentación de lo que pretendía investigar y el modo de realizarlo (observaciones y entrevistas), en una reunión en el Centro MtK en la que estuvieron presentes la Jefa de Estudios (o subdirectora – como representante de la dirección), el otro subdirector -que a su vez representaba al profesorado del centro-, y también el jefe de mantenimiento del centro –representando al personal de administración y servicio del centro PAS-.</li> <li>✓ Indicación del rol que se seguiría, el modo de registro de datos y el uso de la información obtenida.</li> <li>✓ Negociación y acuerdo con la subdirectora sobre el número de profesores a investigar y las clases.</li> <li>✓ Elección por parte de la dirección de los profesores/as participantes (y su aceptación) y grupos-clase a observar.</li> </ul>
Contraprestación al centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Colaboración habitual en las clases de español del centro, en especial con el grupo de Secundaria de una de la profesora de español (persona clave).</li> <li>✓ Colaboración y participación en otras tareas del centro (salidas culturales, celebraciones, etc.).</li> </ul>
Observaciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explicación al alumnado de los motivos de mi presencia en el aula.</li> <li>✓ Colaboración con el profesorado en caso necesario.</li> </ul>
Transcripción / Traducción y devolución de las entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proceso de traducción y transcripción minucioso (entrevistas en finlandés transcritas directamente al castellano).</li> <li>✓ Consultas y correcciones facilitadas por una persona nativa finlandesa.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Devolución de las entrevistas (inglés) al profesorado a la mayoría del profesorado participante.</li> <li>✓ Respuestas a las impresiones y sensaciones del profesorado tras la revisión de las entrevistas.</li> </ul>
Vuelta al centro (fase final)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tras varios cursos vuelta al centro: devolución de entrevistas, resolución de dudas, nueva entrevista (directora), actualización de datos, y puesta al día de la evolución del estudio.</li> </ul>

*Tabla 12C. Estrategias y acciones que conforman parte de la ética investigadora del estudio de caso de corte etnográfico desarrollado.*

Todo el trabajo de campo se llevó a cabo en Finlandia, tanto el estudio piloto (curso 2006/07), como el estudio de caso de corte etnográfico (2008/09), así como la vuelta al centro y finalización del estudio de caso (2014/15); también ha habido otras visitas al país nórdico a lo largo de estos años. Además, el hecho de ser éste un estudio en el que he dirigido mi mirada hacia Finlandia, el aspecto lingüístico ha sido de suma importancia, punto en el que volveré a incidir.

Pues bien, una vez realizada la negociación y acordado el profesorado que iba a participar, las clases que observaría y los días en que colaboraría, una de mis máximas (pre)ocupaciones fue la de no interferir en el funcionamiento normal del centro al realizar las observaciones (sin mayores recursos que a mí mismo junto con una libreta y un bolígrafo), intentando evitar que alguien pudiera sentirse incómodo por mi trabajo como investigador; aspecto que creo que logré, ya que sentí el cariño y la simpatía de las personas que conforman el centro, pudiendo así vivir de modo muy etnográfico mi paso por allí. Dicho de un modo sencillo, el Centro MtK me abrió sus puertas completamente.

El hecho de haber tenido como lengua familiar materna el finlandés, me facilitó poder realizar las observaciones, el seguimiento y vivir la vida de los dos centros educativos sin problemas. Las entrevistas también fueron realizadas en finlandés, pero su transcripción directamente en castellano, es decir se trataba de una transcripción-traducción directa.

Honestamente, se convirtió en una tarea muy laboriosa y que me llevó un tiempo muy extenso. Mis traducciones fueron realizadas personalmente, consultando en diccionarios, páginas web, y con la ayuda incondicional de una nativa finlandesa: mi madre, que resolvió mis múltiples dudas, o incluso fragmentos que no se oían del todo bien, colaborando en entender lo que aquel o aquella profesora estaba compartiendo conmigo por medio de su entrevista.

Igualmente, algo que constituyó en su momento muchos interrogantes, fueron términos específicos del campo educativo, y su traducción, dado que en algunos casos no existe una correspondencia directa y literal, por ejemplo, en el caso de asignaturas, profesionales, cargos, etc.

También decidí después traducir las entrevistas con texto en castellano al inglés, conformando la transcripción que revisaron los profesores participantes, ya que todos ellos/as son competentes también en esta lengua. Es decir, las lenguas que han estado en juego en esta tesis han sido el castellano, finlandés, inglés, y catalán.

Quiero remarcar que toda esta intensidad, y minuciosidad, ha hecho que se trate de una manera muy etnográfica de trabajar y dialogar con los datos, tal y como también me comentó una vez una etnógrafa finlandesa, la Dra. Piritta Pietilä-Litendahl, que había realizado un trabajo de traducción similar, pero a la inversa, del castellano al finlandés a partir de su etnografía en tierras andaluzas.

Aparte de lo que anteriormente he explicado que resume de un modo muy sintético los aspectos éticos tenidos en cuenta, volver al centro también fue otra de mis (pre)ocupaciones, con el objetivo de hacer todas estas devoluciones, así como explicar la evolución del estudio. He de decir que hubo un lapso de varios cursos entremedias, durante el cual continué formándome, experimentando como docente, y trabajando con el material obtenido en el estudio de caso; por tanto, esperé y trabajé para que se dieran las circunstancias idóneas para poder marchar de nuevo a Oulu en época lectiva, y ello fue posible en el curso 2014/15.

He de decir que la diferencia entre el estudio piloto y el estudio de caso, fue que en el segundo caso hubo una mayor formalidad en todo el proceso de negociación, es decir, de discusión de los aspectos a tratar, y de cómo realizarlo, frente a una mayor espontaneidad y naturalidad del estudio piloto. Creo que este formalismo previo luego les permitió comprobar que seguí lo acordado, o esa es la impresión que me quedó. Además, el hecho de haber realizado así este segundo proceso de negociación, es decir, por iniciativa propia, fue un gran aprendizaje, porque así pude experimentar todas las partes del acceso, desarrollo y finalización del trabajo de campo, lo cual hace de la negociación un proceso complejo, siendo necesario para ello la confianza (Erikson, en Wittrock, 1989, p. 252).

Volviendo al tema de la traducción, he tenido muy presente a lo largo de este estudio la frase de: “*traduttore, traditore*”, en el sentido, que traducir, ya de por sí, es una manera de traicionar al original, dado que la literalidad de las palabras no es traducible, ya que ellas tienen su propia vida y significado en su propio contexto lingüístico y cultural, y justamente estos matices de la lengua son en los que a uno/a le gustan al sumergirse en otras lenguas.

Además, quisiera indicar que, habiendo estudiado la diplomatura de maestro con la especialidad de enseñanza de lenguas extranjeras -por mi propio interés por los idiomas-, toda esta parte de traducción y de trabajo etnográfico-lingüístico me resultó muy apasionante y enriquecedor, a pesar de que se dilatara en el tiempo mucho más allá de lo previsto -o imaginado- inicialmente.

Finalmente, y para concluir este apartado, otras palabras clave que no recojo en la última tabla -número 12C- pero que han sido importantes son las siguientes: *respeto mutuo, confidencialidad de la información, intuición, sensibilidad, aprendizaje, colaboración*, y todos aquellos otros aspectos que hayan hecho posible que mi inmersión etnográfica en la realidad educativa finlandesa fluyera de *modo armónico*.

## **C6. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN, DECONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL INVESTIGADOR Y DE LA INVESTIGACIÓN**

Este apartado está muy vinculado al anterior, es decir a la ética, en el sentido de construir y deconstruir para encontrar la mejor versión de uno mismo como investigador, por el marcado carácter personal y vital del estudio mismo; de esta manera lo expresa también Max Van Manen (2003):

Para establecer una relación firme y sólida con un determinado fenómeno, una cierta cuestión o noción, el investigador no puede permitirse el lujo de adoptar una actitud de desinterés científico. Estar orientado hacia su objetivo significa que ese objetivo nos anima en un sentido pleno y humano. Ser firmes en nuestra orientación significa que nuestra postura será la de no defender superficialidades ni falsedades. (Van Manen, 2003, p. 51)

Justamente por ese compromiso con mi investigación, con las personas que han participado en ella, y por aquellas que han apoyado su continuación, así como un compromiso conmigo mismo, he intentado formarme continuamente, por un hambre de mayor conocimiento, y para una mayor consistencia en el trabajo final. Que se haya conseguido o no, es una cuestión que decidirá cada lector/a y/o evaluador/a, pero necesitaba este tiempo de formación, y de (de)construcción. De hecho, soy consciente del modelado que he ido experimentando, y el que he permitido a su vez, tanto en las aulas de mis estudios de primer ciclo con una formación –construcción- de tendencia quizás algo más positivista y/o cuantitativo-factual, así como en estudios de posgrado, pudiendo conocer otras aproximaciones al saber, a la educación, al crecimiento, mediante otros lenguajes, que han implicado una deconstrucción de ese saber previo, haciendo un hueco a modos de hacer muy diferentes, y a su vez muy críticos a la tradición imperante hasta ese momento y que se pueden comprender con esta referencia bibliográfica que he hallado en mi primer proyecto de investigación doctoral y que defendí. En el sentido de que la selección del mismo puede dar cabida a comprender mi propio proceso de construcción y reconstrucción permanente en esta década:

La visión de que el conocimiento es difícil, objetivo y tangible exigirá del investigador un papel de observador, junto con una fidelidad a los métodos de la ciencia natural; sin embargo, ver el conocimiento como personal, subjetivo y único impone al investigador un compromiso con sus sujetos y un rechazo de los medios científico-naturales. Afiliarse a lo primero es ser positivista; a lo último, antipositivista. (Cohen & Manion, 1990, p. 30)

En estos momentos leo este fragmento con una mayor perspectiva, fruto del tiempo, y que no me llevan a juicios tan taxativos, sino a comprender que seguramente en todas las perspectivas hay algún aspecto salvable y que puede contribuir de modo enriquecedor al engrandecimiento del apasionante mundo de la investigación educativa; sin que por ello pierda fuerza la siguiente afirmación: “La manera en que entendemos la naturaleza de la realidad afecta directamente cómo nos vemos a nosotros mismos en relación al conocimiento.” (Maykut & Morehouse, 1999, p. 16).

Llegado a este punto, quiero tomar prestadas las palabras de Torrance (2011) en su contribución para la cuarta edición del *Handbook of Qualitative Research* sobre las políticas que se dan en torno a la investigación educativa y su financiación en el contexto anglosajón, lo cual depende en gran medida sobre el concepto mismo de investigación y la utilidad que se le quiera dar para poder ser así financiada, pero me interesa el aspecto que hace referencia a la calidad misma de una investigación: “Assuring the quality of research, and particularly the quality of qualitative research, must be conceptualized as a vital and dynamic process that is always subject to further scrutiny and debate. The process cannot be ensconced in a single research method or a once-and-for-all set of standards.” (Torrance, 2011, p. 577)<sup>48</sup>. Añadiendo que la calidad o la satisfacción de una investigación también parte de la mirada misma del propio investigador e investigadora, que somos al final los que entregamos el informe final [tras ser revisado por el director o directora de tesis correspondiente].

Si sintetizo el recorrido de estos años, puedo ver que ha habido tiempos de carácter claramente formativo (créditos del programa de doctorado, seminarios, debates, y otros), tiempos de trabajo de campo, de escritura, y en algunos casos momentos en que se ha dado todo a la vez. Pero sí que puedo decir que en la última etapa, la escritura ha tenido un peso mayor, y que justamente en este largo proceso de escritura he podido comprender lo que Van Manen (2003) señala en cuanto al carácter reflexivo del mismo, en el sentido, de trasladar algo tan íntimo, como son los aprendizajes y hallazgos de mi propia investigación al plano de la textualidad, pudiendo vivir lo que el autor indica como “*naturaleza reflexiva de la escritura*” (Van Manen, 2003, p. 25). A su vez, las palabras de Van Manen también dan sentido a que parte de esta reflexión haya sido a posteriori, a la vez que iba construyendo o reforzando mi propia identidad como investigador y docente, o al menos así entiendo la siguiente afirmación: “La reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido.” (Van Manen, 2003, p. 28). Y esto me ha ayudado a realizar los relatos del profesorado investigado, así como otras partes del marco artesanal de esta tesis.

Además, en relación con una idea ya expresada en varias ocasiones en líneas anteriores, se ha tratado de un estudio de caso de corte etnográfico; diría que he vivido una inmersión etnográfica en la realidad educativa finlandesa, y teniendo en cuenta las aportaciones de Altheide & Johnson (1994), una etnografía tiene lugar más allá del campo de trabajo, según ellos expresan:

Taken as a whole, we can say with confidence that these more recent writings have sensitized us to the fact that there is more to ethnography than “what happens in the field”. Another important part of it is what takes place “back in the office” when the observer or researcher is “writing it up”. (Altheide & Johnson, 1994, p. 487)<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Asegurar la calidad de la investigación, y particularmente la calidad de la investigación cualitativa, debe ser conceptualizado como un proceso vital y dinámico, que está siempre sujeto al escrutinio y debate posteriores. El proceso no puede ser acomodado a un único método de investigación o a unos estándares de una sola vez y para siempre.” (Torrance, 2011, p. 577).

<sup>49</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

De hecho, he continuado dialogando con esas voces, a pesar de ser grabadas, en su traducción y transcripción, en la búsqueda de referentes teóricos, etc. Oírles desde mi casa, escucharles en la biblioteca, fijarme en su tono, en su acento, en sus pausas, para interpretar sus palabras ha dado lugar a decenas de viajes en el tiempo, transportándome a Oulu, en forma de recuerdos, anécdotas, emociones, sabores, olores... Por lo que la escritura toma una gran importancia en la investigación cualitativa, justamente por todo el tiempo y esfuerzo dedicado a nuestras investigaciones por parte de los participantes en las mismas (Gibbs, 2012).

Por ello, he intentado tener sumo cuidado con todo el material recogido del campo, los diarios de campo, entrevistas, y otros, siendo inevitable que se tenían que tomar decisiones sobre la marcha, y pensando en sus posibles consecuencias, así como en su afectación a la investigación misma. En cierta manera esto viene expresado por autores como Altheide & Johnson (1994) en cuanto a los problemas que inevitablemente influyen en las observaciones, en los hallazgos y en su análisis:

Any particular observer must achieve some pragmatic resolution of these dilemmas, and his or her research observations and field experiences are thereby influenced in some unknown manner by whatever practical resolution is achieved. (Altheide & Johnson, 1994, p. 491)<sup>50</sup>

Igualmente, en esa otra inmersión, la bibliográfica, he podido sentir la parte más positiva de hojear libros, bucear entre palabras, escuchar otras fuentes, porque muchas veces fruto de la casualidad he dado con fragmentos con los que me he identificado. En este caso veo reflejada parte de la intencionalidad de este apartado, que es mi propia construcción como investigador y como docente. Lo cual explica de modo muy acertado Peter Woods en su introducción a su obra de *Investigar el arte de la enseñanza*, teniendo la etnografía como marco de referencia:

En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. Y a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente. (Woods, 1998, p. 16)

Y mediante esos descubrimientos y con este afán (*auto*)*constructivista* he podido llegar a compartirlo en este texto, el cual es una parte de este camino, aunque lógicamente no en su totalidad, aunque sí en su esencia.

---

“Si se considera en su totalidad, podemos decir con seguridad que estos textos más recientes nos han sensibilizado al hecho de que hay más etnografía que “lo que sucede en el campo”. Otra parte importante es lo que tiene lugar “a la vuelta al despacho” cuando el observador o investigador está “escribiéndolo” [el informe].” (Altheide & Johnson, 1994, p. 487).

<sup>50</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Cualquier observador en particular debe lograr alguna resolución pragmática de estos dilemas, y sus observaciones de investigación y experiencias de campo se ven así influenciadas de alguna manera desconocida por cualquier resolución práctica que se consiga.” (Altheide & Johnson, 1994, p. 491).

## **C6.1. Su análisis: *back to the basics* o vuelta a lo artesanal**

Tras el trabajo de campo para el estudio de caso de corte etnográfico, teniendo los diarios de campo junto con la traducción-transcripción de las entrevistas, además de otra documentación, me encontraba ante un mar de información, o datos si se aplica la terminología más clásica, que debía ordenar en forma de informe, por tanto se cumplía lo que Graham Gibbs (2012, p. 20) señala en cuanto a la gran diversidad que suele darse en los datos cualitativos. Consecuentemente la sensación era la de tener una cantidad de material muy elevada y se juntaba con la necesidad de poner cierto orden. A su vez era muy consciente de que se trataba de una documentación valiosa, que iba a dar forma a la parte del marco artesanal de esta tesis, y por eso siempre la guardé de forma cuidadosa, a pesar de todos los traslados, viajes, experiencias formativas y laborales en el extranjero, mudanzas, e incluso imprevistos y sustos electrónicos en los que se ha tenido que recuperar información del disco duro del portátil estropeado; miedos ante imprevistos, similar a las experiencias de otros investigadores (Ely et al., 2001, p. 167).

Otro aspecto que he ido anunciando en forma de destellos, y que ha formado parte de esta investigación desde el principio, es la intuición. En efecto, algunas de las decisiones se han basado en ella, más que en razonamientos teóricos a modo de justificación, y en otros casos, este razonamiento ha llegado a posteriori, y apoyado también por voces más expertas, como por ejemplo la de Robert E. Stake (2010) en cuanto a lo que puede suceder en la etapa de análisis y síntesis:

We do much of this work intuitively. We use common sense. We follow certain routines. We triangulate. We follow the patterns of other researchers, as well as the patterns we ourselves used earlier. Sometimes we invent new ways to analyze and synthesize. (Stake, 2010, p. 134)<sup>51</sup>

Pero, ¿de dónde nace esa intuición? En honor a la verdad, todos tenemos esta capacidad intuitiva, que seguramente se nutre de nuestras propias experiencias, de todo lo que aprendemos en nuestro trayecto vital, ya sea más o menos académico, y ponemos en juego toda nuestra capacidad sensorial, y emocional. De hecho, un texto que me llegó de modo imprevisto a las manos unos cuantos meses antes de escribir estas líneas, y del que anoté la referencia justamente para el momento en que estuviese escribiendo la parte de la metodología, es el de Atkinson & Claxton [eds.] (2010), sobre la figura del *profesor intuitivo*, que de un modo más o menos paralelo es aplicable al del *investigador intuitivo*: “El pensamiento intuitivo es característico de la experiencia y su producto es el conocimiento tácito que se hace evidente en la práctica, a la que sostiene. Sin embargo, la práctica por sí sola es insuficiente y necesita tanto planificación como revisión.” (Atkinson & Claxton [eds.], 2010, p. 18).

Del mismo modo, Bochenski (1988) en su ensayo sobre métodos del pensamiento, realiza un recorrido por la fenomenología, en la que también destaca la intuición como elemento

---

<sup>51</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Mucho de este trabajo lo hacemos intuitivamente. Usamos el sentido común. Seguimos ciertas rutinas. Triangulamos. Seguimos patrones de otros investigadores, así como patrones nuestros usados anteriormente. A veces inventamos nuevas formas para analizar y sintetizar.” (Stake, 2010, p. 134).

clave del método que de ella se deriva, pero vista ésta desde una perspectiva más intelectual, con el objeto de la investigación como único interés, dejando al margen las emociones u otras subjetividades, según entiende Bochenski (1988) las aportaciones de teóricos de la fenomenología como Husserl. En efecto, en este ensayo se indican algunas reglas negativas a evitar en el procedimiento fenomenológico: “[...] si el investigador no está bien adiestrado en la intuición o incluso no atiende lo bastante para ver sólo lo que yace ante él, proyectará dentro del objeto elementos subjetivos, teorías, maneras corrientes de pensar y otras cosas” (Bochenski, 1988, p. 53).

Pues bien, creo interesante la reivindicación de la intuición como tal, pero sin dejar de lado el mundo de la subjetividad. Quizás más en línea con la interpretación que realiza Van Manen (2002) sobre Husserl, y su acertado concepto matemático de “poner entre paréntesis” o a raya todo ese mundo de subjetividades, aunque tal y como dice Van Manen (2002) seguramente sea mejor explicitarlo previamente, para saber cuáles son esas creencias previas, teorías y suposiciones, y adaptarnos a ello para así poder abordar el fenómeno. No obstante, considero que puede ser una estrategia de corte racional, a aplicar en nuestro mundo emocional, y, de hecho, tengo la sensación de que muchas de esas creencias y suposiciones previas emergen una vez estamos abordando el problema o fenómeno a investigar. Por tanto, diría yo, que se trata de un proceso de construcción permanente entre todas las esferas que conforman nuestra mente, tan apasionantemente sorprendente.

Este estudio partía de unos conocimientos previos sobre el fracaso escolar, pero que se transformó en un interés hacia el éxito escolar, y una vez concluido el trabajo de campo, continué ahondando en todo ello. Pues bien, concentrándome en el material obtenido en el trabajo de campo, el proceso de análisis comenzó con las entrevistas, las cuales estaban más o menos clasificadas con sus propios metadatos, similar a lo que Gibbs (2012, p. 44) indica, es decir, con los datos principales de la entrevista (nombre, duración, lugar donde se realizó, etc.). En cuanto a los pasos que realicé en referencia al trabajo realizado con las entrevistas fueron los siguientes:

1. Transcripción – Traducción minuciosa (del finlandés al castellano).
2. Revisión de la traducción.
3. Sensaciones generales, lectura macro.
4. Lectura micro, captación-visualización de los temas que emergen.
5. A partir de varias entrevistas se establecieron cuatro grandes grupos de categorías.
6. Codificación de fragmentos que conformaron las (sub)categorías de las entrevistas.
7. Otras contribuciones o fragmentos de interés que caracterizaban a la persona entrevistada.
8. Colección de subcategorías y sus fragmentos de cada entrevista en una tabla (documento).
9. Recolección de los subcategorías (códigos) en una tabla e indicación de los/as profesores/as que hacen referencia a cada subcategoría (a modo de documento de trabajo interno).

*Tabla 13C. Entrevistas y el proceso de análisis realizado.*

Quisiera remarcar, que se ha tratado de un trabajo intenso entre mi propia persona (el investigador) y las voces (grabadas y transcritas) del profesorado participante,



conformando documentos de numerosas páginas, en los que se recogía en forma de tabla los grandes grupos categoriales y ello era discutido con mi directora de tesis de aquel momento, que orientó y supervisó este largo proceso de análisis, haciéndolo así más llevadero y enriquecedor, al aportar su mirada externa. Efectivamente, este análisis ocupó numerosos meses, y más de un curso académico.

Por tanto, se dio un proceso de codificación y de almacenamiento (de los fragmentos), que Stake (2010) explica del siguiente modo: “Coding is sorting all data sets according to topics, themes, and issues important to the study. Coding is for interpretation and storage more than for organizing the final report.” (Stake, 2010, p. 151)<sup>52</sup>.

Además, si se revisa la tabla anteriormente mostrada, este modo de proceder, es decir, primero leer y analizar los temas que emergen, o categorías y subcategorías, es lo que se llamaría una codificación abierta, es decir guiada por los datos que según el repaso que realiza Gibbs (2012), se caracteriza “porque intenta hacerlo [la codificación] con una mente abierta” (Gibbs, 2012, p. 71), pero cuyo trasfondo bebe de la codificación guiada por conceptos, porque tal y como el autor indica, no se suele partir de cero. Es más, cobra mucho sentido la explicación de este autor: “Las categorías o conceptos que los códigos representan pueden provenir de las investigaciones publicadas, de estudios anteriores, de temas presentes en el inventario de entrevista, de corazonadas que usted pueda tener sobre lo que está sucediendo, etc.” (Gibbs, 2012, p. 71). Es decir, múltiples razones, y que estuvieron en la base las valoraciones entre mi directora de tesis y las mías al decidir cuatro grandes grupos categoriales y las (sub)categorías que las conformaban.

No quisiera comenzar una discusión dialéctica sobre grandes grupos categoriales, categorías, subcategorías,... Simplemente entender esta manera de ordenar la información, intentando utilizar una terminología adecuada al contexto de la investigación cualitativa, en este caso Goetz & LeCompte (1988) también hablan de categorización desde la etnografía. Aunque, de hecho, estaríamos de nuevo ante una traslación o traducción de términos desde aproximaciones más experimentalistas a otras más interpretativas; lo cual en el primer caso podrían ser grandes grupos de factores y sus subfactores, y en definitiva, guardan similitud. Es más, he de decir que yo mismo he utilizado estos términos en momentos dados del proceso de análisis previo a estas explicaciones. Lo cual al fin y al cabo, concuerda también con el parecer de Delgado & Gutiérrez (1994) en cuanto a los aspectos más metodológicos de una etnografía: “Junto a las técnicas de recogida de datos, la presentación de un informe de investigación antropológica, denominada “una etnografía” (o una monografía etnográfica) está igualmente afectada por unas reglas de codificación.” (Delgado & Gutiérrez, 1994, p. 146).

A su vez, el punto interesante que aportan Goetz & Lecompte (1988), es la singularidad del momento en que se da esta categorización o análisis, en el sentido de que en la

---

<sup>52</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Codificar es organizar todas las agrupaciones de datos a temas, temáticas, y aspectos importantes para el estudio. Codificar es para la interpretación y el almacenamiento más bien para la organización del informe final.” (Stake, 2010, p. 151).

etnografía no se concibe por separado la recogida de datos y su análisis, sino que se da de modo simultáneo y así lo explican las autoras: “La comparación, contrastación, agregación y ordenación son las tareas imperantes en el trabajo de campo, son las precursoras del establecimiento de los esquemas de clasificación para la organización de los datos.” (Goetz & Lecompte, 1988, p. 177).

Como ya he indicado, esta selección de subcategorías, así como la agrupación en grandes categorías (o grupos categoriales), fue decidida entre mi directora de tesis de aquel momento y yo mismo, entendiendo que el éxito educativo de la escuela finlandesa tenía estos grandes ejes en los que se asentaban las buenas prácticas observadas y en este caso relacionadas en sus entrevistas, y a su vez, tiene parte de creación propia, tal y como remarca Stake (2010), a quien referencí al comienzo de este apartado, y que suele ocurrir en procesos de análisis de investigación cualitativa.

Pues bien, a continuación vendría especificado parte del punto noveno de la tabla 13C, es decir, la recolección sintética de las categorías y subcategorías que fueron emergiendo de las entrevistas analizadas:

Competencia docente	Planificación curricular
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación universitaria               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elección de ser docente - Formación universitaria</li> <li>○ Formación universitaria docente</li> <li>○ Elección de los estudios</li> <li>○ Formación Universitaria – Experiencia Laboral</li> <li>○ Formación universitaria docente – Fortalezas</li> <li>○ Formación universitaria docente – Fortalezas y debilidades</li> <li>○ Formación universitaria docente – Oportunidades / A mejorar)</li> <li>○ Pruebas de acceso estudios Magisterio – períodos anteriores</li> <li>○ Universidad y prácticas</li> </ul> </li> <li>▪ Experiencia Docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formación docente y experiencia docente</li> <li>○ Experiencia laboral - Formación universitaria</li> </ul> </li> <li>▪ Ser docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gusto por la profesión docente</li> <li>○ Deseo de ser docente</li> <li>○ Gusto por la profesión docente – Vocación</li> </ul> </li> <li>▪ Vías de acceso alternativas a la profesión docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Capacitación laboral docente</li> </ul> </li> <li>▪ Equipo docente – Selección               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Equipo docente – Selección – Fortalezas</li> <li>○ Profesionalismo Profesorado</li> <li>○ Equipo docente – Dificultades – Actuaciones</li> <li>○ Equipo docente – formación interna en el centro</li> <li>○ Competencia docente - Explicación del centro donde trabaja – Claustro</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sistema Educativo               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Debilidades del sistema – Oportunidades – Altas Capacidades</li> <li>○ Sistema educativo – Planes docentes</li> <li>○ Sistema Educativo – Distribución horaria</li> <li>○ Sistema educativo - debilidades y amenazas</li> <li>○ Sistema educativo – debilidades</li> <li>○ Sistema educativo – fortalezas</li> <li>○ Debilidades del Sistema Educativo/Escolar – Necesidades Pedagógicas.</li> <li>○ Debilidades del sistema – Administración Educativa</li> <li>○ Debilidades del sistema educativo/escolar</li> <li>○ Oportunidades – Aspectos a mejorar de la realidad escolar</li> <li>○ PISA- Programación – Alumnado – Necesidades pedagógicas</li> <li>○ PISA</li> <li>○ Currículum 2016</li> </ul> </li> <li>▪ Explicación del centro donde trabaja               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Especialidades – itinerarios curriculares</li> <li>○ Papel de la dirección</li> </ul> </li> <li>▪ Equipo Docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Equipo docente – Trabajo en equipo</li> <li>○ Equipo docente – Bienestar</li> <li>○ Equipo docente – Comunicación</li> </ul> </li> <li>▪ Aspectos pedagógicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objetivo pedagógico</li> <li>○ Aspectos pedagógicos – Formación Continuada</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Absentismo laboral</li> <li>○ Selección cargo dirección</li> <li>▪ Funciones y carga docente <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comportamiento – Llamar la atención</li> <li>○ Comportamiento – Planificación</li> </ul> </li> <li>▪ Formación Continuada-Permanente <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formación Permanente</li> <li>○ Formación universitaria – Formación permanente</li> </ul> </li> <li>▪ Conocimiento de otras realidades educativas</li> <li>▪ Visión del alumnado – Objetivo pedagógico</li> <li>▪ Enseñar en Educación Primaria y Secundaria <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enseñar en la etapa Primaria</li> <li>○ Escuela-Instituto, Primaria-Secundaria</li> <li>○ Conocimientos del profesorado</li> <li>○ Importancia de las matemáticas</li> <li>○ Sentido – enfoque de la Historia</li> <li>○ Sentido – enfoque del Conocimiento del Medio/Sociedad</li> <li>○ Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras</li> <li>○ Enseñanza de lenguas extranjeras</li> <li>○ Flexibilidad docente (especialidades)</li> </ul> </li> <li>▪ Estilo docente <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estilo docente – Comienzo de la clase</li> </ul> </li> <li>▪ Formación e investigación <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Investigación</li> </ul> </li> <li>▪ Evaluación externa del profesorado <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evaluación del profesorado – Reuniones con la dirección – Formación permanente</li> <li>○ Evaluación externa de la educación – Predicción de futuro</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aspectos pedagógicos – Relación docente-alumno</li> <li>○ Aspectos pedagógicos – Enseñanza lenguas extranjeras</li> <li>○ Enseñanza de la lengua inglesa</li> <li>○ Enseñanza del francés</li> <li>○ Objetivos Pedagógicos – Enseñanza dialógica</li> <li>○ Objetivos Pedagógicos – Visión Crítica</li> <li>○ Objetivo Enseñanza – Competencia – Diálogo – Ambiente aula</li> <li>○ Aprender haciendo – Learn by doing</li> <li>○ Estilo docente – Lenguas extranjeras – Aproximación a la teoría de modo intuitivo</li> <li>○ Adaptación al alumnado: edad – curso – nivel</li> <li>○ Adaptación del contenido a las peticiones del alumnado</li> <li>○ Motivación</li> <li>○ Deberes – tareas para casa</li> <li>○ Evaluación alumnado – Exámenes</li> <li>○ Evaluación alumnado</li> <li>○ Evaluación externa del alumnado</li> <li>○ Docencia de clases de refuerzo</li> <li>▪ Organización sesión <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inicio de la clase</li> <li>○ Ambiente aula</li> </ul> </li> <li>▪ Recursos didácticos <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Libro de texto – equipo docente</li> <li>○ Libro de texto</li> <li>○ Recursos didácticos – Investigación – Internet</li> <li>○ Recursos didácticos – Internet</li> <li>○ Recursos didácticos – Estrategias didácticas</li> </ul> </li> <li>▪ Reivindicaciones laborales</li> </ul>
<b>Atención al alumnado</b>	<b>Relación con la comunidad Educativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación Docente – Alumno <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Relación Alumnado - Escuela</li> <li>○ Comunicación Escuela-Familia</li> <li>○ Fortalezas enseñanza de las matemáticas / Relación docente-alumno</li> <li>○ Función tutorial – Relación Docente-Alumno</li> </ul> </li> <li>▪ Diversidad alumnado <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escuela inclusiva</li> <li>○ Perfil del alumnado</li> <li>○ Diferentes estilos de aprendizaje</li> <li>○ Diversidad alumnado – Educación especial</li> <li>○ Inmigración y atención a su formación</li> <li>○ Evaluación – Diversidad – Tener en cuenta al otro</li> <li>○ Alumnado altas capacidades</li> <li>○ Atención a las altas capacidades – talento</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicación en proyectos comunitarios <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implicación en proyectos comunitarios / externos</li> </ul> </li> <li>▪ Grupos de trabajo – Tareas – Proyectos <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implicación en redes de trabajo</li> <li>○ Redes internacionales – Intercambio</li> <li>○ Redes y proyectos internacionales</li> <li>○ Participación proyectos</li> <li>○ Formación – Proyectos Internacionales</li> </ul> </li> <li>▪ Relación Familia - Escuela <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comunicación Escuela-Familia</li> <li>○ Relación/comunicación con las familias / Aspectos positivos-negativos</li> <li>○ Relación Familias-Escuela impuesta desde arriba</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Oportunidades – Altas Capacidades</li> <li>○ Situación social</li> <li>○ Optatividad – Asignaturas</li> <li>▪ Cuidado integral del alumnado <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Progreso del alumnado</li> <li>○ Apoyo emocional</li> <li>○ Cuidado integral del alumnado – Tabaquismo – Alcoholismo – Otros</li> <li>○ Atención en clase – Detección de necesidades educativas</li> <li>○ Seguimiento – Evaluación – Alternativas al fracaso escolar</li> <li>○ Tratamiento de problemas</li> <li>○ Seguimiento del alumnado</li> <li>○ Acompañamiento transición primaria a Secundaria</li> <li>○ Salud mental</li> <li>○ Refuerzo escolar – Educación Especial</li> <li>○ Refuerzo escolar</li> </ul> </li> <li>▪ Actividades extraescolar – Clubs <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Extraescolares - Deberes</li> <li>○ Actividades extraescolares – Ayudas</li> </ul> </li> <li>▪ Acoso escolar <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Acoso escolar – Protocolo de actuación</li> <li>○ Mediación Escolar</li> <li>○ Acoso escolar – Profesorado</li> </ul> </li> <li>▪ Visión de la adolescencia <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Visión de la adolescencia – Familia</li> <li>○ Importancia rol familia</li> <li>○ Mirada sobre los jóvenes – Diálogo – Expresión Opinión</li> <li>○ Mirada sobre los jóvenes – Expresión Opinión</li> <li>○ Visión del alumnado</li> <li>○ Mirada sobre los alumnos</li> <li>○ Comportamiento</li> </ul> </li> <li>▪ Escuela y su seguridad – Reflexiones tras tiroteos en escuelas finlandesas</li> <li>▪ Encuestas a nivel estatal – educación para la salud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Relación Familia – Escuela – Proyectos</li> <li>○ Familias – exigencia</li> <li>○ Protocolo – Familias – Necesidades</li> <li>○ Evaluación del director/a – Retroalimentación – Comunicación con las familias</li> <li>○ Cambios en las familias</li> <li>▪ Profesión docente – Consideración Social</li> <li>▪ Mediación Escolar</li> <li>▪ Objetivos de la formación en la escuela-instituto</li> <li>▪ Policía escolar</li> <li>▪ Reivindicaciones laborales</li> </ul>
---	---

Tabla 14C. Tabla categorial de análisis del estudio de campo.

Repito que las anteriores categorías me sirvieron para codificar el material recopilado sobre todo a partir de las entrevistas. Al colocarlas en una *macrocategoría* o grupo categorial concreto, a su vez se delimita la realidad, incluso se puede encorsetar, es por ello que en algún caso alguna subcategoría podría funcionar en una o más de las cuatro macrocategorías, o incluso podemos encontrarnos con subcategorías no excluyentes, sino complementarias, dándose en algún caso alguna (sub)categoría que se repita dentro de la tabla, pero cuya diferenciación es debida al matiz del fragmento localizado. En resumidas cuentas, simplemente quería mostrar el cuadro categorial con el que he trabajado a nivel interno y el modo en que he procedido para poder realizar el análisis e interpretación de los resultados.

Como se puede ver la colección se categorías y subcategorías ha sido muy extensa, pero reitero que esta codificación ha facilitado la tarea de poner orden en las diferentes temáticas que emergían de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad y de estilo etnográfico. Todo esto no ha sido con el ánimo de cuantificar el número de veces que se ha mencionado una (sub)categoría específica, en qué momento, qué profesores, etc., sino que ha conducido a una forma específica de estructurar los relatos que recojo en el marco artesanal, y a su vez, poder localizar fragmentos que fuesen de interés de los diarios de campo. Cabe indicar que tras tener claros los cuatro grandes grupos de categorías y parte de las subcategorías, las entrevistas fueron analizadas varias veces.

Por tanto, ha resultado un trabajo extenso, intenso, pero de gran riqueza formativa, y que de nuevo es una manera de continuar dialogando con las voces de los participantes, manteniendo vivo ese modo de hacer etnográfico, aunque desde un punto de vista más externo pudiese reducirse al trabajo del investigador y los datos obtenidos. A su vez, justamente, tal y como remarcan Ely et al. (2001, p. 167) la escritura pasa a ser un momento crucial, porque lo que uno/a escribe refleja lo que sucedió en el trabajo de campo y lo que se aprendió.

Finalmente, quisiera indicar que podría haber realizado esta selección de fragmentos, categorización y posterior análisis, mediante el uso de programas informáticos dedicados a ello, de hecho, he recibido formación en el uso de versiones iniciales del Atlas.ti, así como el programa NVivo 11 PRO, y otro software de tipo más observacional como el programa LINCE, los cuales facilitan el trabajo cuando se disponen de una cantidad grande de datos, pero tal y como indican Rosa Vázquez y Félix Angulo (2003) uno de sus inconvenientes es de tipo conceptual: “A cada programa informático le subyace una estructura lógica de relación propia que suele imponerse como orden de clasificación de los datos almacenados.” (Vázquez & Angulo, 2003, p. 43). A pesar de la utilidad que tienen según estos autores -opinión que comparto-, no he querido utilizarlos porque he deseado que el proceso de análisis, interpretación y síntesis tuviese ese punto artesanal personal, y por ello he optado por esta forma más entretenida de localización de los fragmentos y su codificación por colores, para poder luego crear un informe que también tendrá un alto componente subjetivo: “In terms of reading, this means that each reader will bring a context of meaning and interpretation to an account, or text, and will interpret it accordingly.” (Altheide & Johnson, 1994, p. 496)<sup>53</sup>. Sea más o menos artesanal, se dará la libre interpretación de este texto por parte de los lectores/as y evaluadores/as.

## **C6.2. La narratividad entra en juego**

Explicar la realidad observada y vivenciada, resulta una tarea compleja, sobre todo en el momento en el que uno se pone a ello. Es decir, muy en línea con la aportación de Maykut & Morehouse (1999, p. 18): “La complejidad de las cosas se hace evidente al intentar

---

<sup>53</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“En términos de lectura, esto significa que cada lector/a llevará un contexto de significado e interpretación a un informe, o texto, y lo interpretará acorde a ello”. (Altheide & Johnson, 1994, p. 496).

explicarlas.” (Maykut & Morehouse, 1999, p. 18). Pues bien, a pesar de estar diciendo una obviedad, creo necesario hacer hincapié en ello, porque me permite introducir un aspecto que ha tenido una gran importancia en este proceso creador, me estoy refiriendo a la narratividad.

A pesar de que ésta no ha formado parte de los objetivos iniciales de mi estudio doctoral, sí que ha jugado un papel importante desde la inconsciencia de los primeros pasos y aprendizajes iniciales hasta el momento en que elaboré los relatos de cada una de las profesoras y profesor participante en el estudio de caso de corte etnográfico. La razón epistemológica considero que puede verse reflejada en el siguiente fragmento de Colom (2002, p. 43): “[...] hoy en día, las ciencias humanas y entre ellas la pedagogía, requieren forzosamente deconstruir el sentido de la teoría para así poder construir su propio conocimiento. Es, en suma, necesaria una nueva narratividad que nos aporte una nueva metáfora, asimismo coherente, del mundo.” Desde esta premisa, quisiera destacar alguna de las valiosas aportaciones que este mismo autor realiza en su capítulo dedicado a la teoría del caos y a las reflexiones que comparte en torno a la deconstrucción de la teoría, y más en concreto a la narratividad de la teoría:

La narratividad de la teoría es la evidencia de la incapacidad expresiva de la propia racionalidad. Para que el hombre pueda explicar la naturaleza no le es suficiente su expresividad narrativa, por lo que la razón reutiliza el lenguaje para crear a su vez un nuevo lenguaje que sea capaz de expresar el conocimiento que el hombre posee acerca de la realidad. (Colom, 2002, pp. 148-149)

Justamente lo anterior es posible en parte gracias a una mayor amplitud en la mirada desde la investigación cualitativa, dando más opciones de explorar otras formas de explicar los hallazgos más allá de las formas convencionales (Hitchcock & Hugues, 1995). De la misma forma, las reflexiones de Colom (2002) enlazan con las aportaciones de Connelly & Clandinin (en Larrosa et al., 1995) en cuanto a que consideran que la narrativa puede ser por sí misma el fenómeno a investigar como un método de investigación a seguir.

Es decir, entiendo yo, que es necesario fijarnos más bien en la esencia, intentando transmitir estos aprendizajes de un modo más personal y cercano, de la misma forma que la mezcla de lenguajes y estilos de escritura que creo que se están dando en estas páginas, son una muestra de lo poliédricos que resultamos los investigadores e investigadoras, incluso, diría yo, en el momento de escribir, intentando llegar a un equilibrio entre la tradición académica y las visiones más posmodernas de las que hemos aprendido. Es más, las autoras Richardson & St. Pierre (2005) en la tercera edición del *Handbook of Qualitative Research* también indican la expansión que se ha dado en el estudio y debate, y consecuente escritura, sobre la etnografía, desde diferentes disciplinas, encontrando así la escritura como método de investigación en sí misma, así como sobre la temática a investigar (Richardson & St. Pierre, 2005, p. 959), por tanto, según estas autoras y desde una mirada más posestructuralista, la escritura es validada como método de conocimiento; y concretamente los textos en torno a la investigación narrativa también han aumentado de forma muy notable a lo largo de la primera década de los 2000, dándose múltiples aproximaciones a la misma (Chase, 2005, 2011).

Pues bien, Ferrer Cerveró (en Larrosa et al., 1995) en su contribución a la narrativa, se aproxima a la misma de un modo muy interesante y que considero que viene a describir el papel que ha jugado ésta en mi estudio doctoral:

La narración da conocimiento, otorga comprensión a la realidad; lo escrito explica la vida. Pero a diferencia del pensamiento, lo escrito, escrito está. Las vivencias no escritas pueden y deben olvidarse, perderse en la lejanía, en lo remoto del recuerdo que desfigura; el olvido aquí cumple su función terapéutica, liberadora, prevista por Freud. Sería imposible vivir sin una memoria capaz de olvidar; sería una condena la vida. Pero en cambio, la escritura fija y no permite el olvido. (Ferrer Cerveró, 1995, pp. 166-167, en Larrosa 1995)

Justamente, esa parte “fija” de la escritura, es lo que me ha llevado a incluir a modo de recorrido etnográfico mi seguimiento a los grupos de secundaria, en su día a día, aspecto que podría haber sido trasladado a los anexos, pero estando allí, considero que pierden fuerza, se les relega a un segundo plano, cuando han tenido una gran importancia en la investigación. Además esto mismo concuerda con dos ideas interesantes desde un posicionamiento más posestructuralista, y que concretamente es Laurel Richardson (2005) quien lo manifiesta en su artículo de coautoría (Richardson & St. Pierre, 2005) en su propia aportación por separado: “First, it directs us to understand ourselves reflexively as persons writing from particular positions at specific times. Second, it frees us from trying to write a single text in which everything is said at once to everyone.” (Richardson & St. Pierre, 2005, p. 962)<sup>54</sup>.

Comprendiendo estas premisas que enumeran las autoras es posible dejarse llevar y fluir hacia una escritura seguramente más creativa, la cual según Clandinin & Connelly (1995) se convierte en un proceso continuo: “No está en absoluto claro cuando acaba la recogida de datos y cuando empieza el escrito.” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 31, en Larrosa et al., 1995).

Del mismo modo, considero una gran experiencia el haber podido participar en seminarios formativos y de trabajo como investigador junior en el proyecto europeo PROFKNOW<sup>55</sup> en los que estaba presente el profesor Ivor Goodson, y haber podido aprender en qué consiste la realización de Historias de Vida del profesorado, lo cual de buen seguro ha influido en la confección de los relatos de los profesores de la escuela finlandesa, a pesar de no haber seguido escrupulosamente su técnica. Lo interesante de esta metodología y que señala Goodson (2004) es lo siguiente: “La historia de vida es un relato de vida situado en su contexto histórico” (Goodson, 2004, p. 50). Su aportación es atractiva por el valor que otorga al relato del profesorado, pero añadiéndole esa contextualización social e histórica para comprender los cambios y su influencia en el

---

<sup>54</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Primero, nos lleva a comprendernos reflexivamente a nosotros/as mismos/as como personas que escriben desde posicionamientos particulares en momentos específicos. Segundo, esto nos libera de intentar escribir un único texto en el que todo esté dicho en una sola vez y para todo el mundo.” (Richardson & St. Pierre, 2005, p. 962).

<sup>55</sup> (PROFKNOW) Professional Knowledge Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe. European Commission. (Referencia: Profknow: 506493).

relato de ese profesorado. En mi caso, esa contextualización se ha dado en parte, pero sobre todo se ha situado en el marco teórico, por lo que no se puede decir que se traten de historias de vida del profesorado *per se*, si se sigue lo que Goodson (2004) indica, pero la esencia de su metodología, y de lo que pude aprender en mi período como becario, sin duda, habrá influido en la confección de este trabajo doctoral.

Pues bien, a pesar de las diferentes aproximaciones hacia la narrativa, entre ellas las Historias de Vida, según Chase (2005, 2011) todas ellas parten de un interés inicial hacia la biografía de la persona participante: “Narrative inquiry revolves around an interest in life experiences as narrated by those who live them.” (Chase, 2011, p. 421)<sup>56</sup>.

De hecho, he manifestado mi interés por conocer mejor al profesorado finlandés, pero respetando los límites de su propia intimidad, hasta dónde él o ella quería compartir, sobre sus inicios, sus aficiones, las motivaciones que les llevaron a encaminar su vida hacia la enseñanza, así como otras cuestiones, las cuales ayudasen a comprender mejor su acción en el aula, sus buenas prácticas, o al menos, así me parece, y es lo que he pretendido con esta investigación. De un modo parecido lo expresa Ardiles (2009) en su contribución en la compilación de escritos sobre la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad coordinado por Rivas Flores & Herrera Pastor (2009). Justamente Ardiles haciendo referencia también al filósofo Ricoeur (1987)<sup>57</sup> afirma lo siguiente:

La dimensión personal y biográfica es indisociable del «relato». Los relatos dan cuenta de lo que la gente hace, a través de lo que dice. El relato, dice Ricoeur (1987), ayuda a otorgar sentido a los hechos vividos, ordenándolos en un devenir cronológico-causal. A través de él, los sujetos dan cuenta de lo que sintieron, de sus acciones y de las consecuencias de sus acciones. (Ardiles, 2009, pp. 107-108)

A lo que esta misma autora añade: “La dimensión personal es una dimensión que no va desarticulada del ejercicio profesional de los docentes. El silencio sobre el docente, sus vivencias, vicisitudes, afectos, ha llevado a descartar relatos de experiencias significativas relacionadas con las acciones educativas.” (Ardiles, 2009, p. 108).

A su vez, la forma de crear y dividir los relatos ocurrió de modo muy intuitivo, de hecho, emergió una vez realizado el análisis de las entrevistas y observaciones. Entrevistas que, desde un punto de vista más metodológico, son más bien en profundidad (Chase, 2011), y no estructuradas (Connelly & Clandinin, en Larrosa et al., 1995), convirtiéndose en una relación que pasa de entrevistador/a y entrevistado/a, a otra de *narrator and listener* (Chase, 2005, 2011), en cuyo análisis no tan solo se describe lo que ocurrió, sino que tal y como remarca la autora hay espacio para expresar emociones, reflexiones e interpretaciones, por lo que se subraya su singularidad humana (Chase, 2011, p. 657), haciendo de la narrativa: “el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” (Connelly & Clandinin, en Larrosa et al., 1995, p. 11). Lo cual enlaza con las razones que llevaron a la investigadora Remei Arnaus (1996) a adoptar

---

<sup>56</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La investigación narrativa gira en torno a un interés en las experiencias vitales tal y como las narran aquellos que las viven.” (Chase, 2011, p. 421).

<sup>57</sup> En la bibliografía de Ardiles (2009) no encuentro a qué obra de Ricoeur (1987) alude exactamente.



el estilo narrativo para explicar el proceso investigador seguido en su estudio doctoral, sintiéndome identificado con la siguiente afirmación: “La narració permet un estil còmode i permet la subtileza d'integrar de forma coherent vivència i coneixement.” (Arnaus, 1996, p. 30)<sup>58</sup>.

Además, en el momento de escribir esta parte de los relatos de los profesores, resulta muy interesante tener en cuenta un aspecto, diría yo, “meta-narrativo”, en el sentido de la reflexión sobre la narración misma, en cuanto que nosotros mismos/as representamos diferentes *yoes*, tal y como expresan Connelly & Clandinin (1995):

El “yo” puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías. No obstante, cuando vivimos el proceso de investigación narrativa somos una sola persona. De la misma manera que sólo somos uno cuando escribimos. Sin embargo, cuando escribimos narraciones, se convierte en algo importante el resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos “yo”. (Connelly & Clandinin 1995, en Larrosa, 1995, p. 41)

No sé si esto será posible de indicar en mi estudio, pero, sin lugar a dudas, el hecho de centrar la mirada en un aspecto u otro es resultado de esta multiplicidad de *yoes* que conforman mi persona.

Finalmente, esto último liga con lo que Ferrer (1995) describe de manera muy acertada, en cuanto a lo que uno/a puede sentir al releerse a sí mismo/a: “Repasar un texto antiguo significa revivir, recobrar, recordar. Entonces la historia escrita cobra mayor significación pues nos ha identificado, y por ello también autenticidad y luego más realidad. Sin escritura tampoco hay historia, sólo experiencia.” (Ferrer Cerveró, 1995, p. 167, en Larrosa et al. 1995). Por tanto toda escritura necesita un cierre, a pesar de ser consciente de que sin duda este mismo texto, dentro de un tiempo sería reescrito de forma diferente, o incluso podría ser que pasase a no integrar este trabajo, por tanto nuestros textos son parte de nuestra propia versión presente, la cual evoluciona de modo constante.

### **C6.3. ¿Y los criterios de rigor dónde quedan?**

Una de las mayores preocupaciones al llevar a cabo una investigación es que ésta sea aceptada por la comunidad (científica) (Álvarez & San Fabián, 2012), y con mayor sentido, trabajos que conduzcan a la obtención de una titulación que habilite para ello, como puede ser un estudio doctoral como el presente. Ello tiene que ver con dos aspectos claves del paradigma más positivista, como son la fiabilidad y la validez (Katayama, 2014).

No pretendo realizar un recorrido histórico en cuanto a su desarrollo en el campo de la investigación en general, simplemente indicar que uno de los trabajos más aceptados y

---

<sup>58</sup> Traducción de elaboración propia del catalán al castellano:

“La narración permite un estilo cómodo y permite la sutileza de integrar de forma coherente vivencia y conocimiento.” (Arnaus, 1996, p. 30).

extendidos al respecto y concretamente en el campo de la investigación cualitativa es el de Guba y Lincoln de los que numerosos investigadores, como Sandín (2003) escogen la referencia del año 1985, los cuales en su momento indicaron que los grandes ejes que aseguran los criterios de rigor son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia, la coherencia y la confirmabilidad, lo cual rescato de la aportación de Guba & Lincoln (1994) de la primera edición del *Handbook of Qualitative Research*. Los anteriores criterios formarían parte de lo que estos autores denominan como set de *trustworthiness*, a lo que se ha de añadir también otro set denominado como *authenticity* (Guba & Lincoln, 1994, p. 114).

Estos investigadores, junto con otros y otras, han ido conformando las sucesivas ediciones de los *Handbook of Qualitative Research* (SAGE) desde el año 1994, en los que se han ido desarrollando y matizando estos conceptos, o bien dando otras perspectivas. Sin embargo, repasando diferentes estudios, o atendiendo congresos, las aportaciones de estos autores son aún vigentes y son utilizados aún por la comunidad científica. A su vez, creo interesante anotar antes la aportación de Sandín (2003) al respecto, indicando que los investigadores Guba & Lincoln, llegaron a ser conscientes de que se trataba de términos creados en paralelo a la tradición más positivista. Es más, Sandín (2003, p. 191) tiene un cuadro en el que indica la correspondencia o paralelismo entre algunos de estos términos, junto con la de otros autores:

<i>Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa</i>			
<b>Aspecto</b>	<b>Término convencional</b>	<b>Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)</b>	<b>Miles y Huberman (1994)</b>
<i>Valor de verdad</i>	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
<i>Aplicabilidad</i>	Validez externa / Generalización	Transferibilidad	“Fittingness”
<i>Consistencia</i>	Fiabilidad	Dependencia	“Auditability”
<i>Neutralidad</i>	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Tabla 15C. Criterios de calidad en la investigación cualitativa – terminología. (Fuente: Sandín, 2003, p. 191).

Ello me lleva a señalar que algo en lo que siempre parece conveniente fijarse es en el lenguaje mismo, o sea, en la terminología empleada, porque en el momento de publicar esta obra de Sandín (2003), es decir la primera década de los 2000, se hablaba de modo muy generalizado de *calidad*, incluso dándose en el contexto español la aprobación de una nueva ley educativa de la Calidad Educativa (LOCE), que a pesar de su aprobación, nunca fue llegada a ponerse en funcionamiento de modo pleno. Por tanto, el cuadro de Sandín (2003, p. 191) en vez de hablar de criterios de rigor, hace referencia a criterios de calidad, que según mi propia interpretación vendría a ser otro sinónimo o un término similar, y, que, de hecho, es el modo en que lo denominan Guba & Lincoln (1994, pp. 112, 114) al hablar de *goodness or quality criteria*, o su traducción como *criterios de bondad* (Del Rincón et al., 1995, p. 254).

Pues bien, tal y como señala Sandín (2003), Guba y Lincoln al ser conscientes de esta traslación de términos desde una tradición positivista a una de carácter más interpretativo, y dados sus intereses hacia enfoques constructivistas, pasaron a hablar sobre *autenticidad* desde diferentes perspectivas (justicia, ontología, empoderamiento, etc.) (Sandín, 2003, p. 192). Con esto quiero decir que se da una evolución en la terminología misma que emplean unos mismos autores, que recogen las críticas de modo constructivo, acogiendo nuevas aportaciones, desde otros discursos, tal y como realizan Guba & Lincoln (2005) en la tercera edición del *Handbook of Qualitative Research*, hablando incluso de valideces transgresoras o de la validez como una relación ética (Guba & Lincoln, 2005, pp. 208-209). Otros ejemplos se pueden encontrar en miradas más etnográficas, como las de Goetz & LeCompte (1988) que también hacían mención a formas de validar la investigación. De nuevo, Sandín (2003, p. 190) indica que estas mismas autoras fueron alejándose de esos términos iniciales, que justificaron en su momento dadas las audiencias, me imagino que académicas, que iban a evaluar aquellas investigaciones. Efectivamente, esta misma autora señala a Wolcott (1990)<sup>59</sup> que de forma más alternativa se niega a hablar de validez, cuestionándose que no existe una única manera de interpretar la realidad, y por ello habla de *comprensión* (Sandín, 2003, p. 189).

Pero volviendo a esos estudios más iniciales del rigor en la investigación cualitativa, y en los que yo mismo también fui formado, tenemos a Del Rincón et al. (1995), que en su revisión de la metodología constructivista hablan de criterios regulativos, que vendrían a ser los criterios de rigor científico desde esta perspectiva, y para ello se basan en diversos autores, destacando los trabajos de los investigadores Lincoln y Guba (1985)<sup>60</sup>; que delimitan estos criterios en: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Del Rincón et al., 1995, pp. 255-259).

Pues bien, teniendo en cuenta todo esto y entrelazándolo con mi propia investigación, puedo compartir que he llevado a cabo lo siguiente para hacer posible el seguimiento estos criterios, con el objetivo de dar consistencia al trabajo realizado:

#### **Credibilidad**

- ✓ Triangulación múltiple.
- ✓ Observación persistente.
- ✓ Juicio crítico de otros compañeros/expertos (tutorías directora de tesis, seminarios de formación, congresos,...).
- ✓ La comprobación con los participantes (devoluciones de entrevistas, actualización de datos,...).

---

<sup>59</sup> En la bibliografía de Sandín (2003) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Wolcott, H. F. (1990). On seeking –and rejecting– validity in qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). Nueva York: Teachers College Press.

<sup>60</sup> Entre los diversos trabajos a los que aluden Del Rincón et al. (1995), aparece esta referencia bibliográfica [copia literal de su formato]:

LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

### ***Transferibilidad***

- ✓ Recogida de abundante información.
- ✓ Descripción *densa* de las vivencias observadas y vivenciadas.

### ***Dependencia***

- ✓ Establecimiento de pistas de revisión continuada del proyecto de investigación (indicación del modo en que se recogieron los datos/información y su interpretación).
- ✓ Métodos solapados (observación-seguimiento-entrevista a profesores/as concretos, y otros para favorecer la complementariedad).
- ✓ La auditoría de dependencia (evaluación por una comisión de doctorado y por el tribunal de defensa de la tesis sobre el proceso de investigación).

### ***Confirmabilidad***

- ✓ Triangulación (para la realización del informe final).
- ✓ Reflexión (manifestación de los supuestos epistemológicos desde los que se orienta mi investigación).
- ✓ Informes de la investigación y su confirmación por evaluadores externos (directora de tesis, comisión de evaluación del doctorado,...).

### ***Otros (correspondientes a su vez a los anteriores)***

- ✓ Reflexividad continuada.
- ✓ Contextualización.
- ✓ Realización de un estudio piloto cualitativo (con carácter formativo y a modo de orientación de la propia investigación).

Tabla 16C. Criterios de calidad de la investigación llevada a cabo desde una perspectiva más constructivista.

Seguramente se podría alargar el listado focalizándose en cada una de las fases del estudio, es más, según comenta Denzin (2011, p. 650), basándose en Hammersley (2005)<sup>61</sup> y tomando como ejemplo el British Cabinet Office, a partir del mito de la validación por medio de *checklists* (listas de control), podrían darse hasta 16 categorías, con 80 criterios específicos, junto con otros 35 criterios amplios a comprobar. Todo ello para validar la investigación realizada, convirtiéndose por tanto en un discurso del postpositivismo en su máxima expresión, pero utilizando términos más acordes al lenguaje cualitativo (Denzin, 2011).

Pues bien, de la tabla anterior me interesa sobre todo detenerme en la *triangulación*, ya que ésta se menciona en múltiples trabajos de investigación cualitativa y educativa desde diferentes perspectivas (Goetz & LeCompte, 1988; Arnaus, 1996; Stake, 2010); siendo relevante en investigaciones educativas sobre fenómenos complejos mediante estudios de casos (Cohen & Manion, 1990, p. 341); y que como ya ocurre con otros procedimientos, ésta puede ser entendida desde diferentes ángulos, es decir, de modo sintético según Janesick (1994, pp. 214-215) y basándose en Denzin (1978)<sup>62</sup> básicamente se puede dar la triangulación de datos, de evaluadores, de teorías o de métodos, a los que Janesick

<sup>61</sup> En la bibliografía de Denzin (2011) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Hammersley, M. (2005, December). Close encounters of a political kind: The threat from the evidence-based policy-making and practice movement. *Qualitative Researcher*, 1, 2-4.

<sup>62</sup> En la bibliografía de Janesick (1994) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

(1994) añade una quinta, la triangulación interdisciplinaria. Se podría decir que la fiabilidad, basada en lo que normalmente se llama objetividad, pasa por la triangulación como estrategia que la asegura en el campo de la investigación (cualitativa), según precisa Katayama (2014).

Asimismo, Del Rincón et al. (1995, p. 256) indican que la triangulación es considerada como una de las estrategias más distintivas de la investigación cualitativa permitiendo contrastar la información proveniente de diferentes fuentes (investigadores, teorías, métodos...), aportando así diferentes ángulos y perspectivas a la investigación. De modo más concreto, Stake (2003) ha caracterizado este procedimiento del siguiente modo: “Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation.” (Stake, 2003, p. 148)<sup>63</sup>. Añadiendo este mismo autor que una misma observación o interpretación no es del todo posible que sea repetible, pero puede identificar diferentes maneras de observar ese fenómeno estudiado (Stake, 2003).

De hecho, tal y como indica Sandín (2003, p. 198) en torno a la validación, con su tabla sintética sobre procedimientos de verificación, que obtiene de Creswell (1998, p. 216)<sup>64</sup>, según la perspectiva metodológica adoptada, me fijo en que tanto en el estudio de caso, como en la etnografía, la triangulación es uno de sus procedimientos en los que ambas perspectivas coinciden, y justamente, tratándose de un estudio de caso de corte etnográfico, o en sí misma una inmersión etnográfica al tener en cuenta el estudio piloto, ha sido útil ponerla en práctica.

Considero interesante mencionar que triangular no hace alusión necesariamente a tres aspectos, tal y como remarca Janesick (1994) dado el origen del término mismo de esta herramienta heurística –estrategia de los *land surveyors*–, pero que en mi caso puedo representar de modo sintético la triangulación de mi investigación del siguiente modo:

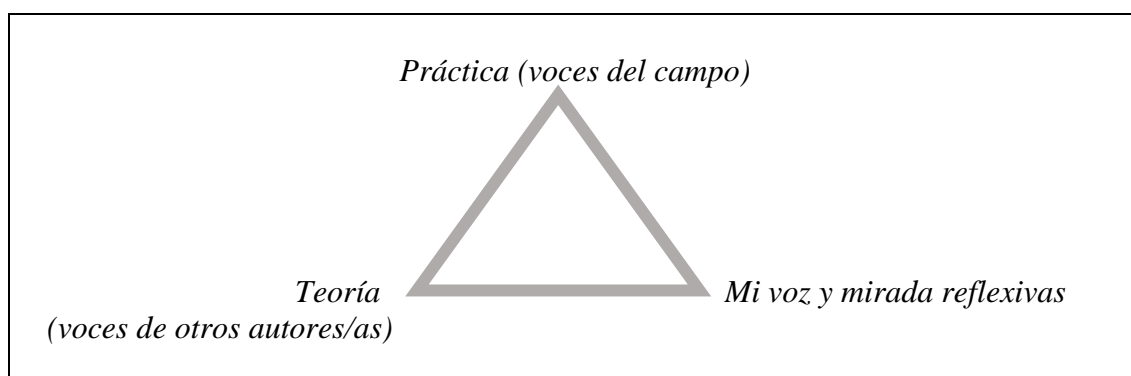


Figura 2C. Triangulación llevada a cabo y su grafismo.

<sup>63</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La triangulación se ha considerado generalmente como un proceso de utilización de múltiples percepciones para clarificar significados, verificando la repetibilidad de una observación o interpretación.” (Stake, 2003, p. 148).

<sup>64</sup> En la bibliografía de Sandín (2003) aparece la referencia a la que la autora alude [copia literal de su formato]:

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.

Es decir, se ha tratado de una investigación doctoral en la que he realizado una inmersión bibliográfica (otros autores/as, teorías, e investigaciones), cruzándola con la voz de las personas participantes (entrevistas y conversaciones con profesorado / dirección /...), y mi propia voz y mirada a partir de la inmersión etnográfica (observaciones, participación, reflexiones en el diario de campo), en el que es dificultoso decir dónde comienza y acaba cada parte, dándose más bien un proceso de construcción entrelazada -casi- permanente a partir de diferentes técnicas de recogida de datos. Y todo ello teniendo en cuenta una reflexión continua, así como siendo evaluado de modo regular por otras voces implicadas en el proceso, como la dirección de la tesis (orientación y revisión del trabajo realizado), y la comisión del doctorado (evaluación del proceso y resultados mediante el proyecto e informes de seguimiento). Creo que podría denominarla como una *triangulación de carácter polifónico*.

En otras palabras, finalmente, he personalizado y adaptado el modo de entender la triangulación, y esto liga con que los criterios de *rigor* de las ciencias humanas son más bien propios y van más allá de la precisión en la medición o la perfección en el diseño de la investigación, tal y como Max Van Manen (2003) defiende: “las ciencias humanas buscan la precisión y la exactitud mediante descripciones interpretativas que exijan plenitud y totalidad de los detalles y que exploren hasta un cierto grado de perfección la naturaleza fundamental de la noción que se esté estudiando en el texto” (Van Manen, 2003, p. 36). A pesar, de que se ha de tener presente la paradoja que según Colom (2002) se da entre visiones holísticas (y su posible pérdida de profundidad) y una visión más analítica (y su posible pérdida de globalidad); por tanto, considero que ha sido necesario buscar un continuo equilibrio entre ambas.

A su vez, Van Manen (2003, p. 38) indica que en las ciencias humanas: “la objetividad y la subjetividad no son categorías mutuamente exclusivas”; sino que tiene lugar una relación orientada entre ambas, a partir de la cual cada una de ellas encuentra su significado e importancia.

Es más, considero interesante apuntar la importancia de ser conscientes de los sesgos o *bias* iniciales, así como las ideas preconcebidas de un investigador/a sobre el comportamiento y pensamiento humanos (Janesick, 1994), que pueden ser tanto positivos como negativos en una investigación etnográfica, según remarca Fetterman (1998), es decir, que bajo control pueden ayudar a focalizar y limitar los esfuerzos de la investigación, pero que de modo descontrolado pueden minar una investigación, y para ello juega un papel importante la triangulación (Fetterman, 1998, p. 473).

En realidad, dada la longitud temporal de mi estudio, no puedo negar la influencia de otras lecturas, discusiones, debates y perspectivas que han ido formando mi propia identidad investigadora, que al igual que se puede observar en la evolución de muchos autores y autoras, se trata de un proceso permanente. Es por ello que esta reflexión me lleva también a cuestionar en cierta medida algunos aspectos de los que hablo en estos criterios de rigor, sin llegar a contradecirlos, pero que sin esconder que se trata de términos discutibles.

Si volvemos a la tabla número 16C, es decir, de los procedimientos que seguí para asegurar la consistencia de mi investigación, añadí *otros*, y entre ellos la *reflexividad*. Pues bien, desde visiones más posestructuralistas se indica la *reflexividad* como

alternativa a estos procedimientos de verificación de la validez (Altheide & Johnson, 1994; Sandín, 2003), en el sentido, de ser consciente el investigador/a de su propio discurso, de tener presentes los posibles sesgos en el proceso investigador, es decir, la propia voz y un ejercicio de reflexión, que en este caso también he intentado que formen parte de esta tesis. Así que, mediante mi propia indagación bibliográfica, atiendo otros aspectos que a priori no tuve en cuenta, pero que han formado parte de esta tesis, seguramente debido a la riqueza de los discursos que he podido escuchar y disfrutar en mis estancias breves académicas y experiencias formativas/laborales internacionales de vivencia más profunda (Finlandia, Irlanda, Estados Unidos, y Reino Unido) o de paso más fugaz en forma de congresos y otros.

La *contextualización* de los lugares en los que realicé el trabajo de campo, así como de los participantes, junto con la indagación bibliográfica más próxima a esa realidad, también se han tenido presentes a lo largo del proceso de investigación; justamente la contextualización forma parte de la terminología más cercana a los discursos escritos desde la etnografía y que respondería a la credibilidad de la investigación (Álvarez, 2008).

Sinceramente, creo que tratar de demostrar que una investigación ha sido creada acorde a criterios que justifican su validez, es una manera –de nuevo– de encorsetar una investigación, quizás sea una mirada más desde la posmodernidad, que se caracteriza por una polifonía de voces (Sandín, 2003) y de miradas, las cuales hacen que sienta que sea justamente el lector y la comunidad académica quienes deban valorar si la investigación se ajusta a los estándares subjetivos que cada uno/a considera que debe tener una investigación doctoral, así como su calidad, y en sí el mérito, y, por tanto, estos baremos serán relativos.

En cierta medida, estas reflexiones encajan con las de Janesick (1994), y a la que hice alusión en líneas anteriores, en su aportación al *Handbook of Qualitative Research*, aplicando la mirada desde la danza y creando así una metáfora para la investigación cualitativa. De hecho, ella defiende que es importante partir de un problema de investigación claro, y a partir de ahí seguir las partes de una danza, es decir, calentamiento, ejercicio central y vuelta a la calma, pero creo interesante el término que utiliza: *methodolatry*, que es una conjugación de idolatría hacia el método, que según la autora lleva a numerosos investigadores a obsesionarse en demostrar la validez, credibilidad y generabilidad de su investigación, lo cual según su parecer no concuerda con la esencia de una investigación cualitativa. De este modo lo afirma en sus conclusiones Janesick (1994, p. 218): “The qualitative researcher is uncomfortable with methodolatry and prefers to capture the lived experience of participants in order to understand their meaning perspectives.”<sup>65</sup> Es decir el eje central debería estar en las personas que participan en la investigación y en comprender e interpretar su aportación.

Algo lógico, lo cual a su vez concuerda con las palabras de otros autores como Altheide & Johnson (1994, p. 485) en su contribución en la primera edición del *Handbook of Qualitative Research* (1994) y en el que discutían criterios de validez indicando que una perspectiva relativista puede producir hallazgos sólidos en el caso de una etnografía, y

---

<sup>65</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El investigador cualitativo está incómodo con la metodolatría y prefiere capturar la experiencia vivida de los participantes para comprender sus perspectivas significativas.” (Janesick, 1994, p. 218).

aceptándola se comprende la naturaleza misma de la condición humana. Lo cual Smith & Deemer (2000) en su artículo sobre el problema del criterio en la era del relativismo en la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research* (2000), teniendo en cuenta diferentes miradas, así como su evolución histórica, indican que: “Relativism is not something to be transcended, it is merely something with which we, as finite beings, must learn to live.” (Smith & Deemer, 2000, p. 885)<sup>66</sup>. Incluso puede que se den más preguntas que respuestas, del modo en que Wittrock (1989) rescata las dudas del artista inglés William Blake (1757-1827) en forma de versos: “¿Qué es naturaleza general? ¿Existe tal cosa? / ¿Qué es conocimiento general? ¿Existe tal cosa? / En rigor, todo conocimiento es particular.” (Wittrock, 1989, p. 195).

Finalmente, y más allá del grado de relativismo, y de discusiones escolásticas sobre qué es científico, o como de científica es una investigación, se está observando una clara tendencia, al menos en los *Handbooks of Qualitative Research* que he consultado, a emplear una nueva terminología, y lo que es más importante, conceptos más adecuados a la esencia misma de la investigación cualitativa en educación, dado que los términos hasta ahora utilizados parecen cada vez más alejados de la realidad de la investigación cualitativa, al ser modelos de investigación basados en la evidencia y de carácter más experimental.

De un modo muy cómico, a la par que crítico, lo explica Denzin (2011) con su alusión al elefante que está en la sala de estar y nadie parece querer verlo, en el sentido del *evidence-based model* y su presencia en el campo de la investigación educativa. Es por ello necesario, según Denzin (2011, p. 645) y basándose en otros autores, la creación de unos criterios y estándares de calidad propios. Haciendo un repaso a diversas opciones a las que alude Denzin (2011), existen unos criterios interesantes que se sintetizan de forma *comprendible* en el concepto de *TRUST* (Denzin, 2011, pp. 650-652) basándose en los criterios de la American Education Research Association (AERA), con fecha 2006. Desde esta asociación se sugiere un conjunto de guías para autores y revisores de *journals*/revistas de investigación, así como para procurar una mayor calidad en la investigación basada en las humanidades y en la llamada investigación empírica.

Por tanto, y para concluir, Denzin (2011) de modo certero, crítica que el concepto concreto de *TRUST* se aplique solamente en la investigación cualitativa, pero creo interesante el concepto en sí mismo, ya que interpreto por sus palabras que se trata de *trust* en el sentido de entender que la verosimilitud, consistencia o calidad de una investigación recaiga en la confianza hacia el investigador/a y hacia sus aportaciones, entre los aspectos más salvables estaría el siguiente: “Reporting should be accurate, free of plagiarism, fully accessible to others, and without falsification or fabrication of data or results.” (Denzin, 2011, p. 652)<sup>67</sup>. A pesar, repito, de mostrarse muy crítico hacia estos

---

<sup>66</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El relativismo no es algo a trascender, sencillamente es algo con lo que nosotros, seres finitos, hemos de aprender a vivir.” (Smith & Deemer, 2000, p. 885).

<sup>67</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Los informes deben ser precisos, libres de plagio, totalmente accesibles para los demás y sin falsificación o fabricación de datos o de resultados.” (Denzin, 2011, p. 652).



estándares más propios de otras tradiciones investigadoras, y que aboga por una reformulación total y más acorde a la realidad y al discurso de la investigación cualitativa.

*... y todo esto me ha llevado a la creación del informe final en forma de tesis doctoral que es lo que estoy compartiendo aquí, y más en concreto, en el siguiente marco artesanal se puede ver con mayor detalle todo lo que dio de sí el trabajo de campo en forma de estudio de caso de corte etnográfico y que una parte de ello se plasma en los relatos del profesorado.*

## **D. MARCO ARTESANAL**



## PARTES DEL CAPÍTULO

### **D. MARCO ARTESANAL: El estudio de caso de corte etnográfico**

- D1. Procesamiento de la información y su análisis, o dialogando con los datos.
- D2. Explicación coral de la escuela: reflexiones de su profesorado y otros datos que la caracterizan.
- D3. Fichas técnicas sobre el estudio de caso de corte etnográfico.
  - D3.1. Profesorado participante. Entrevistas y seguimiento.
  - D3.2. Seguimiento a grupos. Observaciones e interpretaciones.
  - D3.3. Mi contribución: las clases de español.
  - D3.4. De nuevo en el campo. Dirección participante y su entrevista.
- D4. Aprendiendo del profesorado. Interpretación y análisis a modo de narración.
  - D4.1. Profesores/as y seguimiento.
    - D4.1.1. La profesora de lenguas extranjeras de mirada internacional.
    - D4.1.2. El profesor de historia que decidió apostar por la enseñanza.
    - D4.1.3. La profesora de ciencias en búsqueda permanente de modelos de enseñanza diferentes.
    - D4.1.4. La profesora de arte valiente ante nuevos retos.
    - D4.1.5. La profesora más allá de la educación especial.
  - D4.2. Profesoras y otras entrevistas.
    - D4.2.1. La profesora que anda entre la universidad y la escuela.
    - D4.2.2. La profesora de matemáticas con sabiduría senior.
- D5. Seguimiento a grupos, mi mirada.
  - D5.1. Séptimo curso.
  - D5.1. Octavo curso.
  - D5.1. Noveno curso.
- D6. Vuelta al centro tras varios años: miradas y vivencias a compartir.
- D7. Recopilación de posibles buenas prácticas a partir de lo observado y compartido.
- D8. Vivencias etnográficas del día a día en el centro. Interpretación y análisis a modo de decálogo.

## **D. MARCO ARTESANAL: EL ESTUDIO DE CASO DE CORTE ETNOGRÁFICO**

¿Qué es un artesano? La palabra artesano, me transporta a aquellos oficios y artes en los que los sentidos del tacto y de la vista son fundamentales, en los que las manos son una de sus principales herramientas, para poder ir creando poco a poco una obra que es única e irrepetible. De hecho este estudio es irrepetible porque el momento ha pasado, y las personas junto con las que trabajé algunas de ellas están y otras emprendieron nuevos proyectos vitales y/o profesionales. Asimismo, considero que la sensibilidad y la estética son elementos necesarios del conglomerado de características de un artesano y artesana. Sin pretender autodenominarme artesano, he querido tener una aproximación diría que más bien artesanal con mi propio estudio doctoral, el cual he ido dando forma de modo progresivo, con pausas, y con momentos también de mayor celeridad, pero intentando que se convirtiese en un proceso enriquecedor. La UNESCO en su defensa de la artesanía y del diseño en pro de la construcción de la confianza, así como un elemento de desarrollo lo define de este modo:

Los productos artesanales son los producidos por artesanos, ya sea totalmente a mano, o con la ayuda de herramientas manuales o incluso de medios mecánicos, siempre que la contribución manual directa del artesano siga siendo el componente más importante del producto acabado. Se producen sin limitación por lo que se refiere a la cantidad y utilizando materias primas procedentes de recursos sostenibles. La naturaleza especial de los productos artesanales se basa en sus características distintivas, que pueden ser utilitarias, estéticas, artísticas, creativas, vinculadas a la cultura, decorativas, funcionales, tradicionales, simbólicas y significativas religiosa y socialmente. (UNESCO, 1997)<sup>1</sup>

Pues bien, salvando las lógicas distancias en cuanto a la definición de las materias primas, para mí este marco artesanal, conformaría la parte central de mi estudio doctoral, en cuanto, a la expresión escrita de todo lo recabado a lo largo del trabajo de campo. A pesar, de ser consciente de que lo escrito, por muy extenso que sea, no puede expresar todo lo que he vivido en el estudio de caso de corte etnográfico, pero se sintetiza en la afirmación que me ha ayudado a crecer profesional, académica y, sobre todo, personalmente. De alguna manera, este modo de hacer puede recordar a lo que Wright (1959/2003) indica en sus reflexiones sobre la *artesanía intelectual*, un concepto con el que tropecé de casualidad gracias a mi red de compañeras de promoción de los créditos de estudio del programa de doctorado hallando lo siguiente:

El trabajo intelectual es la elección de un tipo de vida tanto como de una carrera; sépalo o no, el trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja por perfeccionarse en su oficio; para realizar sus propias potencialidades y aprovechar las oportunidades que se ofrezcan en su camino, forma un carácter que tiene como núcleo las cualidades del buen trabajador. (Wright, 1959/2003, p. 206)

---

<sup>1</sup> Definición adoptada por el Simposio UNESCO/CCI: “La Artesanía y el mercado internacional : comercio y codificación aduanera” - Manila, 6-8 de octubre de 1997) tal y como se indica en el siguiente enlace: UNESCO (s.f.). Artesanía y Diseño. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/creative-industries/crafts-and-design/> [Consultado en fecha: 27.02.2017].

## **D1. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y SU ANÁLISIS, O DIALOGANDO CON LOS DATOS**

En el marco metodológico he dado cuenta del método seguido, así como de los instrumentos empleados en esta recogida de datos de corte cualitativo. En sí, todos los datos e información obtenidos de esos instrumentos utilizados, es decir, por un lado las transcripciones/traducciones de las entrevistas y, por el otro lado, los diarios de campo con el seguimiento realizado al profesorado y a los grupos-clase, se han procesado de modos diferentes. En el caso de las entrevistas se han seleccionado fragmentos que tenían que ver con los grandes ejes en torno a los que se han estructurado los relatos de estas entrevistas. En cuanto a los diarios de campo, se han rescatado observaciones, así como interpretaciones, y recuerdos, de aquellos momentos etnográficos vivenciados y que apoyan los relatos de los profesores participantes en el estudio, y sobre todo el seguimiento de los grupos-clase.

En definitiva, este trabajo de artesanía intelectual se trata de un diálogo con los datos más directos obtenidos en mi estancia en el centro educativo, gracias a la aportación de las personas que allí trabajan, así como de las interpretaciones de los seguimientos realizados a partir de mi propia mirada y mi filtro subjetivo, lo cual constituye a mi parecer una forma de trabajar etnográfica.

## **D2. EXPLICACIÓN CORAL DE LA ESCUELA: REFLEXIONES DE SU PROFESORADO Y OTROS DATOS QUE LA CARACTERIZAN**

En este apartado coral construido a partir de las diferentes voces del profesorado participante en las entrevistas, así como la guía para las familias (curso 2008/09), la página web del Centro MtK, y otras fuentes, quiero ofrecer una imagen general de cómo es el centro, mediante lo que vendrían a ser retales informativos y reflexivos.

Adelanto ya algunas de las voces del profesorado participante en el estudio, incluso antes de hacer su conveniente presentación, pero creo que puede resultar una manera interesante de conocer en qué fijaron su mirada al ser preguntados sobre lo que caracteriza el centro educativo en el que trabajan.

Pues bien, empezaré tomando prestadas las palabras de la profesora de español Espa\_Ope al decir que la escuela o Centro MtK es una *antigua escuela tradicional de Oulu*, pero de espíritu innovador. Según lo explicado por el centro, e información obtenida en la red, y preservando su anonimato, su historia se caracteriza por haber comenzado siendo una escuela sólo para niñas a finales del siglo XIX en Oulu, a ser la actual escuela *comprehensiva o integrada* en la que se imparte toda la enseñanza básica, es decir, lo que en Finlandia se denomina *Peruskoulu*, de 1º a 9º, todos bajo un mismo techo, habiendo unos 500 alumnos y alumnas. Pero antes no había sido así, sino que tanto la parte de primaria (1º-6º), como la de secundaria obligatoria (7º-9º), funcionaban como unidades independientes. Sin embargo, se dio una serie de circunstancias, que junto con una tendencia a la unificación de estas etapas educativas en Finlandia, llevaron a apostar por

la fusión, lo cual no estuvo exento de dificultades: *“Hubo unas circunstancias en las que en la parte de Primaria [de 1º a 6º] el/la director/a se jubiló y en ese contexto el órgano de representación del profesorado acordó que este centro educativo se uniese bajo un solo director. Tras ello pasamos por un proceso, que fue bastante difícil en sí mismo, porque había dos escuelas separadas que no habían hecho mucho trabajo conjunto entre ellas, a pesar de estar en el mismo edificio. Hemos recorrido un camino muy largo para ser una escuela-instituto tan buena como es ahora”* (profesora Eri\_Ope). No resultó fácil porque se tuvo que crear una nueva cultura de funcionamiento, pactar un proyecto educativo conjunto, así como acordar normas de funcionamiento comunes, lo cual generó un trabajo en equipo intenso entre el profesorado de la escuela (primaria y secundaria), así como con las familias. Este proceso de adaptación fue de unos tres años y de este modo lo resume una de las profesoras de matemáticas destacando el buen hacer del conjunto del profesorado: *“Por otro lado, tenemos un buen grupo de profesores, por lo que nos las arreglamos bien juntos, aunque al principio, cuando comenzamos la creación de esta escuela-instituto fusionado, pues teníamos muchos prejuicios”* (Profesora Mati\_Ope). Asimismo ese trabajo de unificación tenía una finalidad que se ha podido observar una vez puesta en marcha la escuela comprensiva tal y como destacaba la profesora de educación especial Eri\_Ope: *“La información sobre los alumnos circula muy bien, para el cuidado del alumnado esto es de gran ayuda. Ya no se da el cambio de etapa como si el alumno se cayese al vacío al dejar la Primaria, sino simplemente en el siguiente curso el alumno va como a otro sitio aquí mismo. (...) Después al tener como grupos comunes, ‘comisiones’, tenemos la comisión del alumnado, tenemos la misma cultura de funcionamiento; las cuestiones de bullying las tratamos bajo los mismos principios, las faltas de asistencia las tratamos bajo los mismos principios, tenemos unos muy buenos procedimientos. Y estos están muy bien valorados a nivel urbano [Ciudad de Oulu]”*.

De este modo, se ha de indicar que se trata de un centro que se caracteriza por una apuesta decidida por la cultura y el internacionalismo, ya que su alumnado puede especializarse en estas direcciones, matriculándose en un grupo-clase con una carga lectiva mayor en artes plásticas visuales y música, o bien, en el aprendizaje de lenguas extranjeras tal y como relata una de las profesoras de matemáticas Mati\_Ope: *“De alguna manera a esta escuela quizás la caracteriza que aquí haya una línea en artes plásticas. Y por otro lado, una línea en idiomas. Y esto nos trae a unos alumnos que son buenos en la materia. Y también unos alumnos cuyos padres están quizás más interesados de lo normal en la escuela de sus hijos”*. Alumnos y alumnas que pueden venir de diferentes partes de la ciudad de Oulu, no solamente del barrio en el que se encuentra, y que han de cumplir una serie de requisitos, según me explicó una de las profesoras de Arte, Kuvis\_Ope, como sería realizar una especie de pruebas en tercer curso de primaria, o bien en séptimo para acceder al grupo especializado en arte (curso 2008/09).

Además, a partir del año 2013 por diferentes motivos administrativos, y dado el contexto económico de Oulu, el Centro\_MtK integró a otro centro más pequeño de primaria cercano de la ciudad, y se pasó a compartir un mismo equipo directivo, aunque

continuando en diferentes edificios, y también se dio una distribución de su alumnado [una parte fue a otra escuela urbana].

### **El Centro MtK<sup>2</sup> y su página web<sup>3</sup>**

De esta manera se presenta el Centro MtK en su página web a fecha de enero de 2017:

La escuela unificada comprensiva MtK está compuesta por el Centro Educativo MtK (cursos 1º-9º) y el Centro Educativo N. (cursos 1º-3º) que se encuentran a una distancia de 2 km entre sí. El número de alumnos/as es de aproximadamente 550. La escuela tiene un grupo reducido para los cursos 1º-2º, otro para 3º-6º y otro para 7º-9º, en los que se ofrece apoyo y refuerzo educativo destinado principalmente para los niños y jóvenes que viven en el centro de la ciudad, en los que se ofrece un mayor refuerzo o un soporte especial con el apoyo necesario.

En nuestra escuela se ofrece la opción de una especialidad en artes plásticas y visuales (cursos 3º-9º). Asimismo, además de la lengua inglesa, se puede aprender francés, español o alemán como asignaturas optativas a partir de 5º. También organizamos la enseñanza del finlandés como segunda lengua para los niños/as de origen extranjero.

Nuestra ubicación central facilita la cooperación con diversos equipos para diferentes causas. La cooperación en el ámbito cultural es particularmente activa. La participación del cuerpo de alumnos/as y del alumnado de educación especial es muy alta. El comité de las familias se reúne de forma regular.

Nuestra escuela está involucrada en el proyecto *KiVa Koulu* para la prevención del acoso escolar y nos esforzamos por todos los medios para aumentar el bienestar del alumnado y para promover un buen rendimiento académico. Una educación básica unificada facilita un camino compartido en el aprendizaje y el conocimiento del alumnado, así como facilita el trabajo conjunto entre las familias y la escuela. Nuestra escuela comprensiva también coopera estrechamente con grupos de juventud, la parroquia y con otros agentes.

Tabla 1D. El centro investigado e información de su página web.

Cabe destacar que, tal y como ocurre en el resto de Finlandia, la enseñanza en este centro educativo es gratuita para su alumnado, de esta manera lo describe la profesora de educación especial y subdirectora del centro en el curso 2008/09:

*“O sea, estudiar aquí es gratis. La escuela finlandesa es en gran medida gratuita, solamente los alumnos que siguen la línea de artes plásticas y visuales, pues los padres pagan el material de manera voluntaria, para tener así el material especial, y después hacen viajes de estudio o van a escuelas internacionales de encuentros, el año pasado, por ejemplo, estuvieron en Florencia y se hace este tipo de trabajo conjunto internacional”* (Profesora de educación especial Eri\_Ope).

<sup>2</sup> Información obtenida de la página web del Centro MtK [Consultado en fecha 15.01.2017].

<sup>3</sup> Traducción de elaboración propia del finlandés al castellano.



***Grupos de secundaria obligatoria, hoy parte integrante de la escuela comprensiva finlandesa (Peruskoulu)***

En séptimo curso hay grupos-clase de 7ºA a 7ºE (cinco grupos-clase).

En octavo curso hay grupos-clase de 8ºA a 8ºE (cinco grupos-clase).

En noveno curso hay grupos-clase de 9ºA a 9ºD (cinco grupos-clase).

Tabla 2D. Grupos-clase de los cursos de secundaria obligatoria en el centro investigado.

Y entre esos grupos-clase (A, B, C,...), hay los específicamente destinados a las especialidades de esta escuela: *“Sí, digamos que esta escuela es quizás diferente por el hecho de que vengan alumnos de todas partes de la ciudad [de Oulu], es decir, que no vienen solamente los estudiantes de los barrios más cercanos a la escuela. De alguna manera se ha elegido a los alumnos que vienen, que están interesados en las artes plásticas y en las lenguas extranjeras”* (Profesora Kieli\_Ope).

Por cierto, alumnos y alumnas de 1º a 9º curso que tienen una serie de normas comunes a seguir, junto con otras normas más específicas para el alumnado de 1º-6º y de 7º-9º y que detallaré más adelante<sup>4</sup>.

***Normas de convivencia en la escuela del Centro MtK<sup>5</sup>***

- Soy un/a alumno/a justo y servicial.
- Sigo los horarios.
- Saludo y me comporto educadamente.
- Utilizo un lenguaje adecuado.
- Traigo los materiales escolares apropiados.
- Me quito las capas de ropa necesarias a la hora de clase y para comer.
- Me comporto a la hora de comer.
- Colaboro por mi parte en la preservación de la tranquilidad para trabajar.
- Al llegar escondo mi teléfono móvil, auriculares y otros dispositivos electrónicos en la mochila. Y allí están conectados en modo silencio.
- Por lo general no traigo a la escuela juegos electrónicos, juegos de cartas o comerciales.
- Sigo el protocolo de uso de la red [Internet].
- No traigo a la escuela ni tabaco, ni drogas, ni otras sustancias perjudiciales para la salud.
- Paso el recreo [descansos] en las zonas autorizadas.
- No llevo a cabo acciones que supongan un peligro para mí mismo/a o para los demás.
- Mantengo la escuela y su entorno limpios.
- Sigo las normas de seguridad vial de camino a la escuela y al ir a diferentes instalaciones educativas fuera de la escuela.
- Asisto a fiestas y a eventos organizados por la escuela y me comporto adecuadamente por respeto a sus representantes.
- Las muestras públicas de afecto no pertenecen a mi comportamiento en nuestra comunidad escolar.

<sup>4</sup> Mirar Tablas 22D y 23D.

<sup>5</sup> Fuente: Guía informativa para las familias del curso 2008/09 del Centro MtK (*Lukuvuositedote 2008/09*).

Los libros de texto son también propiedad de la escuela y son prestados al alumnado. Deben ser tratados con cuidado y no se permite escribir anotaciones en ellos, para que así el siguiente usuario reciba un libro limpio. Los libros tachados o perdidos serán abonados por el alumno/a. El alumno/a puede comprarse un libro de texto para sí mismo/a, si así lo desea.

Tabla 3D. Normas de convivencia para el alumnado (curso 2008/09).

La educación en Finlandia se puede decir que es más bien inclusiva, aunque con sus matices, dada la existencia de escuelas de educación especial según la gravedad del caso<sup>6</sup>. Las reflexiones de la profesora de educación especial y subdirectora en torno a la inclusión en su centro son las siguientes:

*“No se podría decir que totalmente todos los posibles niños... pero, hemos llevado muy lejos lo que sería la integración del alumnado. Tenemos algunos niños con discapacidad, después tenemos con problemáticas de los sentidos... Serían de tipo sensorial, es decir, en estos momentos no hay nadie con discapacidad visual. Pero niños con audífonos sí que hay, pero no hay ninguno que sea sordo del todo, pero con audífonos hay varios. Después sí que tenemos varios niños de perfil inmigrante”* (Profesora Eri\_Ope).

En el Centro MtK se vela por el bienestar de los niños y niñas, como ya indicaré más adelante, simplemente a modo de retal informativo, señalar que esta preocupación va más allá del horario escolar, de hecho, se anima a las familias a solicitar ayudas sociales en caso necesario para la práctica de aficiones diversas, y la profesora de educación especial, Eri\_Ope, lo explica así: *“Y nosotros observamos que es bueno que los chicos tengan buenas aficiones, sin que condicione el hecho de que los padres no tengan posibilidades de pagar esas actividades”*.

Finalmente, una escuela que ya en el curso 2008/09 apostaba por las nuevas tecnologías en su parte más comunicativa, en este caso utilizando la plataforma virtual HELMI [y más tarde WILMA] en la comunicación entre escuela y familia, de este modo explicaba la subdirectora y profesora de educación especial Eri\_Ope en qué consistía HELMI:

*“Es un instrumento electrónico de comunicación con las casas, y entre los profesores, es como una Intranet interna en nuestra escuela. Y por esta vía informamos sobre muchas cuestiones, por ejemplo, allá se anuncian los exámenes, las notas de los exámenes, después están los horarios de las clases, se apuntan las faltas de asistencia, las problemáticas en el aula, las visitas al médico y todas estas cuestiones. Va muy bien. Cuando nos reunimos con las familias, por allí se imprime la ficha del alumno y después*

---

<sup>6</sup> De hecho en la página web de la agencia Europea para la Educación Especial y la Educación Inclusiva se indica que en Finlandia a partir de las reformas educativas de los años 90 se ha reducido el número de escuelas de educación especiales, e incrementándose, a su vez, el número de clases de educación especial dentro de la escuela ordinaria:

*“The reforms of school administration in the 1990s, with decision-making decentralised to the municipalities, have reduced the number of special schools, while special classes have been founded in mainstream schools.”* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, s.f.).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (s.f.). Finland - Special needs education within the education system. <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> [Consultado en fecha: 27.02.2017].

*la enseñamos a los padres, aunque éstos pueden verla también en casa si tienen Internet. Muchos lo miran y envían por esa vía mensajes, pero si no tuviesen Internet, podemos enviar los informes por correo ordinario. (...) una parte de los padres anuncian las ausencias de los alumnos por esa vía, que el niño no ha ido a la escuela por tal y tal motivo. Disminuye la necesidad continua de llamar por teléfono”.*

#### **Primeros pasos en el Centro MtK**

Mi comienzo coincidió casi paralelamente con una serie de tiroteos en escuelas de Finlandia [Jokela, 7.11.2007; Kauhajoki, 23.9.2008], así como el suicidio de un profesor en otra escuela, cuyo ruido mediático condicionó los primeros días, pero en las reflexiones del profesor de Historia se puede entrever la forma nórdica de afrontar las adversidades: “Y nuestra escuela, es además una escuela del centro de la ciudad, en principio cualquier persona de allí fuera puede venir aquí a la escuela, no estamos rodeados de ningún tipo de muro cerrado. La puerta de fuera está abierta, incluso de la calle, cualquiera puede venir. (...) el mundo es así de duro, de alguna manera es triste hablar de estas cosas con los niños, pero también es parte del trabajo de los profesores crear de nuevo esta sensación de seguridad, si alguien siente que ésta se ha tambaleado, se ha de creer que nos va bien, que aquí se está seguro, realmente no se puede hacer nada más.” (Profesor Histo\_Ope).

Tabla 4D. Mirada etnográfica: los primeros días.

### **D3. FICHAS TÉCNICAS SOBRE EL ESTUDIO DE CASO DE CORTE ETNOGRÁFICO**

#### **D3.1. Profesorado participante. Entrevistas y seguimiento**

En la siguiente tabla quiero mostrar de modo general el profesorado observado y seguido en el centro de educación básica obligatoria del Centro MtK.

Para ello tendré en cuenta las siguientes pautas:

- *Profesor/a:*  
He decidido guardar el anonimato de los participantes en la investigación, por ello no desvelaré sus nombres reales, sino utilizaré un pseudónimo.
- *Pseudónimo o nickname:*  
Para crear un nombre con el que hacer referencia a cada profesora y profesor he decidido utilizar la forma abrevada *Ope*, que en finlandés viene de la palabra *opettaja/profesor-a*, es decir *ope* significa “profe”, y que suele ser la manera en que los chicos y chicas se dirigen a su profesorado, siendo una forma correcta y educada, y que a su vez indica cercanía hacia la figura del profesor o de la profesora. Junto a esta palabra he abreviado -de su forma original en finlandés- el área de docencia, o asignatura que enseña aquel profesor o profesora. En caso de impartir más de una asignatura he elegido aquella que he observado un mayor número de veces en el seguimiento realizado.

- *Área de enseñanza:*  
Puede que en su momento hayan enseñado otras asignaturas, pero esas son las que yo pude observar y su principal trabajo en el curso académico en el que estuve, a pesar de que puedan tener otra formación complementaria.
- *Experiencia docente:*  
La distinción entre niveles sigue más o menos los rangos de edad que he podido conocer en otras investigaciones en las que he participado, o bien, de las que he podido saber a través de sus informes. He decidido que los rangos basados en la experiencia docente en Secundaria sean los siguientes: novel (1-6 años), medio (de 7-15 años), senior (+16 años). Quisiera remarcar que se trata de la experiencia docente en secundaria, no me baso en su experiencia laboral general, o en la edad de la persona.
- *Otros datos de interés:*  
Aquí añadiré algún aspecto resaltable en cuanto a otros cargos que ocupa, además del de profesor/a, o bien, algo sobre su experiencia laboral.
- *Tipo de participación:*  
Ésta puede ser en forma de una entrevista, permitir ser observado/a en el aula, o bien participar en el seguimiento intensivo en la totalidad de su jornada. A su vez, cabe destacar que aquellos profesores que han sido seguidos en su jornada laboral entera, pueden haber sido observados también en los seguimientos a diferentes grupos-clase. Además se da el caso de una colaboración por mi parte en una asignatura en concreto.

Pseudónimo o Nickname del profesor/a	Área de enseñanza	Experiencia docente en Secundaria (años en MtK – aprox.)	Otros datos de interés	Tipo de participación
Kieli_Ope	Lenguas extranjeras: inglés y francés.	Medio	Coordinadora de la comisión de relaciones internacionales.	Entrevista + seguimiento
Histo_Ope	Historia y Conocimiento de la Sociedad.	Medio	Sus inicios laborales fueron en la investigación académica.	Entrevista + seguimiento
Kemia_Ope	Matemáticas, física y química.	Novel	Experiencia laboral en primaria, secundaria y universidad.	Entrevista + seguimiento
Kuvis_Ope	Artes visuales y plásticas. Primaria (asignaturas diversas).	Medio	Experiencia docente con adultos.	Entrevista + seguimiento
Espa_Ope	Lenguas extranjeras: español.	Novel	Perfil investigador (universidad) y docente (primaria y secundaria). Participación en proyectos de desarrollo internacionales.	Entrevista + colaboración en sus clases
Eri_Ope	Educación especial.	Senior	Cargo de jefa de estudios (subdirectora).	Entrevista + seguimiento

				(persona clave)*
Mati_Ope	Matemáticas.	Senior	Ha vivido las diferentes etapas del currículum finlandés (de escuela segregada por niveles a escuela comprensiva).	Entrevista + observaciones en el aula

Tabla 5D. Datos del profesorado participante en la investigación.

\*Fue la persona que me guió por la escuela, mostró qué profesorado estaba dispuesto a que yo realizase mi investigación. Fue la persona con la que contactó mi tutora de la Universidad de Oulu, la profesora Eila Estola.

Todo este profesorado lleva más de un curso académico trabajando en el centro MtK, con una situación laboral estable, a excepción de la profesora de español, que está a caballo entre la universidad y la escuela de primaria y secundaria, trabajando como profesora de forma intermitente, aunque este era su segundo curso escolar seguido en el centro MtK.

### ***Entrevistas realizadas***

Las entrevistas se realizaron en el curso 2008/09 [y en 2014/15] y tuvieron una duración que oscila entre los 37 y los 75 minutos aproximadamente. Entrevistas semi-estructuradas, en las que yo había preparado un guion con los temas a tratar y posibles preguntas a realizar, pero la entrevista se iba modificando según las respuestas de la persona a la que entrevistaba. Quisiera también indicar la buena predisposición del profesorado a ser entrevistado, lo cual facilitó enormemente mi tarea como investigador en el centro. A continuación las fichas técnicas con los datos de las entrevistas, esta vez he seguido un orden siguiendo razones cronológicas de realización de la entrevista.

<b>Persona entrevistada</b>	<b>Nickname</b>	<b>Lugar y fecha</b>	<b>Duración (aprox.)</b>
Profesora de lenguas extranjeras: español.	Espa_Ope	University of Oulu 7. Octubre. 2008	50 min.
Profesora de lenguas extranjeras: inglés y francés.	Kieli_Ope	Centro MtK 16. Octubre. 2008	35 min.
Profesor de historia y conocimiento de la sociedad.	Histo_Ope	Centro MtK 29. Octubre. 2008	1h.
Profesora de matemáticas, física y química.	Kemia_Ope	Centro MtK 6. Noviembre. 2008	1h 05min.
Profesora de artes visuales y plásticas. Primaria (asignaturas diversas).	Kuvis_Ope	Centro MtK 5. Diciembre. 2008	56 min.
Profesora de educación especial y subdirectora.	Eri_Ope	Centro MtK 10. Octubre. 2008	1h 07min.
Profesora de matemáticas, física y química.	Mati_Ope	Centro MtK 23. Enero. 2009	44 min.
Directora del centro.	-	Centro MtK 23. Abril. 2015	1h 15min.

Tabla 6D. Datos de las entrevistas realizadas al profesorado participante en la investigación.

Sobre las entrevistas cabe destacar que fueron realizadas en lengua finlandesa, por lo que para su transcripción opté por traducirlas directamente al castellano. La devolución la realicé mediante la traducción en lengua inglesa de las transcripciones en castellano con ayuda de traductores virtuales (básicamente *google translator*), y otros, pero con una revisión profunda corrigiendo los posibles errores gramaticales y léxicos.

En cuanto a la devolución, esta se realizó más tarde, debido al lapso de tiempo que viví en mi posterior formación como maestro de primaria con especialidad lenguas extranjeras, así como por mi trabajo en diferentes centros de primaria y de secundaria, tanto en España como en Irlanda. Una vez inmerso de nuevo en la investigación, la cual nunca quedó de lado, sino que fue una construcción misma de mi propia identidad como docente e investigador, y ya con las entrevistas traducidas, me puse en contacto con la nueva dirección del Centro MtK, siendo la profesora de educación especial y subdirectora Eri\_Ope, la nueva directora del Centro MtK. Ella reenvió mis entrevistas al profesorado que había participado en el estudio. Pues bien, se pudo enviar a todas las profesoras y el profesor que entrevisté, a excepción de una profesora, Mati\_Ope, al no encontrarse ya en activo trabajando en ese centro, así como tampoco a Espa\_Ope, cuya localización no ha sido posible ni a través del centro MtK, ni de la universidad. A modo de información previa a su relato que se encuentra en páginas posteriores, se trata de una profesional de la educación y de la investigación muy activa, y que ha participado en proyectos de desarrollo en varios continentes.

Profesor/a	Devolución	Otros datos de interés (curso 2014/15)
Kieli_Ope	SI	Continúa en el Centro MtK
Histo_Ope	SI	Continúa en el Centro MtK
Kemia_Ope	SI	Continúa en el Centro MtK, pero en el curso 2014/15 estaba temporalmente trabajando en otro centro del Sur de Finlandia (etapa formativo-laboral).
Kuvis_Ope	SI	Ha cambiado de centro.
Espa_Ope	NO	Se desconoce dónde está (etapa 2014/15)
Eri_Ope Directora	SI (ambas)	Continúa en el Centro MtK, se convirtió en la directora.
Mati_Ope	NO	Profesora jubilada (etapa 2014/15)

Tabla 7D. Datos de la posterior devolución de las entrevistas al profesorado participante.

Todos los que fueron contactados, confirmaron haber recibido la entrevista, y en caso necesario me indicaron que harían alguna observación. Recibí respuestas afirmativas de conformidad con todo el texto de la entrevista, así como alguna aclaración o petición de quitar algo muy específico. En caso de no recibir ningún tipo de comentario, lo interpreté a modo de conformidad con lo que se envió –dado que a esos mismos profesores los vi en el centro en mi vuelta allí y pudimos hablar de nuevo sobre mi investigación-.

### ***Seguimientos realizados***

Los seguimientos tuvieron dos ejes marcados, por un lado el profesorado entrevistado, y por el otro cada uno de los cursos de secundaria obligatoria [7º a 9º], en sus jornadas

lectivas. Según me indicara el profesor/a, me presentaba a la clase, lo cual ocurrió en la gran mayoría de clases. Asimismo, mi intención fue la de ser un observador de la acción del profesorado, así como de lo que estaba sucediendo en el aula, intentando comprender el papel y las vivencias del alumnado. No obstante, en algunos momentos fui parte activa e implicada, sobre todo cuando el profesorado así me lo solicitaba. Incluso en algún caso el profesorado estaba interesado en mi opinión sobre aspectos relativos a la temática del día, el contexto español, como por ejemplo en las asignaturas de Historia y Conocimiento de la Sociedad.

A continuación están las fichas (tablas) con datos técnicos de las observaciones realizadas en diversas áreas del currículum.

#### Área de lenguas extranjeras

De la profesora Kieli\_Ope se realizó el siguiente seguimiento:

<b>Período de seguimiento</b>			14, 15 y 16 de octubre de 2008 (horario de 8:00 a 15:00 aprox.)	
<b>Duración de cada sesión</b>			45 minutos <sup>7</sup>	
<b>Sesiones observadas</b>	<b>FRANCÉS</b>	<b>5º (Primaria)</b>	3*	<b>TOTAL:</b> 12 sesiones
		<b>7º (Secundaria)</b>	1	
	<b>INGLÉS</b>	<b>8º (Secundaria)</b>	5	
		<b>9º (Secundaria)</b>	3	
<b>Equivalencia en horas de observación en el aula (aprox.)</b>			9h	

Tabla 8D. Datos del seguimiento a la profesora Kieli\_Ope.

\* Sesiones observadas en la Escuela Internacional de Oulu

#### Área de medio social e historia

Del profesor Histo\_Ope se realizó el siguiente seguimiento:

<b>Período de seguimiento</b>			27, 28 y 29 octubre 2008 (horario de 8:00 a 15:00 aprox.)	
<b>Duración de cada sesión</b>			45 minutos <sup>8</sup>	
<b>Sesiones observadas</b>	<b>HISTORIA</b>	<b>7º (Secundaria)</b>	4	<b>TOTAL:</b> 13 sesiones
		<b>8º (Secundaria)</b>	3	
	<b>CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD</b>	<b>9º (Secundaria)</b>	6	
<b>Equivalencia en horas de observación en el aula</b>			9h 45min.	

Tabla 9D. Datos del seguimiento al profesor Histo\_Ope.

<sup>7</sup> Las sesiones dobles (2 sesiones seguidas con el mismo/a profesor/a y grupo) se han contabilizado como 2 sesiones observadas.

<sup>8</sup> Las sesiones dobles (2 sesiones seguidas con el mismo/a profesor/a y grupo) se han contabilizado como 2 sesiones observadas.

### Área de ciencias matemáticas, física y química

De la profesora Kemia\_Ope se realizó el siguiente seguimiento:

<b>Período de seguimiento</b>			30 y 31 Octubre 2008 4 noviembre 2008 (horario de 8:00 a 15:00 aprox.)	
<b>Duración de cada sesión</b>			45 minutos <sup>9</sup>	
<b>Sesiones observadas</b>	<b>MATEMÁTICAS</b>	<b>7º (Secundaria)</b>	2	<b>TOTAL:</b> 12 + 3* sesiones
		<b>8º (Secundaria)</b>	2	
		<b>9º (Secundaria)</b>	1 (+1*)	
	<b>QUÍMICA</b>	<b>7º (Secundaria)</b>	2	
		<b>9º (Secundaria)</b>	5 (+2*)	
<b>Equivalencia en horas de observación en el aula</b>			11h 15 min.	

Tabla 10D. Datos del seguimiento a la profesora Kemia\_Ope.

\* Sesiones observadas en la Escuela Internacional de Oulu

### Área de artes plásticas y visuales

De la profesora Kuvis\_Ope se realizó el siguiente seguimiento:

<b>Período de seguimiento</b>			12, 13 y 14 noviembre 2008	
<b>Duración de cada sesión</b>			45 minutos <sup>10</sup>	
<b>Sesiones observadas</b>	<b>ARTES VISUALES Y PLÁSTICAS</b>	<b>8º (Secundaria)</b>	2	<b>TOTAL:</b> 12 sesiones
		<b>Lengua Finlandesa</b>	1	
	<b>Tutoría 5º Primaria</b>	<b>Biología y Geografía</b>	1	
		<b>Historia</b>	1	
		<b>Conocimiento de la Sociedad</b>	1	
		<b>Artes visuales y plásticas</b>	2	
		<b>Manualidades (textil)</b>	2	
		<b>Religión</b>	1	
		<b>Biblioteca</b>	1	
		<b>Equivalencia en horas de observación en el aula</b>		

Tabla 11D. Datos del seguimiento a la profesora Kuvis\_Ope.

### Área de Educación Especial

De la profesora Eri\_Ope se realizó el siguiente seguimiento:

<sup>9</sup> Las sesiones dobles (2 sesiones seguidas con el mismo/a profesor/a y grupo) se han contabilizado como 2 sesiones observadas.

<sup>10</sup> Las sesiones dobles (2 sesiones seguidas con el mismo/a profesor/a y grupo) se han contabilizado como 2 sesiones observadas.



<b>Período de seguimiento</b>			14 y 21 enero 2009	
<b>Duración de cada sesión</b>			45 minutos <sup>11</sup>	
<b>Sesiones observadas</b>	<b>MATEMÁTICAS</b>	<b>7º (Secundaria)</b>	3	<b>TOTAL:</b> 6 sesiones
	<b>SUECO</b>	<b>7º (Secundaria)</b>	2	
	<b>INGLÉS</b>	<b>7º (Secundaria)</b>	1	
<b>Equivalencia en horas de observación en el aula</b>			4h 30min.	

Tabla 12D. Datos del seguimiento a la profesora Eri\_Ope.

### **D3.2. Seguimiento a grupos. Observaciones e interpretaciones**

Para mí resultaba importante poder experimentar en cierta manera lo que un adolescente puede vivir como alumno en el instituto. Digo en cierta medida, y seguramente deba decir, de pequeñísima manera, porque la vida en un instituto no se centra únicamente en las horas que se pasan en el aula, sino en lo que allí se siente, se piensa, se experimenta, y que está totalmente ligado con lo que ocurre en la vida fuera del aula, pero, en mi caso, como investigador, son las horas en el aula de lo que podía hacer uso, anotando las observaciones y las interpretaciones que yo realizaba de aquello que veía, escuchaba e intuía. Es por ello, que decidí realizar el seguimiento de la jornada escolar –generalmente entera- durante unos días de un grupo concreto de cada curso escolar de secundaria obligatoria. Es decir, de un grupo-clase de séptimo, otro de octavo y otro de noveno, cada uno a lo largo de días diferente, y, claro está, en semanas diferentes.

El seguimiento de los grupos se realizó tras haber realizado el seguimiento a cuatro de los cinco profesores participantes.

Yo estuve como observador, más bien no participante. Siempre con mis libretitas en mano, que se convirtieron en mis diarios de campo, sentándome en una mesa como un alumno más, aunque, lógicamente no lo era, ni tampoco pretendía serlo.

#### ***Aspectos a indicar:***

Las franjas horarias son divididas por bloques de horas enteras, pero en sí, recordemos que las clases suelen ser de 45 minutos, por lo que dentro de esa hora se contemplan 15 minutos de descanso. Por tanto, las clases en sí comienzan sobre las 8:15, lo que varía es la franja de comedor de ese grupo de Secundaria, es decir, o bien de 10:45 a 11:15 o de 11:45 a 12:15, tras ello la hora de comienzo también cambia. Teniendo la siguiente distribución horaria aproximada, dependiendo de si se dan sesiones dobles, pero en las que suele haber un descanso intermedio también, y, también depende de las asignaturas optativas que se hagan o de otras circunstancias, la jornada lectiva puede comenzar o acabar más pronto o más tarde.

<sup>11</sup> Las sesiones dobles (2 sesiones seguidas con el mismo/a profesor/a y grupo) se han contabilizado como 2 sesiones observadas.

Franjas horarias		
	8:00 – 8:15	<i>Tiempo de llegada a la escuela y preparación</i> (invierno: cambio de calzado, quitarse capas de ropa de abrigo...), etc.
1	8:15 – 9:00	Clase – asignatura – sesión 1
	9:00 – 9:15	<i>Descanso</i>
2	9:15 – 10:00	Clase – asignatura – sesión 2
	10:00 – 10:15	<i>Descanso</i>
3	10:15 – 10:45	Clase – asignatura – sesión 3
	10:45 – 11:15	<b>HORA DE LA COMIDA</b>
4	11:15 – 12:00	Clase – asignatura – sesión 4
	12:00 – 12:15	<i>Descanso</i>
5	12:15 – 13:00	Clase – asignatura – sesión 5
	13:00 – 13:15	<i>Descanso</i>
6*	13:15 – 14:00	Clase – asignatura – sesión 6
7*	14:00 – 14:45	Clase – asignatura – sesión 7
8*	15:00 – 16:00	Clase – asignatura – sesión 8

Tabla 13D. Franjas horarias usuales en el centro educativo investigado.

\*A partir de la sexta sesión, los descansos entre asignaturas es un poco variable, ya que se suele tratar de asignaturas optativas, en las que puede haber alumnos de otras escuelas, por lo que a veces hacen algún descanso entremedias, o bien ya están en el aula, mientras van llegando esos otros alumnos y alumnas. Se trata de una manera más flexible. O puede que si no han hecho descanso, en vez de acabar a las 14:45, se acabe a las 14:30, va un poco en función del día.

En cuanto al seguimiento en las siguientes tablas se pueden observar los cursos y asignaturas observados.

#### SÉPTIMO CURSO

Franja horaria	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
	Lunes, 17.11.2008	Martes, 18.11.2008	Miércoles, 19.11.2008	Jueves, 20.11.2008	Viernes, 21.11.2008
1	Educación Física (chicos)	Ciencias Naturales / Geografía	<i>Tekstiilityö /</i> Trabajos Manuales	Matemáticas	*
2		<i>Kotitalous /</i> Cocina y Hogar	<i>Excursión –</i> <i>salida cultural</i> <i>(Cine)</i>	Historia	
3	<i>Kotitalous /</i> <i>Economía</i> <i>Doméstica</i>	Lengua Finlandesa		Sueco	Lengua finlandesa
	10:45 – 11:15	<b>COMIDA</b>	<b>COMIDA</b>	<b>COMIDA</b>	<b>COMIDA</b>
4	11:15 – 12:00	Matemáticas  Sueco	Matemáticas	Religión	
5	12:00 – 13:00		C. Naturales- Geografía	Inglés	

6	13:00 – 14:00		Música	Inglés	Educación para la Salud	
7	14:00 – 15:00				Lengua finlandesa	
8	15:00 – 16:00					

Tabla 14D. Seguimiento a séptimo curso: materias observadas.

\* Mi colaboración en las clases optativas de español (7º curso)

### OCTAVO CURSO

Franja horaria		DÍA 1		DÍA 2		DÍA 3	
		Lunes, 1.12.2008		Martes, 2.12.2008		Miércoles, 3.12.2008	
1	8:00 – 9:00			Ética y Valores		Español (Optativa)	
2	9:00 – 10:00			Sueco			
3	10:00 – 11:00	Educación para la salud		Francés (Optativa)		Charla Policía Escolar	
4	11:00 – 11:45	Matemáticas		Lengua finlandesa			
	11:45 – 12:15	COMIDA		COMIDA		COMIDA	
5	12:15 – 13:00	Ciencias Naturales- Geografía		Matemáticas		Sueco	
6	13:00 – 14:00			Religión		Matemáticas	
7	14:00 – 15:00	Lengua finlandesa		Tekstiili / Costura (Optativa)*		Francés (Optativa)	
8	15:00 – 16:00						

Tabla 15D. Seguimiento a octavo curso: materias observadas.

\*Hay alguna chica de octavo, el resto son de diferentes cursos (desde 5º de primaria)

En el caso de octavo se siguieron solamente tres días, el resto de la semana, jueves y viernes, previos a la fiesta nacional (6 de diciembre) estuvieron dedicados a fiestas escolares de teatro y bailes de época, así como a reuniones del profesorado. A estos eventos asistí, y además aproveché uno de esos días para hacer una entrevista que quedaba pendiente a la profesora de artes plásticas y visuales Kuvis\_Ope.

### NOVENO CURSO

Franja horaria		DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5	DÍA 6
		Martes, 9.12.2008	Miércoles, 10.12.2008	Jueves, 11.12.2008	Viernes, 12.12.2008	Lunes, 15.12.2008	Martes, 16.12.2008
1	8:00 – 9:00			Inglés / Español*	**		Conocimiento de la Sociedad
2	9:00 – 10:00	Inglés					Química

3	10:00 – 11:00	<i>Kuvataide / Artes</i>	Lengua finlandesa	Lengua finlandesa	Ciencias Naturales - Geografía	Conocimiento de la Sociedad	<i>Kuvataide / Artes</i>
4	11:00 – 11:45	plásticas y Visuales	Matemáticas (Ed. Especial)	Matemáticas		Lengua finlandesa	plásticas y Visuales
	11:45 – 12:15	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>
5	12:15 – 13:00	C.Naturales-Geografía	Inglés	Química	Matemáticas	Sueco	Química
6	13:00 – 14:00	OPO / Orientación - Psicología	Religión				<i>Kuvataide / Artes</i>
7	14:00 – 15:00	<i>Kuvataide / Artes</i>		Sueco - Inglés		plásticas y Visuales	
8	15:00 – 16:00	plásticas y Visuales					

Tabla 16D. Seguimiento a noveno curso: materias observadas.

\* Grupos mixtos (idiomas) – inusual

\*\* Mi colaboración en las clases optativas de español (7º curso)

## TOTALES

Áreas / asignaturas	7º curso	8º curso	9º curso	Total sesiones	Equivalencia en horas (aprox.) (1 sesión = 45 min.)
<b>Lenguas</b> (L1 finlandés, L2 sueco, inglés, francés, español)	7	8	10	25	18h 45min.
<b>Ciencias experimentales</b> (matemáticas, química, ciencias de la tierra)	5	5	10	20	15h
<b>Ciencias sociales</b> (Historia y Conocimiento de la Sociedad)	1	-	2	3	2h 15min.
<b>Cultura y arte</b> (Artes visuales y plásticas, música, costura y confección, manualidades)	2	2	8	12	9h
<b>Ciencias de la salud y deporte</b> (Educación física, Ed. Para la salud)	3	1	-	4	3h
Economía doméstica - Cocina y Hogar ( <i>Kotitalous</i> )	4	-	-	4	3h
Orientación y psicología	-	-	2	2	1h 30min.
Religión y ética	1	2	1	4	3h
Otras: charlas, salidas culturales,...	2	2	-	4	3h
<b>TOTALES</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>33</b>	<b>78</b>	<b>58h 30min.</b>

Tabla 17D. Total horas observadas por áreas y cursos (7º-9º).

Asimismo, en ese seguimiento a los grupos-clase, hubo otros momentos observados y que forman parte de la vida del centro escolar.

<b>Día y hora (lugar)</b>	
Miércoles, 19.11.2008 18:00-19:30 (Centro MtK)	<i>Vanhempainilta</i> La noche de la reunión de padres y madres
4 o 5.12.2008	Fiesta Escolar: teatro, bailes de época
16.12.2008	Reunión de profesores (Claustro)
Sábado, 20.12.2008	Misa de Navidad
Lunes, 22.12.2008	Villancicos, notas y comida de navidad ( <i>Joulupuuro</i> )

Tabla 18D. Otros momentos etnográficos vivenciados.

### ***Primeras reflexiones etnográficas***

Las puertas de las aulas no se pueden abrir a excepción que sea con una llave. Asimismo, una vez cerrada, solamente desde dentro (o bien con llave desde fuera) puede abrirse. De alguna manera se combina la sensación de mucha libertad, con las puertas exteriores sin cerrar, patios abiertos, con esa alta seguridad dentro del aula con este tipo de puertas. Además existen diferentes cámaras de seguridad grabando dentro del centro. Yo también tuve llave del centro, por lo que pude acceder a las aulas, y en varias ocasiones, me ofrecí a abrir la puerta al alumnado/a en caso de que el profesor/a lo necesitase, o bien, por otros motivos.

Tabla 19D. Mirada etnográfica: seguridad del centro educativo.

### **D3.3. Mi contribución: las clases de español**

Como ya indiqué en el marco metodológico, y más concretamente en el apartado de los aspectos éticos de esta investigación, quise contribuir con la escuela o Centro MtK colaborando en las clases de español. De hecho, su profesora Espa\_Ope, que también trabajaba en aquel momento –curso 2008/09- en la Universidad de Oulu (Oulun yliopisto) se convirtió en una de las personas clave de esta investigación, ya que me introdujo en la escuela o Centro MtK, así como en la Escuela Internacional de Oulu, dado que estos dos centros comparten profesorado de algunas asignaturas. Espa\_Ope era una de las profesoras de español del centro MtK aquel curso, encargándose de la clase de español de séptimo curso (secundaria) de los viernes de sesión doble. Es decir, de 8 a 10 de la mañana, aunque el tiempo de enseñanza teniendo en cuenta las pausas era aproximadamente de 8:15 a 9:45. Además, a esa clase también asistían chicos y chicas de otras escuelas del municipio interesados en cursar español. En el caso de asignaturas optativas que no se ofrezcan en el propio centro educativo del alumno/a, desde el departamento de educación del municipio se da la posibilidad de cursarlas en otros centros educativos, y además, según me comentaron en la escuela, los gastos derivados del transporte público (autobús) son sufragados por el municipio.

Período de colaboración con las clases de español:

De octubre de 2008 a enero de 2009

Mi rol no era tanto como observador, sino de participante activo, colaborando en lo que me indicase la profesora, así como aportando algunas actividades, ayudando en el seguimiento y corrección de tareas, hablando sobre aspectos culturales, e incluso algún día llevando yo la sesión formativa.

Aparte creo que mi presencia allí, y posible contribución al centro, fue hablar en español con su profesorado, lo cual suele ser una de las aportaciones de los auxiliares de lengua, dado el dominio nativo de la misma. A su vez, me ofrecí a colaborar en lo que hiciese falta, para las tres profesoras de español. De hecho, un día también me encargué de la clase de español de quinto de primaria.

En resumidas cuentas, se trató de una experiencia muy interesante, de la que guardo un muy buen recuerdo. Y a su vez creo que en el 2008/09 se trató de una de esas agradables coincidencias que se dan en la vida, ya que en el curso 2014/15 esa profesora de español, embarcada siempre en nuevos proyectos, ya no trabajaba en el centro MtK, por lo que su paso por allí fue justo por pocos cursos.

#### **D3.4. De nuevo en el campo. Dirección participante y su entrevista**

Que el tiempo pasa, es una obviedad que cada uno de nosotros y de nosotras, mortales, podemos experimentar. Si a eso se le unen nuevos proyectos académicos, ilusiones y retos personales, el listado de tareas a realizar va aumentando. En este caso, una de mis grandes tareas pendientes de esta investigación doctoral era contactar de nuevo con el Centro MtK, para indicar en qué situación se encontraba la investigación, así como poder llevar a cabo la devolución de las entrevistas realizadas. Igualmente, he de comentar que el instituto de Oulunsalo, donde había realizado el estudio piloto, del que di cuenta en el marco de descubrimiento teórico-práctico inicial, ya no era el mismo, se trataba de un nuevo centro, con otro nombre, por lo que las personas de contacto ya no estaban disponibles, el cuadro directivo era otro, y ya no era del todo posible el volver a contactar. Además, aquella directora iba a jubilarse en el siguiente curso, por lo que al despedirnos era previsible que quizás ya no volveríamos a vernos en ese instituto. Sin embargo, quisiera de nuevo agradecer todo el tiempo que se me permitió estar en aquel primer centro para el estudio, observar sus clases, degustar la comida del centro, las entrevistas realizadas, los viajes en coche, etc.

Sin duda, de todo se aprende, y, quién sabe, si quizás esto pueda servir de ejemplo para futuros/as investigadores/as doctorales –y no doctorales-. Es decir, teniendo en cuenta lo sucedido con el instituto de secundaria del estudio piloto, resultaba del todo necesario, poder al menos volver a contactar con el Centro MtK. Además se trata de la parte ética de la investigación, y se ha de tener en cuenta todo el tiempo dedicado a este estudio doctoral por la comunidad educativa de estos centros educativos.

Asimismo, esa sensación del deber, se mezclaba con cierto pudor, pensando si aún se acordarían de mí. Pues bien, contacté por correo electrónico con la nueva directora, que resultó ser quien era la subdirectora y profesora de educación especial en el curso 2008/09, y de nuevo rápidamente se me brindó toda la ayuda necesaria. Envié un email de explicación que se reenvió por parte de la dirección al profesorado que participó, y en él les indicaba que les enviaría la traducción en lengua inglesa de su entrevista, idioma que todos ellos dominan.

Una vez en Oulu, en el curso 2014/15, me reuní con la directora, le puse al día sobre mi investigación, sobre algunos aspectos y dudas a resolver, a su vez ella me puso al día de la situación actualizada del centro mediante una entrevista.

Persona entrevistada	Nickname	Lugar y fecha	Duración (aprox.)
Directora del centro	-	Centro MtK 2015	1h 15min.

Tabla 20D. Datos de la entrevista a la directora del centro investigado.

Además, me solicitaron colaborar como profesor en unas clases de inglés y de francés, a lo que accedí encantado.

#### **D4. APRENDIENDO DEL PROFESORADO. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS A MODO DE NARRACIÓN**

La enseñanza la componen el alumnado, el profesorado y todos los demás miembros y aspectos que lo rodean, pero cuando hablamos de ella, el profesorado y el alumnado son piezas claves, es decir, fundamentales. Este recorrido por los relatos del profesorado que he elaborado en base a las entrevistas que les realicé, así como el seguimiento a algunos de ellos y ellas, tiene la intención de acercarnos de modo más personal a cada uno de ellos y de ellas, para así captar parte de la esencia que pude vivir en mi paso por el Centro MtK. Una vez realizado esto, me tropiezo con las palabras de los investigadores Clandinin & Connelly (2000), que justifican su modo de entender la investigación narrativa, con cuya esencia me siento muy identificado:

For us, doing narrative inquiry is a form of living. Living, in its most general sense, is unbounded. The structures, seen and unseen, that do constrain our lives when noticed can always be imagined to be otherwise, to be more open, to have alternative possibilities. This very notion is embedded in the idea of retelling stories and reliving lives. Our narrative inquiry intention is to capture as much as possible this openness of experience. (Clandinin & Connelly, 2000, p. 89)<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Para nosotros, la investigación narrativa es una forma de vivir. La vida, en el mayor de sus sentidos, es ilimitada. Las estructuras, visibles y no visibles, que constriñen nuestras vidas, al ser señaladas, siempre pueden ser imaginadas de otra manera, ser más abiertas, para tener otras alternativas. Esta noción se encuentra incrustada en la idea de contar de nuevo relatos y de revivir vidas. Nuestra investigación narrativa

## **D4.1. Profesores/as y seguimiento**

Fueron muchas las jornadas que pasé en la escuela o Centro MtK, así como pude observar alguna sesión en la Escuela Internacional de Oulu, centros que se encuentran cercanos el uno del otro y en los que se comparte profesorado de ciertas asignaturas. En este caso combinaré fragmentos obtenidos de las entrevistas con el profesorado participante, el cual accedió a que le siguiera en su jornada laboral, así como impresiones en forma de observaciones e interpretaciones personales que he rescatado de mis diarios de campo. Se trata pues, en cierta manera, de un diálogo entre el/la profesor/a investigado/a y yo como investigador, para realizar unos relatos, cuya estructura vertebradora es la siguiente:

- *Retales del camino formativo y profesional de -profesor/a-...*
- *Qué he podido observar en las clases de -profesor/a-...*
- *Lo que hace singular a -profesor/a- ...*
- *Cómo interpreto lo observado en –el/la profesor/a-...*
- *Lo que se puede aprender de -profesor/a-...*

A su vez en algunos relatos incluiré aspectos, que perfectamente podrían hacer referencia a otros profesores, como el espacio en el que trabaja.

### **D4.1.1. La profesora de lenguas extranjeras de mirada internacional**

*“Uno puede decidir cómo de buen o mal profesor ser. Es decir, que uno se puede programar este trabajo en gran medida.”*

(Profesora Kieli\_Ope)

De un modo u otro, la primera experiencia puede marcar el camino de las siguientes veces, en este caso, Kieli\_Ope fue la primera profesora a quien tuve el gusto de seguir a lo largo de tres días, así como poderla entrevistar tras ese seguimiento en octubre de 2008.

A esta profesora, de lenguas extranjeras, podría describirla como una docente aparentemente tradicional, que comienza sus sesiones con todo el grupo de pie a modo de transición entre una clase y otra, pero que tras esa imagen más clásica guarda un dinamismo sutil. Se trata de una profesora que desarrolla una enseñanza basada en el enfoque comunicativo, que se muestra cercana al alumnado, pero a su vez, metafóricamente da dos pasos atrás, para ofrecerles un espacio en el que sean ellos y ellas mismos/as los que modelen y construyan sus propios aprendizajes, por ejemplo, a partir del descubrimiento de las reglas que rigen los tiempos verbales en lengua inglesa. Asimismo, he podido conocer a una profesora sensibilizada por el *bullying* que han sufrido algunos/as de sus alumnos/as. Una mujer de carácter más bien calmado, pero que, según me ha contado, de ser necesario no tiene ningún problema en pasarse toda una clase

---

tiene la intención de capturar lo máximo posible de esta apertura de la experiencia.” (Clandinin & Connelly, 2000: 89).



cantando con el grupo de octavo especializado en música, para así mantener la atención y motivación de su alumnado. Una profesora que vive y siente con intensidad sus clases bajo esos modos de hacer aparentemente tranquilos, pero que esconden mucha vitalidad.

### ***Retales del camino formativo y profesional de Kieli\_Ope...***

Lo que llevó a Kieli\_Ope a ser profesora de lenguas extranjeras fue su fascinación inicial por la lengua gala, es por ello que estudió Filología Germánica y Lengua Francesa:

*“Para mí [el francés] era una lengua tan increíblemente bella que entonces pensé que en realidad podría ser profesora, y, entonces, sin duda de francés. Después vinieron las otras lenguas”* (Profesora Kieli\_Ope).

De hecho, tal y como comenta, continuó ahondando en las lenguas extranjeras, ya que tras unos años iniciales ejerciendo de profesora decidió ir de nuevo a la universidad para estudiar Filología Inglesa. Tras ello obtuvo la plaza de profesora titular de francés e inglés de secundaria y desde entonces ha enseñado inglés y francés.

Pero su interés no radica única y exclusivamente en el ámbito lingüístico, sino que las bases y los fundamentos de la enseñanza son para ella importantes, y es por ello que también ha estudiado Pedagogía.

En el momento en el que la conocí, es decir en el curso 2008/09 llevaba unos quince años trabajando en el Centro MtK, lugar al que había vuelto a trabajar tras tres años en otra escuela, justificando su vuelta a la escuela de esta manera:

*“Quería regresar. Una de las razones es que en el Proyecto Educativo del Centro MtK se otorga importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la educación internacional.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Asimismo, en el principio de su trayectoria laboral pasó por diferentes escuelas, así como por diversas etapas educativas: educación básica obligatoria –*Peruskoulu*–, formación profesional de grado medio –*Ammattikoulu*–, y formación profesional de grado superior –*Ammattikorkeakoulu*). Es decir, que su decisión de volver a la educación básica del Centro MtK partía de la base del conocimiento de otras etapas y centros educativos. De hecho, cuando volví al centro en el curso 2014/2015, ella continuaba allí de coordinadora de las relaciones internacionales del centro, por lo que se trata de una profesora de largo recorrido en el Centro MtK.

A lo largo de estos años de experiencia, Kieli\_Ope ha podido comprobar que lo que realmente le gusta es ejercer como profesora en educación secundaria obligatoria. Lo afirma con conocimiento de causa, ya que también daba clases en quinto de primaria, en la Escuela Internacional de Oulu, ya que estos dos centros se coordinan en la docencia de ciertas asignaturas, en este caso en las clases de lengua extranjera (L2) para primaria. Por tanto, de poder elegir, preferiría centrarse únicamente en Secundaria justificándolo del siguiente modo:

*“He comprobado que enseñar en Secundaria es más fácil, porque allí los alumnos son más independientes, es decir, que el trabajo autónomo se ajusta mejor a Secundaria que a Primaria. Y, puede que en esto esté equivocada, pero bajo mi perspectiva, en Primaria funciona mejor un estilo de clase dirigida por el profesor... y allí, uno se ha de centrar más en otros aspectos, allí aún se han de aprender aspectos del aprendizaje, técnicas de estudio, y este tipo de cosas con mayor profundidad, sobre todo si se comienza una lengua extranjera, allí estamos muy en el inicio.”* (Profesora Kieli\_Ope).

### ***Qué he podido observar en las clases de Kieli\_Ope...***

Algo que no pude evitar hacerle saber en mi entrevista a Kieli\_Ope es la calma que transmite, en el sentido, que no se altera. Seguramente sea posible mantener la calma durante una hora, y más teniendo un observador en el aula, pero en los tres días que la observé, Kieli\_Ope no tuvo que alzar la voz de modo inconsciente o utilizar un tono amenazante para que los chicos y chicas se pusiesen a trabajar o que atendiesen, a pesar de que hubo momentos de todo tipo entre este alumnado adolescente. De este modo lo comenta la profesora Kieli\_Ope:

*“¿De gritar? Sí, sí que me dan ganas a veces, pero, no, apenas suelo gritar en clase, ni tan siquiera a mis propios hijos. Pero sí que he de admitir que a veces dan ganas de chillar con mala voz. Se necesita un poco de aprendizaje, pero se consigue. No se logra mucho... a veces puedo decir calmadamente, ¿adivina si en estos momentos estoy irritada por vosotros? O cosas así. Normalmente con eso es suficiente”.*

Algo que caracteriza las clases de Kieli\_Ope es estar siempre haciendo alguna tarea, lo cual explica de esta manera: *“Puede que haya grandes diferencias con otros profesores, pero para mí, como patrón usual, en la hora hay una cuestión de lengua como máximo y si es posible, los estudiantes pueden decidir las reglas para ello, sobre esa cuestión”.*

De mis notas del diario de campo he podido recoger la siguiente información en cuanto a su metodología en el aula, y, más concretamente, al uso de estrategias didácticas:

- Se da un uso de la lengua francesa o inglesa mayoritariamente. De hecho, el finlandés lo utiliza más que nada para resolver alguna cuestión muy específica o en el caso de los alumnos/as de primaria de francés, que justo comenzaron a estudiar esa lengua.
- Tareas continuadas, pasando de una a otra, siguiendo usualmente el siguiente esquema: indicación del ejercicio a realizar, desarrollo y corrección.
- Para la resolución de dudas: Normalmente tras anunciar un ejercicio a realizar la profesora Kieli\_Ope se pasea por el aula, mirando en qué punto andan sus alumnos y resolviendo las dudas en el momento.
- Corrección inmediata de los ejercicios y además siempre en grupo. Se corrige un ejercicio tras otro mediante, por ejemplo, las transparencias (retroproyector). No suele poner las respuestas directamente, sino que lo solucionan conjuntamente.
- Trabajo por pares:
  - En las clases observadas fueron varios los momentos en que se aprovechó la distribución de los alumnos (sentados de dos en dos o alguno

individualmente), para realizar ejercicios por parejas. Por ejemplo: en francés adivinando los números, preguntando el aniversario a diez compañeros/as diferentes; y en lengua inglesa con la realización de un crucigrama con vocabulario sobre los transportes.

- Trabajo con todo el grupo clase:
  - Lectura en voz alta todos a la vez (repetición de frases oídas del CD).
  - Corrección siempre conjunta.
- Diferentes ritmos de trabajo:
  - Aquellos que acaban antes las tareas (como los ejercicios de parejas):
    - Repiten la tarea (si es por parejas, adoptan el rol del otro/a).
    - En el libro vienen contemplados ejercicios extra para estos casos.
    - Les permite realizar los deberes que están destinados para hacer en casa.

Como se puede entrever, el alumnado no para, es decir todos están siempre haciendo algo, parece que se siga la expresión inglesa *“hands-on teaching”*, así como la perspectiva de *“learning by doing”*:

*“Según mi opinión siempre ha de haber alguna tarea para hacer, para mantener la motivación, tareas agradables, a veces tareas fáciles que se hacen rápido, y otras veces más complejas en las que se ha de pensar más”* (Profesora Kieli\_Ope).

En cuanto a los recursos utilizados, en la gran mayoría de las sesiones observadas hubo una combinación del uso de la voz como principal recurso con otros como pueden ser: (1) libro de texto o fichas (fotocopiadas); (2) retroproyector (transparencias); (3) pizarra de tiza, para la explicación gramatical (francés) o para la corrección de ejercicios; y (4) Radiocassette / CD player.

Como profesora de lenguas extranjeras las estrategias lingüísticas que pude observar de las que hizo uso fueron:

- Ejercicios de traducción del finlandés al inglés y viceversa.
- Lectura continuada, en la que cada uno de los chicos y chicas lee por petición de la profesora, ningún/a alumno/a se queda sin poder intervenir.
- Con bastante frecuencia repetición de la lectura de frases o palabras. Cabe decir, que los chicos a veces lo hacen más animadamente, y otras con no tanto ánimo. No obstante el semblante y la actitud de la profesora no varían.

En cuanto al enfoque como profesora de lenguas, donde la gramática tiene su espacio y lugar de importancia, la profesora Kieli\_Ope indicaba lo siguiente:

*“Los ejercicios, son de manera que de hecho la lengua [gramática] está escondida tras la tarea. Es decir, que si hay actividades en las que has de hablar con un compañero, la situación se ha construido para esas actividades de modo que tienes que utilizar un aspecto concreto de lengua en los diálogos, en el turno de palabra, pero en realidad ejercicios de gramática hay pocos. Ejercicios de gramática pura hay muy pocos.”* (Profesora Kieli\_Ope).

También es importante señalar que los deberes para casa consisten en tareas cortas, pero que se piden de modo regular.

El contacto con las familias se podría decir que sigue un patrón bastante tradicional. A esto se le suma que es tutora de un grupo de séptimo curso, por lo que se reúne al menos una vez con cada familia durante media hora, tal y como ella misma explica: *“Tengo veintidós alumnos, se podría decir que unos veintidós padres vienen a reunirse, es decir, una media hora, veintidós veces en otoño, y quizás algo menos después en primavera.”* (Profesora Kieli\_Ope).

### ***Lo que hace singular a Kieli\_Ope...***

Kieli\_Ope manifiesta pasión por las lenguas extranjeras, así como por los asuntos de carácter internacional, por formar parte en proyectos europeos, etc. Su simpatía por la lengua francesa la llevó a estudiarla en la universidad y a dedicarse a ella. Una lengua que a ojos de los finlandeses parece ser que resulta ciertamente complicada. De este modo comenta Kieli\_Ope el hecho de que la lengua francesa no sea muy popular en la elección como lengua extranjera optativa (L2):

*“¡Bueno sería si se supiera! Ni que hubiese una única razón, pero es difícil decir qué influye en el hecho de que alguna lengua se estudie menos. Pero si hablamos del francés, éste tiene fama de difícil. Su pronunciación parece ser difícil, su gramática es complicada... No sé si es verdad, pero esa es su fama desde siempre. Pero, al menos este tipo de estereotipos, tenemos como objetivo eliminarlos.”* (Profesora Kieli\_Ope).

De hecho, no son solamente opiniones de una profesora de francés (así como de inglés), sino que se trata de alguien que se involucra de modo activo para conseguir este objetivo al que aludía en el anterior fragmento: *“¡Ay, sí! En la red de profesores de francés a nivel nacional. En estos momentos tenemos como proyecto poder conseguir que la lengua francesa sea como más popular, o más visible, de lo que es ahora. En estos momentos en Finlandia se estudia francés bastante poco.”* (Profesora Kieli\_Ope).

A pesar de ser una profesora de lenguas extranjeras, que ha estudiado filología germánica, francesa e inglesa, para ella, más allá de la corrección gramatical, está el placer por comunicarse en otro idioma, y a poder ser con personas de otros países, lo cual interpreto para disminuir la sensación de lejanía entre una ciudad tan al norte de Europa, como Oulu, con otros lugares del mundo. De este modo lo explica Kieli\_Ope en relación a lo que les aporta a sus alumnos y alumnas el participar en proyectos internacionales, como puede ser crear amistades por correspondencia:

*“A los estudiantes primero les aporta que se dan cuenta que pueden comunicarse en inglés o en francés con alguien. Que son capaces de producir una lengua comprensible y lo que es más agradable, que se entienden entre ellos en la lengua que producen. Y después, a veces se dan cuenta de que los demás tampoco necesariamente son capaces de producir siempre una lengua del todo perfecta, y que los pequeños errores no importan.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Asimismo, le pedí a Kieli\_Ope que realizara una retrospectiva sobre su evolución como profesora, es decir, que comentase cómo pensaba que había evolucionado su mirada a lo largo de su carrera docente, pues bien, resulta interesante su reflexión: *“Bueno, sí que me percaté de algunas*

*diferencias. Así, se podría decir, como una profesora mayor, tengo más en cuenta a los alumnos que en los inicios. (...) Es decir, cuando comencé a estudiar me centraba más en los aspectos a aprender. [Y ahora] En el alumno y en la interacción con el alumnado.”* (Profesora Kieli\_Ope).

En definitiva, su eje es el alumnado mismo, más allá de la enseñanza de la lengua (L2) únicamente.

### ***Cómo interpreto lo observado en la profesora Kieli\_Ope...***

En este seguimiento a Kieli\_Ope he podido observar que se da un continuo salto de un ejercicio a otro, sin apenas parar. Ello creo que permite que los/as alumnos/as no se distraigan con otros estímulos (conversaciones u otros), y parece una estrategia para mantener los niveles de atención elevados. Esto me da la impresión que hace que la clase sea muy fluida, sobre todo las clases de una única sesión (y no de sesión doble), porque los 45 minutos pasan realmente volando.

Intuyo y noto una gran paciencia en esta profesora, y que el hecho de seguir un esquema bastante similar en todas las clases observadas -ejercicios, elaboración de los mismos y su corrección- le permite controlar la situación de modo más efectivo, y, a su vez, el alumnado puede intuir de antemano qué se espera de él o ella. De hecho, a esta profesora parece gustarle que los/as alumnos/as estén continuamente leyendo y repitiendo palabras o frases que escuchan de una cinta, a pesar de que a veces los alumnos/as no lo hagan muy animadamente, en algunos casos, dependiendo de a qué hora sea la sesión, pero siempre acaban colaborando. Igual de predispuesta se muestra ella a revisar uno por uno los ejercicios y respuestas.

Se trata de una opinión, pero la pronunciación de los chicos y chicas en las clases de inglés es muy notable, seguramente el hecho de que en Finlandia los programas y películas extranjeras no sean traducidos (a excepción de algunos dibujos animados para niños pequeños) tiene una influencia positiva en este dominio fonético.

Interpreto también que la participación activa es algo que forma parte de las clases de Kieli\_Ope, y que está muy integrada en estos chicos y chicas, ya que parecen acostumbrados a levantar la mano para poder hablar, intervenir o preguntar alguna cuestión. Además, a los estudiantes parece no impresionarles salir a la pizarra a escribir las respuestas, ni en el caso de los más pequeños (francés), ni los más mayores (inglés). Se nota mucha naturalidad en su comportamiento. Es decir, parecen acostumbrados a ello.

Aprecié una diferencia de comportamiento y actitud de los niños y niñas de quinto de primaria de la escuela internacional, respecto a los de secundaria, seguramente debido a su edad (unos 11 años), ya que se concentran menos en las explicaciones y tareas que pide la profesora. Asimismo, su aula estaba aparentemente desordenada con parte del material -tijeras, rotuladores, cartulinas, papeles varios-, esparcidos al final del aula. Cabe recordar que se trata de otro centro educativo.

Finalmente, quizás mi presencia influyó de alguna manera, en especial algunos chicos parecían querer hacer algún tipo de “demostración”, como los niños de francés, o un chico que pintaba en la mesa (clase de octavo). Al menos tras una de las clases de francés, al preguntarle a la profesora si yo estaba influyendo, contestó que quizás allí sí que influí de alguna manera. Es decir, los investigadores hemos de tener en cuenta la influencia que ejerce un visitante externo. Por otro lado, en una de las clases de inglés (séptimo curso) en la que estuvimos tres adultos quizás se notaba con más notoriedad que los alumnos hacían los ejercicios en mayor silencio.

### ***Lo que se puede aprender de Kieli\_Ope...***

Se trata de un ejemplo de profesora académicamente inquieta, que va más allá de su aula de lenguas, que participa en redes de trabajo: *“Es decir, en estos momentos estoy de secretaria de la Asociación de Profesores de Idiomas de la Región de Oulu y el propósito de esta asociación es hacer el seguimiento de la enseñanza de idiomas en esta ciudad y realizar un control para su mejora, y con el tiempo dar pasos en el progreso de la enseñanza de lenguas y ampliar la oferta de lenguas y apoyar de la manera que sea posible el aprendizaje de idiomas, tanto para el alumnado como para el profesorado.”* (Profesora Kieli\_Ope). Por tanto, se mueve a nivel municipal, en pro de la enseñanza de las lenguas extranjeras no solamente del Centro MtK, sino de la región de Oulu. Y siempre a punto para encontrar nuevos proyectos en los que involucrarse:

*“A veces es más complicado, pero tenemos como unas redes, como una red en el agua siempre a punto para pescar, es decir, he estado involucrada en estos asuntos internacionales, así como también anteriormente en otras escuelas. De hecho, tengo activada en el departamento de enseñanza (Opetushallitus) la búsqueda. Es decir, si alguien quiere comenzar a colaborar con nuestra escuela, puede ponerse en contacto conmigo y luego negociamos si ese trabajo colaborativo es posible.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Una profesora consciente de lo lejos que se encuentra Oulu de otros puntos de la geografía europea, pero dados los existentes proyectos de colaboración entre escuelas europeas intenta colaborar en ellos: *“Yo puedo elegirlo, y luego las entidades organizadoras van cambiando, por supuesto. Por ejemplo, ahora en noviembre voy a Italia a un seminario de contacto de Comenius a buscar escuelas amigas para nuestra escuela y se trata del CIMO, es decir de la Unión Europea, el que lo organiza”* (Profesora Kieli\_Ope).

Proyectos que no tienen por qué ser de lenguas en concreto, sino también pueden ser sobre el funcionamiento en general de la escuela: *“Un trabajo conjunto concreto comenzaríamos con alguna escuela en algún lugar de Europa, proyectos para alumnos o intercambio de profesorado, o quién sabe. (...) No, no, sino tiene que ver con la escuela en general, no tiene por qué ser con las lenguas en concreto.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Sobre el funcionamiento de la clase he hablado ya extendidamente en los anteriores puntos del relato, simplemente a destacar dos aspectos. En el primer caso se trata de algo motivacional:

*“Algunos, después hacen diferentes presentaciones, presentaciones fuera del plan de enseñanza, con bastantes grupos, sorprendentemente a los alumnos les ha gustado mucho. Y después pequeñas competiciones, pequeños premios... con varios tenemos en marcha un proyecto de intercambio de correspondencia. Es decir, escribimos a personas reales de algunos lugares y esto motiva bastante.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Y el segundo aspecto haría referencia a qué ocurre con aquellos y aquellas alumnos/as que no siguen el ritmo del mismo modo:

*“Si los exámenes no van demasiado bien, se les da clase de refuerzo y miramos si con ello mejora la situación. Normalmente con ello mejora, pero por supuesto no siempre es así. Si la clase de refuerzo no es suficiente nos ponemos en contacto con la profesora de educación especial y reflexionamos juntos por qué ocurre esto, por qué este aspecto no lo acaba de comprender el alumno. Estudiamos si hay alguna causa, si tiene alguna dificultad de comprensión lectora, u otras dificultades. Y si hay alguna dificultad de ese tipo, entonces normalmente se deriva a ese estudiante a la profesora de educación especial.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Finalmente, quisiera acabar con un fragmento que refleja el gusto de la profesora de lenguas extranjeras Kieli\_Ope, por su trabajo como docente: *“Nunca hay dos días parecidos, aunque sean los mismos alumnos, los días son diferentes, es decir, siempre hay algo que antes no ha pasado, y siempre hay un factor sorpresa en este trabajo, esto es muy agradable.”* (Profesora Kieli\_Ope).

#### **D4.1.2. El profesor de historia que decidió apostar por la enseñanza**

*“A veces comparo la historia con la memoria, comparo como si la historia fuese la memoria de la sociedad. Si se piensa en la persona, si ésta pierde la memoria, no se conecta para funcionar. Como una persona mayor, cuando tiene demencia, y pierde la memoria, no sabe ni qué ha de hacer al despertarse. Algo parecido pasa con la historia, que si no supiésemos nada de nuestro propio pasado, no sabríamos funcionar en la actualidad. De hecho, es un asunto de calidad fundamental. La persona comprende su propio pasado.”* (Profesor Histo\_Ope).

Cada profesor comparte más o menos detalles de sí mismo, esto es algo que los investigadores e investigadoras debemos tener en cuenta, para no forzar a nadie a ir más allá de sus límites. Porque según mi parecer esto no haría más que provocar incomodidad en el otro, y condicionar así en gran medida la investigación misma. Del profesor de Historia y Conocimiento de la Sociedad puedo decir que combina dos aspectos que parecen antagónicos, pero en sí pueden convivir de modo armonioso, es decir, por un lado compartir de modo amplio y detallado su trayectoria académica y profesional, pero a su vez, su esfera más personal queda reservada para fuera de la escuela. Esto es algo interesante a tener en cuenta, no sólo como investigador, sino también como profesional en cualquier ámbito, y de hecho, yo diría que es una característica muy común entre el profesorado nórdico, es decir, que la esfera profesional y la personal están claramente delimitadas, a pesar de los momentos de coincidencia de ambas bajo ciertas

circunstancias. Él mismo lo comenta sin mayores problemas: “*No hablo demasiado sobre mi vida privada, mantengo un límite muy marcado. Los alumnos puede que pregunten asuntos incluso muy personales, o casi íntimos, en realidad de eso no hablo. Puede que algún alumno pregunte qué partido votas, no comienzo a explicar eso, hay un límite muy claro. Pero después de las vacaciones, sobre todo de las vacaciones de verano hablamos de cómo ha ido el verano, las vacaciones de otoño, después las navidades...*” (Profesor Histo\_Ope).

A ojos quizás de personas de latitudes más del sur, esta relación entre profesor y alumno, puede resultar algo distante [y más teniendo yo experiencias en centros educativos de ambas latitudes], pero no tiene porqué serlo, si se comprende que ese otro desea mantener esa separación. Quizás no sean más que intuiciones y sensaciones, pero basadas al fin y al cabo en lo observado y vivido, pero creo que este profesor sería un ejemplo de ello, o sea, de profesor cordial y amable, pero que sabe marcar estos límites, tanto con su alumnado, como con los visitantes, sin que ello tenga que ser fruto de ninguna razón o hecho particular, sino que forma parte de su modo de ser y hacer, y sabiendo esto, entramos en la aceptación del otro, así como en su pleno respeto.

### ***Retales del camino formativo y profesional de Histo\_Ope...***

Histo\_Ope se mudó de Kainuu a Oulu en 1986, momento en el que inició sus estudios de Historia con la especialidad en historia intelectual<sup>13</sup> finalizándolos en el año 1993. Aquel año obtuvo lo que podría traducirse como título de Candidato en Filosofía [*Kandidaattitutkinto*], que en estos momentos equivaldría a un master. Trabajó como investigador en la universidad durante medio año, y tuvo el deseo de continuar con sus estudios, lo que en aquel momento era un posgrado-licenciatura (*Lisensiatti* [posgraduado]), de hecho, lo comenzó, pero aquello fue de la siguiente manera, tal y como él mismo explica: “*No acabó de funcionar la cosa, tenía ciertos problemas de motivación con esa investigación, y empecé a sentir que esa área de investigación, no era mi área, y cada vez me interesaba más la parte docente, entonces solicité plaza en la facultad de pedagogía, en el prácticum, es decir, prácticas de profesor.*” (Profesor Histo\_Ope). Por tanto, al igual que Kieli\_Ope, continuó con sus estudios, en este caso en el campo de la pedagogía, focalizando su deseo profesional en la enseñanza, pero de modo distinto a como suele suceder en Finlandia:

*“En general, funciona de manera que al comienzo de la carrera se decide si se va a ser profesor. Yo no lo había aún elegido. Es decir, que lo hice a posteriori. Finalmente sí que accedí [facultad de pedagogía]... Bueno, de hecho, no accedí a la primera, sino que hubo un año de transición, en el que estuve parte de él en el paro, medio año aproximadamente. En el siguiente año, o ronda, sí que accedí, entonces ya realicé los créditos obligatorios*

---

<sup>13</sup> La explicación que se da en la página web de la universidad finlandesa de Tampere –Tampereen Yliopisto- es que se trata de la rama de la historia que se encarga del estudio del pensamiento mundial (o colectivo), y cuyas raíces parten de la filosofía, así como, de la investigación en lengua y literatura. Fuente consultada: Tampereen Yliopisto (2011) Aate- ja oppihistoria. [http://www.uta.fi/opiskelu/oppiaineet/aate\\_oppihistoria.html](http://www.uta.fi/opiskelu/oppiaineet/aate_oppihistoria.html) [Consultado en fecha 27.02.2017].



*en pedagogía, y obtuve cum laude. Esto incluía un año de prácticas en la Escuela Normal y finalicé los estudios de profesor en 1996.*” (Profesor Histo\_Ope).

Y es así como en 1996 recibió una oferta de trabajo en un instituto en el que daría clases de religión en la parte de secundaria, y de historia en bachillerato. A pesar de no haber realizado los estudios de religión, el director de la escuela le dijo que eso no supondría un problema y que los realizase paralelamente: *“En esos ocho años comencé a estudiar también Teología, porque tenía la parte de religión para aprender y estudié la parte de docencia que se requiere para ser profesor de religión, también fue cum laude, si es otra asignatura a enseñar.”* (Profesor Histo\_Ope).

En Finlandia es necesario tener la habilitación/cualificación necesaria –*pätevyys*- para la enseñanza de una asignatura en concreto. En el caso de Histo\_Ope, está cualificado para dar clase de Historia, Conocimiento de la Sociedad [Sociales], Religión, y *Conocimiento de la mirada de la vida* [Ética y valores]. En el curso 2008/09 su docencia se concentraba en las clases de Historia y de Conocimiento de la Sociedad (*Yhteiskuntaoppi*).

Es decir, estamos ante un perfil de profesor polivalente en varias áreas, cercanas, pero que en el caso de la escuela finlandesa, normalmente es necesario estar habilitado laboralmente o cualificado académicamente para la enseñanza de cada una de ellas.

### ***Qué he podido observar en las clases de Histo\_Ope...***

Como ocurría con la profesora de lenguas extranjeras Kieli\_Ope, Histo\_Ope también tiene por costumbre, empezar la clase con todos de pie para un saludo inicial, de modo que queda claro el comienzo de la sesión, casi a modo de transición entre el descanso que siempre se da entre clase y clase.

He podido observar cómo Histo\_Ope enseña en las clases de historia de séptimo y de octavo, así como las de Conocimiento de la Sociedad de noveno. Se trata de clases de cuarenta y cinco minutos, a excepción de alguna sesión doble, pero con descanso entre medias. Es decir, con esta distribución horaria se facilita que los niveles de energía se mantengan más o menos estables, y más si se tiene en cuenta que la hora de la comida está incluida dentro del horario de Secundaria (7º-9º) y es de 10:45 a 11:15, o bien en el siguiente turno de 11:45 a 12:15. Con ello, quiero decir que se posibilita que los chicos y chicas se mantengan activos en la sesión, la cual normalmente pasa de modo rápido, dado que se simultanean explicaciones cortas, alguna toma de apuntes, así como ejercicios grupales, como puede ser la creación de un cartel para la captación del voto en unas elecciones o bien otras actividades orales.

En cuanto a su estilo docente él mismo se define como dialogante, que prefiere, por así denominarlo, una enseñanza de estilo dialógico. De hecho, esto se observa en el aula, al estar lanzando continuamente preguntas a sus alumnos y alumnas. A su vez, quiere que en el aula estén en funcionamiento todos los sentidos y habilidades de los chicos y chicas:

*“Lo que encuentro también importante son los estilos docentes, en el sentido que durante la clase debería haber un tipo de información que viene por el oído, es decir auditivo, debería haber algo visual, es decir, se pueden mostrar algunas fotografías, y después debería haber algo para hacer, es decir para escribir, o como se diga ese aspecto. O sea, que se debería hallar todo esto, aunque no tiene porqué encontrarse en cada sesión, pero sé que no siempre vale sólo una explicación, sino que también es necesario alguna fotografía inspiradora y alguna actividad a continuación. A partir de aquí se construye, según mi opinión, una buena sesión. Aunque no siempre sale bien, ¿son tantos los factores que influyen!” (Profesor Histo\_Ope).*

Por lo que pude observar en cuanto al uso de recursos didácticos por parte del profesor Histo\_Ope, el libro de texto forma parte de la clase de modo muy usual, pero él lo explica de la siguiente manera:

*“Bueno, el libro de texto no es ningún plan docente, sino que está de apoyo, a veces se usa más, y otras menos, depende un poco de las circunstancias. En Historia puede que se vaya más paralelamente con el libro de texto, pero en Conocimiento de la Sociedad las noticias de la actualidad sobresalen, y durante un tiempo puede que el libro de texto casi se olvide. Por supuesto, cuando estamos de exámenes, se usa sobre todo el libro al prepararnos para el examen, y la libreta lo que se haya escrito en ella.” (Profesor Histo\_Ope).*

Cabe decir que estos libros los proporciona la escuela y son reciclados durante unos años, es decir, que se mantienen durante unos cursos escolares, simplemente cambia el alumno o alumna que lo utilizará. De hecho entre mis anotaciones en mi diario de campo de la clase de historia de séptimo curso encuentro lo siguiente:

*“Mientras realizan el ejercicio grupal de corrección de las preguntas del examen le pido a una alumna su libro de texto. Veo que hay bastante texto, más del que pensaba. A su vez es muy visual, con muchas fotografías e ilustraciones. Los ejercicios son preguntas de razonamiento. Este libro tiene 4 años y ha pasado por 5 alumnos. Sigue bien conservado, se denota respeto por el material” (Diario de campo, 28.10.2008).*

A su vez, existe un libro de actividades extra, sobre el que Histo\_Ope explica que: *“En Conocimiento de la Sociedad hay también un libro de actividades, que se ha utilizado bastante. Después en Historia no hay libro de actividades. En el libro de texto ya hay actividades, que se hacen en cierta medida, pero después tengo propias; fichas hechas por mí. Uso estas fichas bastante a menudo, poco a poco a lo largo de los años se han ido haciendo, se han ido acumulando. Normalmente las pegamos en la libreta, se conservan mejor de esta manera.” (Profesor Histo\_Ope).*

¿Dónde se sitúan las tecnologías de la información? En el curso 2008/09 Internet ya formaba parte del día a día de la ciudadanía, esto es lo que en aquel momento me comentó Histo\_Ope: *“Pero el uso de fuentes como solamente Internet, es hoy en día demasiado fácil. Se copia demasiado directamente de allí.” (Profesor Histo\_Ope).* Es por ello, que siempre les anima a utilizar otras fuentes, ya sean personales (entrevistas), o consultando en la biblioteca.

Hablando de la biblioteca, algo que no pude observar, pero que me relató Histo\_Ope en su entrevista, es que también realiza otras funciones en la escuela, como participar en lo que aquí llamaríamos comisiones o grupos de trabajo: *“Por ejemplo, yo estoy en el grupo de la biblioteca y de la información. Entonces allí tenemos el desarrollo de la biblioteca, a cargo de nuestro grupo está la circulación de la información, los coordinadores se cuidan mucho de esta parte, de hecho, el mantenimiento de la página web también le corresponde a nuestro grupo.”* (Profesor Histo\_Ope).

Volviendo a su rol docente en el aula, me gustó estar presente y observar cómo aprovechó la actualidad, en la que tristemente había ocurrido recientemente un tiroteo en un centro educativo de Finlandia, en concreto en Kauhajoki. En un grupo de noveno de primera hora se mantuvo un minuto de silencio por las familias de las víctimas mortales, asimismo se habló sobre el tema con los alumnos de Conocimiento de la Sociedad de noveno curso. Intuyo que traer al aula este tema es más por este interés de Histo\_Ope por las emociones, que únicamente por motivos académicos. En el sentido de lo necesario que resulta hablar de aspectos tan impactantes, y que de hecho, podría suceder en otras escuelas. Pues bien, hablaron sobre la sensación de seguridad, sobre la necesidad de compartir el malestar con la familia, amigos u otras personas cercanas [se ve que el chico que llevó a cabo el tiroteo estaba bajo un cuadro depresivo]. Asimismo, Histo\_Ope puso sobre la mesa un dato a tener en cuenta, según dijo, Finlandia se trata del tercer país con un mayor número de armas. Es decir, la actualidad forma parte de sus clases y es necesario tenerla en cuenta, no sólo porque sus asignaturas están íntimamente ligadas a ella, sino también por razones emocionales, como era el caso. Igual que estuvieron de actualidad las elecciones municipales del momento y se plasmó con la creación de carteles en equipo como si de partidos políticos ficticios se tratase (Conocimiento de la Sociedad - grupos de noveno curso) y con su posterior presentación oral.

Además, me interesaba saber más sobre los deberes, si consideraba que les ponía muchos o pocos deberes, pues bien, el profesor de historia y de conocimiento de la Sociedad me indicó lo siguiente:

*“Se les debería preguntar a ellos. Pero según mi opinión, no, no tienen [muchos deberes]. Pero, claro, los alumnos son diferentes... Intento mantener una cantidad de deberes razonable, a veces hay momentos en los que no hay nada de deberes. Hemos tratado algún aspecto en clase suficientemente bien, que de ello ya es bastante con repasarlo una vez, les digo: ‘leed solo esta parte’. Aunque claro leer es importante, por supuesto. Esto también son deberes, leer. Pero lo he mantenido dentro de límites razonables, porque se sabe que varías... el alumno tiene muchas asignaturas, y en todas hay deberes, que no se acumulen demasiado.”* (Profesor Histo\_Ope).

Es decir, que mayoritariamente se trata de un repaso de la lección, por lo que se fomenta la asimilación de los contenidos, así como se potencia una lectura activa y consciente. Aunque, en honor a la verdad, rebuscando entre mis notas del diario de campo de aquellos días observados de las clases de Histo\_Ope, no tengo ninguna anotación que haga referencia a deberes para casa. Por lo que, salvo que se me haya escapado, parece que

realmente lleva a cabo lo que comentó en la entrevista, que a veces no manda deberes para casa.

Cada alumno y alumna es diferente, y cada uno y una de ellos/as, sin duda, puede sorprender de un modo positivo a su profesor o profesora, pero, puestos a pensar, ¿hay algún tipo de alumno o alumna ideal para este profesor? Así responde ante esta cuestión planteada:

*“¿Un buen estudiante? Pues sería, ¿cómo lo diría? Sería un alumno que se atreve a estar a veces en desacuerdo, se atreve a traer preguntas, preguntas más concretas, se atreve a preguntar y a responder sobre asuntos y argumentar sus opiniones, éste sería bueno. Según mi opinión no es bueno aquel que solamente se sienta obedientemente y anota todo lo que el profesor dice. Por supuesto, puede depender de su modo de ser, o el tímido no se atreve a preguntar, pero ser demasiado responsable no es bueno tampoco. Alguien relajado, agradable, ese alumno que se atreve también a preguntar al profesor sobre diversos asuntos. Opino que ése es bueno. No significa necesariamente que en los exámenes obtenga dieces o nueves, puede que en los exámenes obtenga hasta ochos, pero en las clases se muestra activo, pregunta cosas y de esta manera, estos los tengo por buenos.”* (Profesor Histo\_Ope).

De esta respuesta obtengo dos apreciaciones, la primera es, de nuevo, este interés por el diálogo, por la discusión intelectual, y la segunda, algo que ya apunté en mi recapitulación sobre los aprendizajes y hallazgos en el estudio piloto, me refiero a la diferente consideración que se tienen de las notas numéricas en Finlandia. En una escala del 0 al 10, similar a la que se ha utilizado tradicionalmente en estas latitudes del sur, el 8 tiene otra connotación en Finlandia, en el sentido, que hay algo que no está yendo de modo totalmente correcto, por lo que una nota menor a esa ya pone en alerta al profesorado y a las familias.

### ***Lo que hace singular a Histo\_Ope...***

Dada su trayectoria y paso por diferentes etapas educativas, Histo\_Ope ha tenido que ir adaptando, no solamente su planificación curricular, sino también su modo de enseñar, así como la manera de relacionarse con su alumnado: *“De hecho, tener en cuenta al alumno desde el punto de vista de la edad, nivel madurativo, fue algo difícil adaptarme a ello. Los alumnos actúan de modo más natural, puede que se acerquen mucho, a lo que no estaba acostumbrado, y este tipo de cosas. Pero en unas cuantas semanas comencé a acostumbrarme a ello, y a comprender que las clases no tenían que ser muy teóricas, en bachillerato puede que las clases sean muy teóricas, según cómo ha de haber cosas para hacer, intentar explicar las cosas con la mayor claridad posible, estas cosas tuve que tenerlas en cuenta.”* (Profesor Histo\_Ope).

Además, para Histo\_Ope su función como docente en secundaria va más allá del área que enseña, tal y como se puede entrever en este fragmento:

*“Bueno, por supuesto hay muchas rutinas, las rutinas no son lo mejor, pero trabajar con jóvenes es agradable, porque se siente que todo el tiempo hay como... aunque la*

*asignatura sea Historia, siempre se está en la actualidad, los jóvenes lo traen, y, bueno, uno mismo aprende cuando está entre jóvenes... Aunque se enseñen los mismos aspectos, porque hay muchas clases de grupos, pero este asunto es del tipo... se transforma dependiendo del grupo, las modificaciones vienen porque hay muchos tipos de alumnos. A menudo las clases son divertidas [risas] que no siempre es una tarea tan seria. Esto, también lo intento transmitir a los alumnos, que no hace falta siempre fruncir el ceño, que a la vida le corresponden cosas agradables, esto es parte de ella. Quizás resumiendo, para mí una sensación estupenda en clase es experimentar que todos nos implicamos en los asuntos, todos los de la clase, es una buena sensación.*” (Profesor Histo\_Ope).

El fragmento anterior creo que deja vislumbrar lo a gusto que se siente Histo\_Ope habiendo optado por la docencia en la Secundaria, y de hecho se notaba en la clase, ya que esto ciertamente se transmitía. Pero, como docente también ha de evaluar, y uno de los instrumentos que utiliza, al igual que gran parte del profesorado del Centro MtK son los exámenes:

*“Cuatro. Cuatro exámenes grandes al año. (...) Los hago yo, los intento ir modificando, y me invento nuevas tareas. (...) No. En Secundaria no [vienen con el libro de texto], para los profesores de Primaria sí que les vienen, pero los profesores no siempre los usan, son un poco... a los profesores no tienen por qué gustarles los exámenes ya preparados en el libro de texto. No sé por qué, pero el profesor lo hace por la vía más difícil. Quizás tenga que ver que al tener cada uno su propio estilo en cierta medida, pues el examen también tiene que ir acorde con lo que se ha enseñado; porque los exámenes que ya vienen preparados se basan solamente en el texto del libro de texto.”* (Profesor Histo\_Ope).

Sin embargo, me gustaría destacar algo sobre esos exámenes de Histo\_Ope, y más en concreto de la filosofía que aplica en su confección, es decir, en esa intencionalidad de dar cabida a todos. De modo muy simplista, se podría decir que no intenta cazar a ningún alumno, no quiere poner en evidencia las carencias de estudio o conocimiento de su alumnado, sino justamente lo contrario, quiere hacer emerger aquello que saben, y que vean fortalecida su autoimagen al ver que son capaces de realizar las tareas del examen. Asimismo, también hay cabida para los alumnos y alumnas más aventajados, poniéndoles ante sí nuevos retos en forma de otra tipología de ejercicios. De esta manera lo relataba Histo\_Ope: *“Para mí es importante que en un examen haya diferentes tipos de preguntas. Un examen se ha de pensar detalladamente, porque hay diferentes niveles entre el alumnado, y de todos modos debería haber este tipo de cosas para que todos lo hagan bien, tiene que haber también ejercicios fáciles, pero después también más difíciles. A menudo tengo ejercicios de opción múltiple, en cada uno se ha de escoger la correcta. Generalmente en este tipo de ejercicios, los llamados alumnos más flojos saben contestar. Sin embargo, después, en los exámenes suele haber [ejercicios] más largos, puede haber tablas a completar, después en Historia uso mucho tablas de causas y consecuencias, ejes cronológicos, después estos suelen ser muy agradables para los alumnos ¿esta afirmación es correcta o falsa? De estos obtienen fácilmente algún punto. En cierta medida uso fotografías, pero el ejercicio más complejo es una redacción. Allí suelen salir a la luz de manera clara las diferencias. Normalmente los que sacan notas excelentes,*

*son buenos también en esto último.”* (Profesor Histo\_Ope). Es decir, que se tiene en cuenta la diversidad del alumnado que conforma el grupo-clase a examinar.

Saltando a otro tema, el valor de lo singular, de la individualidad, del otro, con ello de algún modo yo también estoy aplicando un filtro como investigador en el momento de realizar las preguntas de mis entrevistas, y, sin duda, también en la selección de los fragmentos. El siguiente tiene que ver con mi propio interés por el profesorado en particular que trabaja en el Centro MtK, en su propia historia y relato:

*“He intentado enseñar a los alumnos que la historia nos viene de muy cerca. A los alumnos les hace gracia cuando les digo que: ‘ese momento que vinisteis a clase hace cinco minutos, ya es también historia’. De hecho, está todo el tiempo presente la historia. Podemos investigar esto, y volver allí, y pensar aquello... Intento señalar que los libros de texto destacan bastante a los grandes personajes, nombres importantes, este tipo de cosas, e intento señalar que el punto de vista de la persona corriente es muy importante, de hecho, su microhistoria. No solamente las grandes estructuras.”* (Profesor Histo\_Ope).

De hecho, en mis anotaciones sobre la clase de historia del séptimo curso en el que trataban sobre las condiciones de vida a finales del siglo XIX de los mendigos tengo apuntado: *“El profesor lee un fragmento de un médico del momento que había visto esas casas y familias rurales. Los alumnos preguntan, parecen interesados”* (Diario de campo, 29.10.2008). Es más, en otra anotación de ese mismo día y clase: *“los alumnos parecen muy interesados en una investigación sobre si en aquel momento se llevaba ropa interior”* (Diario de campo, 29.10.2008). Y todo ello combinado con fotografías de personas de aquella época. Es decir, se centra la mirada en la micro-historia, la vida cotidiana, de modo que ese chico y chica de séptimo puede conectar esas historias con su propia historia de vida, comparar las condiciones de vida, e incluso aspectos que parecen a priori banales, son los que pueden picar la curiosidad en esos adolescentes, y hacerlos avanzar hacia un conocimiento más específico de la historia, pero que quizás ese interés derive hacia lo que podría considerarse como una historia más general y universal, aunque no tan conectada con ese día a día. Es el enfoque que Histo\_Ope considera más adecuado para sus clases, tal y como se ve reflejado en el fragmento que adjunté unas líneas más arriba.

Finalmente, si se piensa detenidamente, son justamente estas individualidades las que, en este caso, pueden conformar una clase, un claustro, un profesorado, etc. y cada una de ellas es importante, debido justamente a su singularidad.

### ***Cómo interpreto lo observado en el profesor Histo\_Ope...***

A Histo\_Ope se le ve relajado en la clase, parece disfrutar con su trabajo, conversando con su alumnado, de hecho, él mismo lo confiesa de esta manera:

*“Las clases más agradables y las mejores son aquellas clases en las que surge un diálogo, que al principio de la clase podamos tratar un poco un aspecto dirigido por el*

*profesor y poco a poco de allí nazca un diálogo, se muestren opiniones a favor y en contra, en mi opinión éstas son las mejores clases.” (Profesor Histo\_Ope).*

Yo creo, que con lo que me comentó sobre su juventud, en contraposición a un perfil más tímido y más aislado, él ahora se muestra tal y como realmente se siente, en el sentido que parece querer transmitir aquello que lo fortaleció y que cree que puede ser útil para su alumnado: *“Mostrar la propia opinión precisa cierta valentía, depende de muchos factores, pero cuando nace en una clase un buen ambiente, cuando se tolera la diversidad de opiniones, en este tipo de clases, esos alumnos se atreven a dar su opinión.” (Profesor Histo\_Ope).*

Le interesa que se respire un buen ambiente en su aula, que la tolerancia impere como el valor más importante ante la diversidad de opiniones y perfiles entre sus alumnos y alumnas. Igualmente, le motiva ver cómo esos chicos y chicas van creciendo y progresando, sobre todo desde el punto de vista más madurativo. El siguiente fragmento vendría a corroborar lo anteriormente expuesto, al hablar de una satisfacción que yo diría que está bastante extendida entre los que nos dedicamos al mundo de la enseñanza/educación y que forma parte de ese motor que hace que el docente se sienta a gusto en esta profesión:

*“Entonces comencé con los de quinto, y continué con ellos en sexto... y en estos momentos hay alumnos de esos en mi clase de noveno. Es decir, que los he visto desde quinto hasta noveno, y he enseñado al mismo grupo bastante, y de cierta manera, es como una riqueza ver a estos alumnos desde lejos.” (Profesor Histo\_Ope).*

No obstante, en el aula también se dan momentos de distracción, o chicos y chicas que desconectan, pero ¿realmente sabemos el motivo de esta desconexión? Pues bien, Histo\_Ope, un profesor de maneras más bien suaves, es también sutil en sus avisos al alumnado, de hecho, así lo explica él mismo:

*“Por supuesto, voy a su lado a ver cuál es la situación, puede ser que estos pasen algo desapercibidos, cuando uno está animado en un asunto, no siempre se da cuenta. Pero luego uno al fijarse que hay alguien que está en otros mundos, es necesario ir allí cerca, no hace falta hacer un numerito en clase, se le dice en voz baja: ‘¿puedes coger el lápiz? ¿Puedes escribir?’ Este tipo de cosas. Quizás si después uno se da cuenta de manera clara que el alumno ha estado muy ausente, seguramente le pida que se quede después de clase a hablar sobre qué ocurre, ¿ha pasado algo? ¿Ha ocurrido quizás algo en casa? Por supuesto el profesor se da cuenta de si el alumno está totalmente en otros mundos. Claro, depende de muchos aspectos, en algunos puede estar relacionado con el aprendizaje porque es un aspecto difícil.” (Profesor Histo\_Ope).*

Es decir, quizás ese alumno o alumna esté pasando por algo más profundo que impide que esté siguiendo las clases a buen ritmo, por lo que Histo\_Ope sabe qué pasos debe tomar en esa detección de necesidades educativas especiales. O sea, sabe que se trata de un profesional que no se encuentra solo ante las dificultades que pueda estar pasando un alumno o alumna, y la familia es tenida en cuenta: *“Normalmente, la información primero va al tutor de clase de ese alumno, se puede informar que ahora hay algo que no va bien, ahora es necesario actuar. El tutor puede que llame a casa o así. (...) Normalmente es*

así. Por supuesto, si la situación se da solamente en esa asignatura, entonces el profesor puede ponerse en contacto directamente. Por ejemplo, si un examen ha ido muy mal, en este tipo de cosas, el profesor por su cuenta puede ponerse en contacto.” (Profesor Histo\_Ope). Asimismo, ahondando en las dificultades que pueda estar pasando un alumno o alumna-, existe un protocolo a seguir para el tratamiento de los problemas del alumnado, tal y como comenta Histo\_Ope:

*“Por supuesto, con el profesor, él no puede... y los alumnos no tienen por qué contar este tipo de cosas al profesor. Pero en este caso, si de manera clara le está afectando un problema personal, o algún problema en casa, normalmente se le pide si puede ir a hablar con la enfermera, con la trabajadora social escolar, luego tenemos [la comisión] del cuidado del alumnado” que se involucra en ello si nos damos cuenta... claro, que nos damos cuenta, también los demás profesores.”* (Profesor Histo\_Ope).

En suma, los ojos de Histo\_Ope van más allá de la asignatura, también miran por el bienestar de su alumnado.

### ***Lo que se puede aprender de Histo\_Ope...***

Resulta fundamental escucharse a uno mismo, entre otras razones, para hallar el camino profesional que nos vaya a producir un mayor bienestar y satisfacción personal. Con esto quiero decir, que a pesar de que podría parecer anecdótico el hecho de que Histo\_Ope relate su acercamiento a la enseñanza en Secundaria de modo tan honesto, es algo que seguro que se transmite a sus alumnos, y más a los de noveno, que justamente comienzan a pensar qué opciones profesionales y académicas se les pueden abrir ante sí una vez finalizada la educación básica obligatoria (al acabar noveno curso). De esta manera me relató Histo\_Ope su propia experiencia laboral en sus inicios:

*“Sentí el trabajo de investigación, como muy solitario. Al principio cuando estudiaba pensaba que el trabajo como investigador encajaba con mi manera de ser, pero después me di cuenta de que realmente no encajaba. En sí tengo un lado al que le gusta estar con la gente, aunque de joven no fuese muy sociable, paulatinamente me he ido haciendo más sociable y trabajar entre jóvenes parece que aún me va mejor (...) solamente eso [la Historia] me interesaba. Quizás tenía un pensamiento idealizado de que solamente quería instruirme, y aprender historia... En un principio no tenía ni idea en qué profesión acabaría. Con esta historia intelectual muchos han ido en diferentes direcciones; hay muchos periodistas, por ejemplo, que tienen este tipo de formación, y, por supuesto, investigadores.”* (Profesor Histo\_Ope).

Es decir, su deseo por ser profesor de alguna manera fue desarrollándose paulatinamente, hasta hacerse realidad. Eso sí, los estudios de historia forman parte de su mirada, así como el filtro con el que analiza a situación del profesorado y la consideración social hacia este en el caso de Finlandia:

*“Sí, claro, la profesión como tal está bien considerada. Pero el profesor ya no está... el profesor ya no es un individuo al que no se le atreve a acercarse. Esto tiene su lado bueno, claro. No tenemos porqué ser grandes señores, sino que estamos de alguna*



*manera al mismo nivel. Porqué se le respetaba antes de esa manera tiene que ver con la sociedad, en la que los profesores que tenían mucha formación en el siglo XIX pertenecían también a clases superiores. En el mundo actual este pensamiento ya no existe.”* (Profesor Histo\_Ope).

Su etapa como investigador seguramente tuvo también su influencia, ya que continúa interesado por la realidad y la situación educativa y por ello la analiza. En este sentido, me interesaba conocer el punto de vista del profesorado respecto a los excelentes resultados de Finlandia en las pruebas PISA, y por lo que el profesor Histo\_Ope comentó, éste no se queda en la autocomplacencia:

*“Por supuesto, se trata de una pregunta amplia... yo mismo a veces he pensado que las escuelas finlandesas se han defendido muy bien en las pruebas PISA; nuestros escolares se defienden bien en cuanto a conocimientos, pero el problema radica seguramente en que los escolares finlandeses no son socialmente agraciados. Que en cuanto a conocimientos pueden tener talento, pero nos falta como un lado más social, y tener más en cuenta al otro. Que puede que los países que no se defienden bien en las pruebas PISA, pueden tener otras riquezas.”* (Profesor Histo\_Ope).

Es por ello, que este interés por la alteridad, le lleva a valorar de modo más crítico la enseñanza del momento, en cuanto a sus debilidades a fortalecer: *“la escuela debería comenzar a ofrecer algo más que el contenido a aprender, no simplemente arrojar el contenido sobre las espaldas del alumnado; sino que una cultura de tener en cuenta al otro debería nacer de nuevo, este tipo de asuntos me vienen a la cabeza.”* (Profesor Histo\_Ope). Así como, finalmente, y sin dejar de lado su asignatura, uno de sus grandes objetivos pedagógicos tiene que ser el siguiente: *“Se ha de ser crítico a lo que nos viene de manera continuada, y también saber a veces rechazar, que no tenemos que dar el visto bueno a todo lo que nos dan. Es decir, poner en relieve un punto de vista crítico. No coger todo lo que se nos da.”* (Profesor Histo\_Ope).

En conclusión, un profesor a gusto en la enseñanza, pero que a pesar de las fortalezas de la escuela finlandesa, hay aspectos mejorables y para los que es necesario aplicar una mirada crítica para un adecuado análisis.

#### **D4.1.3. La profesora de ciencias en búsqueda permanente de modelos de enseñanza diferentes**

*“Me gusta pensar que la enseñanza se puede ir desarrollando todo el tiempo, y de vez en cuando, puede tocarse el botón de pausa, y: ‘ahora estamos aquí, hacemos esta tarea básica’, y después otra vez otra idea, y se prueba.”*  
(Profesora Kemia\_Ope).

A medida que iban pasando los días y yo iba conociendo de modo más profundo la escuela o Centro MtK tenía la impresión de que el profesorado veía más natural mi presencia por sus pasillos, en la sala de profesores, siguiéndolos, comiendo en el comedor con ellos y

ellas,... Y de hecho, con la profesora Kemia\_Ope pude sentir esta cercanía y confianza, dado que se mostraba abierta a hablar detenidamente sobre cualquier cuestión que le plantease y, de hecho, en los momentos de pausa entre clase y clase, pudimos charlar extensamente. Lo cual es de agradecer porque permitió a este investigador con inquietudes de etnógrafo adentrarse con una mayor profundidad en aquello que no es tan obvio, aquello que forma parte de un modo de hacer, pensar, y que en sí, conforman parte de la cultura de un centro. Me refiero a aspectos como los valores, las actitudes y los ideales de cada profesor/a. En el caso de Kemia\_Ope pude disfrutar de tres días de constantes cambios de aulas, y de intercambio de impresiones, de las que deduje que se trata de una profesora joven con muchas ganas de aportar ideas nuevas e innovaciones a la enseñanza y que dedica tiempo a la (auto)reflexión de su propia práctica docente. Algo que seguramente comenzó a germinar en sus primeros pasos laborales en el departamento de didáctica de las ciencias de la universidad, pero que acabó dando el salto a la arena escolar en primera persona, y es lo que relataré en los siguientes apartados.

### ***Retales del camino formativo y profesional de Kemia\_Ope...***

Sus inicios académicos se remontan al año 1993, en la ciudad de Kajaani en la facultad de formación del profesorado, donde estuvo dos años y medio, allí comenzó los estudios conducentes a la especialización en matemáticas y de allí marchó a Oulu a estudiar matemáticas y física como doble especialidad y después obtuvo la titulación como profesora de asignatura. Según me comentó, no escogió la especialidad o título de la parte de los estudios de magisterio, sino que ya tenía la capacitación que le permitía trabajar en la escuela primaria.

Según me relató, en 1999 se puso en funcionamiento la renovación de los títulos en Finlandia, es decir, que si en la plaza vacante se requieren tres materias: matemáticas, física y química, de todas ellas se ha de tener lo que allí se denomina un *cum laude*. Es por ello, que un par de años antes del curso 2008/09 realizó los estudios de *cum laude* en química. Se trata de una singularidad de Finlandia, antes de 1999 para la secundaria obligatoria inferior, con tener un *approbatur* era suficiente para la enseñanza de una tercera asignatura. Esto es lo que comentó Kemia\_Ope sobre este aspecto en su entrevista: “*De hecho, esto aumenta un poco la extensión del título porque vienen más asignaturas extra y más créditos con las asignaturas extra*” (Profesora Kemia\_Ope).

En 1999, ya licenciada, estuvo trabajando en la universidad, en concreto impartía la docencia de didáctica de las matemáticas en los estudios de maestro/a de primaria y maestro/a de educación infantil.

Tras esto marchó a Tampere, y tal y como ella misma me relató en la entrevista: “*allí estuve en el bachillerato de adultos y en bachillerato de formación profesional, en el bachillerato adulto la franja de edad iba de los 17 años a quizás 75 el más mayor*” (Profesora Kemia\_Ope).

Como se puede ver, se trataba de una profesora que a pesar de su juventud [curso 2008/09] tenía una experiencia docente muy variada, porque había pasado por la universidad, así como por el bachillerato y la formación profesional (programa dual junto con el bachillerato). Pero, de hecho, esta variedad no quedaba aquí porque regresó a Oulu, a Ylikiiminki, donde estuvo como profesora de Educación física, y dando clases de primaria en un grupo paralelo (desdoblado), porque también está cualificada para dar clases de primaria. De este modo explica este salto de bachillerato -de adultos- a primaria:

*“Antes había sido una clase unitaria y entonces la profesora que enseñaba a los de primer curso, me dio 12 horas. Yo enseñaba al otro grupo paralelamente, cuando ella daba al primer grupo matemáticas, lengua finlandesa, ciencias naturales, materias como importantes. Esto fue muy interesante. Aunque un gran salto desde bachillerato, a esta otra clase, y por otro lado, a veces había pensado que quizás querría ser profesora de educación física. Y entonces ahora podía probarlo, cómo sería... pero después me di cuenta de lo importante que es recibir una formación en educación física, para que así las habilidades básicas puedan estar bajo un mayor control, pero fue interesante de todos modos, porque tengo un perfil bastante deportista, he jugado a voleibol veinte años, y también he practicado baile, y otras cosas, y entonces podía usar esas habilidades que ya tenía, y por ejemplo, organicé una semana de samba.”* (Profesora Kemia\_Ope).

En Finlandia las clases de educación física se dividen en chicos y chicas, por lo que ella era la encargada de la educación física de las chicas de toda la etapa de secundaria de aquel centro.

Después de Ylikiiminki estuvo en el *Liceo de Bachillerato*, en el que había un pequeño grupo de matemáticas en alemán, porque la profesora en sí era alemana, y entonces solamente enseñó conceptos en alemán. Allí impartió física ampliamente y también dio matemáticas tanto las largas como las cortas, lo que llaman en finlandés *lyhyt ja pitkä matematiikka*, según la opción de bachillerato escogida por el alumnado, que en gran medida depende de los estudios universitarios a los que les gustaría encaminarse. No impartió química porque aún no había estudiado química. Tras ello pasó a una nueva experiencia: *“Después estuve un año en la Escuela Internacional, donde daba a todos los grupos desde sexto a noveno química y física en inglés, y después daba aquí [Centro MtK] cuatro horas [de matemáticas en finlandés]”* (Profesora Kemia\_Ope).

Como conclusión de este recorrido académico-laboral creo que es muy interesante señalar la polivalencia de esta profesora con una amplia formación académica, así como una variada experiencia laboral ya que ha dado clases en primaria, educación física en Secundaria, ha enseñado nociones de alemán, así como impartido matemáticas, química y física, tanto en finlandés, como en inglés, en Secundaria inferior y superior. Y también ha impartido docencia en la universidad. En el curso 2008/09 trabajaba en la escuela o Centro MtK, así como daba algunas horas en la Escuela Internacional de Oulu, que como he comentado anteriormente este centro se encuentra muy cercano al Centro MtK, y que al ser también de titularidad municipal, en según qué asignaturas comparten profesorado. En este caso Kemia\_Ope impartía algunas asignaturas allí también, pero su carga docente mayor ha pasado a ser en el Centro MtK.

### ***Qué he podido observar en las clases de Kemia\_Ope...***

Las clases de Kemia\_Ope que he observado han sido de matemáticas y química. No he observado ninguna sesión de física, porque, al igual que me indicaron en el instituto de Oulunsalo del estudio piloto, la física y la química están orientadas a la experimentación son clases que se llevan a cabo en un laboratorio. Es por ello que su impartición se reparte por semestres, es decir, o bien en el semestre del otoño-invierno (*Syyslukausi*: de agosto a diciembre) o de la primavera (*Kevätlukausi*: de enero a mayo). Pues bien, las clases de química en el Centro MtK son llevadas a cabo en el laboratorio, el cual está muy bien acondicionado, con mesas de trabajo por equipos equipadas para el uso de agua, gas, etc. Los grupos observados eran de unos 15-17 alumnos, mientras que paralelamente algunos de sus alumnos/as estaban recibiendo refuerzo en el aula de educación especial. En cuanto al desarrollo de la sesión, Kemia\_Ope siempre les recordaba la obligación de seguir las normas, sobre todo en esas sesiones era fundamental, ya que trabajaron con fuego y sustancias tóxicas. Todos los alumnos y la profesora utilizaron batas de laboratorio.

En el grupo de séptimo realizaron una práctica con diferentes sustancias, en las que tenían que trabajar los estados de la materia, así como hallar sus puntos de ebullición (temperatura). Además, dependiendo del color, tenían que averiguar si se trataba de metales o no metales, observando los restos que quedasen (sales).

En el grupo de noveno hicieron una práctica con una clara de huevo la cual calentaron en un tubo de ensayo y también tuvieron que calentar otra sustancia, buscaron su punto de ebullición (con el uso de termómetros). Además tuvieron que descubrir su pH, y tras ello anotar los resultados en una ficha sobre aspectos de la queratina y otros. Algo interesante a señalar es que la profesora hizo primero una demostración, y tras ello, fueron los alumnos y alumnas los que trabajaron de modo bastante autónomo y libre por grupos. La profesora Kemia\_Ope iba paseándose por el laboratorio, viendo cómo trabajaba cada grupo y haciendo las indicaciones que fueran necesarias o bien atendiendo a dudas. Y al final tuvieron que completar una ficha, a modo de consolidación del aprendizaje. Asimismo, en el caso de la clase de noveno, al final de una de las sesiones la profesora escribió de modo muy sintético en la pizarra la teoría de aquella práctica. Cabe decir que estas sesiones son normalmente dobles (45 + 45 minutos con un descanso de 15 minutos), para poder así trabajar de modo más continuado, que en sesiones separadas de 45 minutos y en días diferentes.

Es importante señalar que no utilizan el libro de texto, por tanto, es la profesora quien selecciona y elabora las fichas a trabajar, en este caso, todo su material era en lengua inglesa debido a su paso por la Escuela Internacional de Oulu, por lo que tuvo que elaborar todo este nuevo material para las asignaturas y grupos en los que imparte docencia en el Centro MtK.

Además, cabe destacar que una de las técnicas que observé en Kemia\_Ope, es que a medida que les fue entregando materiales, o al pasar para ver cómo lo estaba haciendo cada grupo de trabajo, les iba lanzando preguntas, para que reflexionasen y que llegasen

a conclusiones en torno a la práctica que estaban realizando. A su vez, iba escribiendo cosas en la pizarra, a modo de ayudas visuales complementarias.

En cuanto al ambiente de trabajo, he de decir que en este seguimiento a Kemia\_Ope hubo grupos-clase muy diferentes, algunos más atentos, y otros más interesados en otros asuntos o incluso grupos bastante dispersos. De hecho en mi diario de campo tengo anotado que: *“El grupo de mates de octavo de las 9 no entra en el aula, los tiene que ir a buscar ella. En el aula hay una ayudante escolar. La profesora espera en silencio de pie, pasan unos minutos, aún continúan hablando fuerte, la profesora ha de alzar la voz para conseguir algo de silencio.”* (Diario de campo, 30.10.2008).

Quizás el grupo más llamativo en este aspecto, dada la tranquilidad que hasta ese momento había ido observando en otros seguimientos, fue seguramente uno de los grupos-clase de noveno curso. De hecho, algún día hubo alguna que otra palabra malsonante, o bien, bastante intranquilidad por parte de los alumnos y alumnas, algunos de ellos levantándose a lavar las manos (las aulas están equipadas con un grifo y un lavamanos), mirando por la ventana, enviando algún mensaje de texto por su móvil, bromas continuas,... Pero Kemia\_Ope es una profesora que realmente se hace valer de una gran paciencia, aunque ella misma me confesó que se trataba de un grupo complicado. De hecho, normalmente se mantiene el mismo profesor/a de matemáticas o de otras asignaturas desde séptimo a noveno, pero en este caso, el curso anterior se le había pedido que se hiciese cargo de este grupo –entonces de octavo- porque la profesora que debía continuar con ellos había renunciado a hacerlo. Tal y como he podido observar en otras sesiones, y en Oulunsalo, el profesora primero se hace valer de estrategias persuasivas oralmente, para volver a la calma, para que se concentren, y en último caso se les cambia de sitio. De este modo lo explica Kemia\_Ope: *“Luego ocurre que si los alumnos hablan entre sí, por ejemplo, en clase de química, a veces lo que hago es que cambio al alumno de sitio, si no se concentran, si todo el rato hablan, y eso entorpece en su aprendizaje”* (Profesora Kemia\_Ope). Me interesa apuntar la sutileza de este fragmento, la profesora, habla de entorpecer o molestar el aprendizaje, en ningún caso de molestar al profesor o al resto del grupo. Es decir, Kemia\_Ope no hace una lectura personal de esas interrupciones, sino que hace una lectura en clave pedagógica.

En la entrevista con Kemia\_Ope le pregunté sobre las diferencias entre trabajar en una escuela y en otra (Centro MtK y Escuela Internacional de Oulu), la respuesta se enfocó hacia la evaluación:

*“Allí [Escuela Internacional] se ha de saber sobre la evaluación, el profesor ha de decir de antemano con qué criterios, cuántos criterios hay en tu materia, con qué criterios se evalúa, para que el alumno sepa mejor cómo hacer ese trabajo bajo el foco de esos criterios y el alumno mismo recibe en su libreta en seguida esos criterios para pegarlos, que pueda leerlos allí y que no sea un contenido secreto, que viniese por sorpresa.”* (Profesora Kemia\_Ope).

En el caso del centro MtK, la profesora Kemia\_Ope sigue la misma línea que en lenguas extranjeras o en historia, tal y como pude saber tras mi seguimiento con aquellos

profesores, es decir: *“En física hay dos exámenes, y, después, el profesor, si quiere, puede hacer pruebas al azar”* (Profesora Kemia\_Ope).

Pero, ¿qué ocurre con las necesidades especiales? Sé que en Finlandia los casos más graves van a centros especializados de Educación Especial, pero dependiendo del tipo de diagnóstico este alumno o alumna está en el aula ordinaria dado que la escuela finlandesa está orientada hacia la inclusión. Según el caso y las necesidades educativas especiales, el/la alumno/a está con la profesor/a de educación especial toda la jornada escolar, o parte de ella, y además puede que esté durante un tiempo determinado o todo el curso escolar. Igualmente, existen las figuras de ayudantes escolares que son muy útiles en ese sentido, es decir, la de hacer posible que permanezca en el aula ordinaria con los demás compañeros y compañeras al tener una ayuda más individualizada según el caso. De hecho, pude observar la calmada actuación de la profesora con un chico con diagnóstico de hiperactividad en el grupo de química de séptimo curso. Según mis anotaciones del diario de campo (día 31.10.2008), tengo anotado que este chico iba caminando por el aula, abriendo grifos y encendiendo fuegos, removiendo soluciones, poniéndose la bata más tarde, preguntando cosas continuamente, etc. Es más, este chico salió antes del aula, sin que se diese cuenta la profesora, por lo que la avisé y fui a buscarle. En este caso parece que un/a ayudante en el aula sería útil.

Finalmente, pude observar que a Kemia\_Ope le interesa que su alumnado avance y es consciente de las opciones de refuerzo y de educación especial existentes,

*“En la escuela hay aproximadamente un 20% de alumnado que necesita educación especial, entonces, por ejemplo, tengo una chica de noveno con la que quizás no puedo ser tan estricta en todos los aspectos, o sea, he de mirar la situación un poco a través de los dedos [manga ancha], para que no le agobie la situación.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Pero dadas las diferentes opciones de refuerzo que existen, hay algunas que pueden solicitarlas directamente el alumno o alumna mismo/a, sobre lo que la profesora Kemia\_Ope opina lo siguiente:

*“Después hay las clases de refuerzo, sobre todo se nota cuando un examen se acerca, entonces los alumnos empiezan a preguntar: ‘¿puedo recibir clase de refuerzo?’. Entonces miramos las horas. Pero a veces es algo inútil la clase de refuerzo. Si uno en clase nota que el alumno no hace todo lo posible, ni intenta esforzarse al máximo, sino que en clase hace estiramientos, se mueve o hace tonterías, o se ríe, y viene a pedir al profesor: ‘¿puedo recibir clase de refuerzo que no entiendo nada de esto?’, es un poco innecesario atenderlo.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Es decir, quiere estar segura de que aquel alumno o alumna realmente necesita ese refuerzo.

### ***Lo que hace singular a Kemia\_Ope...***

Quiero comenzar este apartado del relato de Kemia\_Ope con un fragmento de su entrevista que creo que muestra gran parte de la personalidad y la forma de ser de esta profesora a la que he tenido la oportunidad de seguir a lo largo de tres días:

*“La didáctica es lo importante, es la que lleva consigo que se pueda desarrollar, probar, romper, atrever a lanzarse, y no avergonzarse: ‘¿me meto debajo de la mesa?’ . Pero que eso se ha probado, y aprendemos otra vez de ello como profesora, y luego el efecto que tiene para el grupo lo que se prueba.” (Profesora Kemia\_Ope).*

Es decir, experimentar, y valorar aquello que funciona y lo que es descartable, es por ello que Kemia\_Ope ha ido recopilando sus propios materiales, los cuales puede utilizar en caso de cambiar de centro, o bien adaptarlos (o traducirlos en su caso dado que ha impartido clases de su área en lengua inglesa) y le sirven como recursos didácticos a tener en cuenta en su planificación curricular: *“en la Escuela Internacional recogí de cada uno de mis grupos una carpeta que poco a poco había ido rellenando”* (Profesora Kemia\_Ope).

Por lo que pude descubrir, desde que obtuvo su primer título, Kemia\_Ope ha tenido que estar continuamente adaptándose a nuevas situaciones laborales, desde la etapa -y edades- en las que impartir clase (de primaria a universidad), a la materia, y a su idioma. Incluso, dependiendo del centro y del proyecto educativo ha trabajado con libros de texto o bien por proyectos. En el caso de la Escuela Internacional de Oulu me comentó que funcionan sin libros: *“En sí, libros de texto no hay. Sino que a partir de la planificación docente tú mismo decides de qué manera eliges los contenidos de ese grupo, qué haces, qué tipo de trabajos harás.”* (Profesora Kemia\_Ope). Asimismo, dentro de la guía para las familias de ese centro internacional, y que pude revisar, se indica que esta carencia de libros de texto es también debido a que normalmente no se encuentran libros de texto en inglés que sigan el currículum nacional [finlandés], y por ello se pide el apoyo de los padres a los alumnos en la ayuda en la búsqueda de información cuando tengan que realizar proyectos o para otras tareas.

Lo cual tiene sus ventajas e inconvenientes en la planificación curricular tal y como ella misma comenta: *“En la escuela finlandesa, en las escuelas normales, los profesores están muy atados a los libros, al libro de texto, los usamos. Por otro lado, esto ahorra nuestros recursos porque no hemos de recopilar tanto material”* (Profesora Kemia\_Ope).

Volviendo a aspectos relativos a su interés por el mundo educativo en general, y que de nuevo muestran la curiosidad y las ganas de probar de Kemia\_Ope, fue su experiencia como profesora de educación física de las chicas de la parte de secundaria de un centro educativo en el que trabajó. De hecho, a pesar de no ser su especialidad parece que consiguió crear un buen ambiente:

*“Una parte de las alumnas, que tenían una mala relación con la educación física escolar en general, vinieron a decirme: ‘¿sabes que no venía a clase cuando teníamos patinaje?’ Pero luego se animaron en educación física, al poder probar lo que para ellas era importante, y que no se había hecho normalmente en clase. Y después recuerdo cuando practicábamos técnicas en carreras de salto, y cosas así.”* (Profesora Kemia\_Ope).

De nuevo, tal y como me comentó, tras reflexionar considera que realmente se necesita una formación profunda también en educación física, para un buen desarrollo de la

asignatura, pero es una afición que le gustaría poder continuar probando incluso en el Centro MtK en cuanto se le dé la posibilidad para ello.

Seguramente parte de la motivación en el grupo de educación física fue fruto del hecho de que Kemia\_Ope es una profesora que alaba el buen trabajo realizado, de modo que aplica un refuerzo positivo, tal y como, por ejemplo, pude observar en las sesiones del laboratorio. A pesar de ello, también se dan clases más complicadas.

Cambiando de temática, Kemia\_Ope indica la importancia de la relación con las familias como tutora de grupo y lo realiza a partir de reuniones conjuntas: *“Ahora tuve una reunión con las familias, que era la primera reunión de padres que ahora daba, y después hubo las conversaciones de desarrollo, que por otro lado estuvieron muy bien, porque allí vino un progenitor acompañado del alumno y se podía hablar y revisar cosas de antes.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Como ya comenté en un apartado anterior, en el Centro MtK existía HELMI, una plataforma virtual de comunicación e información entre las familias y la escuela. En el caso de aquellos padres con problemas en su acceso, como ocurría con una familia, la profesora Kemia\_Ope acordó que siempre que pudiese, les enviaría un mensaje de texto, indicando los deberes que hay, o avisos que había tenido su hijo, etc.

Y finalmente quisiera acabar este apartado con un fragmento a modo de reflexión con algo que es importante recordar al dar clases en Secundaria: *“Porque muchos de nosotros [los profesores] somos de lo más normales, igual que lo fuimos como estudiantes, y no súper agradados.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Es decir, lo importante es aspirar a realizar nuestras tareas lo mejor posible, sobre todo en el caso de la enseñanza, pero el recordar cómo era cada uno/a de nosotros/a, junto con las dificultades y dudas del momento, puede que ayude a relativizar las cosas en el día a día de la escuela y del trabajo con adolescentes, evitando una presión innecesaria en aras de una perfección a veces inalcanzable [o incluso irreal].

### ***Cómo interpreto lo observado en la profesora Kemia\_Ope...***

Me parece haber conocido a una profesora que ha realizado un esfuerzo importante en su propia formación, de algún modo esta necesaria voluntad individual de labrarse uno/a su propio camino se ve impregnada en este fragmento: *“A veces me da la sensación de que el profesor no puede allanar el camino, sino que cada uno ha de hacerlo por sí mismo, como la comprensión, lo importante que es.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Por un lado estaría ese esfuerzo individual, y, por el otro, por lo que me fueron comentando los profesores que seguí, el trabajo en equipo es importante en la enseñanza finlandesa, pero en el caso de Kemia\_Ope, a quien le gusta trabajar en equipo, echa de menos tener más ocasiones para ello: *“Sí, por supuesto. Pero quizás podría aumentar un poco. De todas maneras, al final muchas veces el trabajo lo hace uno mismo y para sí mismo.”* (Profesora Kemia\_Ope).



Además, esta profesora desprende un interés especial hacia una de sus materias, que son las matemáticas, y en su voluntad está hacerlas más cercanas, pero a su vez con un uso correcto del lenguaje matemático, es decir, se trata de una búsqueda continuada de la perfección en cuanto a su enseñanza: *“como profesora de matemáticas, se ha de hablar con los términos adecuados (...) Es decir, que [los alumnos/as] se hicieran con los términos mediante el uso del lenguaje, que los sepan utilizar. (...) que no les sea tan ajeno ese lenguaje.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Pero su interés no radica única y exclusivamente en las materias que imparte, sino también en que su alumnado esté bien, y no quiere provocar un estrés innecesario en el alumnado, dándoles demasiadas tareas para casa. O al menos así lo interpreto yo, al dar dos semanas a los alumnos y alumnas de noveno curso para resolver los ejercicios de las pruebas estatales del curso pasado, a modo de ensayo. Además le interesa escuchar y hablar con su alumnado cuando es necesario, y tiene en cuenta la diferencia y cómo se vive ésta, por ejemplo en el caso de un alumno que necesitaba recibir un refuerzo de educación especial, que Kemia\_Ope explicaba de este modo: *“Que el alumno se percatase de que se le apoya y, yo también dije que: ‘estaría bien que vinieses a charlar’, y damos así una imagen en la que mostramos interés en tus asuntos y en ti, y que el apoyo es posible tenerlo y, después, la educación especial... Al principio le costó aceptar que tendría libros diferentes a los de los demás, pero el nuevo libro de texto de matemáticas de la serie PI de OTAVA es igual, la misma portada, las páginas son las mismas”* (Profesora Kemia\_Ope); pero se diferencia en que el grado de dificultad es menor, hay espacio para calcular, etc.

Volviendo a la manera de afrontar su docencia, la profesora Kemia\_Ope se caracteriza por una constante (auto)reflexión, pero para la cual el resto del equipo docente es también importante, en el sentido que sirve de apoyo emocional:

*“Muchas veces, uno puede comenzar a culparse a sí mismo: ‘¿acaso es mi culpa que la clase sea así?’ Pero, luego, por supuesto, es bueno escuchar cuando otros profesores, con los que he hablado, dicen: ‘¡Oh no! Es un grupo terrible’. Que él/ella tuvo que dejar el grupo de séptimo en seguida, porque su salud no le permitía estar más con ellos. Entonces, se recibe, como apoyo, en el sentido que: ‘quizás no es por mi culpa, no del todo’.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Me parece a mí que en ese cuestionamiento sobre la culpabilidad cuando las cosas no van bien en clase, entra en juego el comportamiento que he observado que se dio en algún grupo concreto de octavo y de noveno curso. De hecho, Kemia\_Ope va probando diferentes estrategias para captar la atención del alumnado en la clase. En el diario de campo tengo apuntado cómo fue el inicio de la clase del grupo de matemáticas de octavo curso casi a última hora del día (de 13:15 a 14:00): *“Pasan unos tres minutos, la profe está sentada esperando a que callen. Están muy habladores. Al final se levanta, aún en silencio y dice: ‘a partir de ahora nadie tiene derecho a hablar, salvo que yo lo diga’. Sacan los deberes, la profe mira si los han hecho. Repasan en voz alta los resultados. Escribe en la pizarra unos ejercicios.”* (Diario de campo, 4.11.2008). Al cabo de un rato vuelvo a escribir en mi diario de campo: *“Parece que la parte inicial ha hecho efecto,*

*están más tranquilos y concentrados, pegando la fotocopia en sus libretas e intentando resolver los problemas.”* (Diario de campo, 4.11.2008). Es interesante, porque si únicamente hubiese observado clases o grupos que se sabe que se comportan usualmente de forma correcta, sería una realidad seguramente distorsionada de las clases de Secundaria Obligatoria en un centro educativo de Finlandia. Aun así, y a pesar de la dispersión, no se trata de conflictos graves, pero que son hechos suficientemente importantes ya que distorsionan el funcionamiento normal de la sesión, por lo que parece que no permiten al resto del grupo concentrarse, así como llevar a cabo lo que la profesora había planeado. Aunque ella sea capaz, y de hecho lo hace, de cambiar de planes si es necesario, o dar un giro de 180 grados y hacer algo completamente diferente. A veces funciona, y otras no tanto, como por ejemplo en una de las sesiones de la clase de química del noveno curso: *“Se nota un grupo más vivaz. Un chico está rompiendo una regla, me pregunto si es propia. La profesora cambia de sitio a dos chicos. Ha de avisar a otros tres chicos, les dice amablemente que ‘la fiesta se ha acabado’ y les pide que saquen sus libretas. Un chico dice una palabrota al pedirles que hagan en casa los ejercicios de los exámenes estatales y que han de entregar en dos semanas. Tengo la impresión de que mi presencia les influye al preguntarme si la clase comenzó bien, si sé contar en español... Una chica comienza a encaramarse en la ventana para intentar abrirla y ver si está nevando. La profesora parece muy molesta”* (Diario de campo, 31.10.2008). Tras ello tengo anotado: *“La profesora comienza a escribir en la pizarra una especie de esquema. Varias chicas me preguntan cosas, a lo que les digo que al final de la clase puedo contestarles. La profesora muestra gran paciencia, no pierde los nervios. Les propone un juego de memoria de los elementos, es decir, de sus símbolos y el nombre del elemento. Es por grupos, teniendo un total de cinco grupos. La profesora continúa avisando sobre aspectos básicos de comportamiento a sus alumnos, como no balancearse, no comer chicle. La profesora va a hacer unas fotocopias. Me fijo en que un grupo de 3 y otro de 2 pasan del juego. Otro está jugando a pelearse. Otro chico aprovecha para hacer el examen (tienen 2 semanas para hacerlo). Realmente sólo hay dos chicas que escuchan a la profesora y hacen las tareas.”* (Diario de campo, 31.10.2008). Después de esta clase de química, tuvo matemáticas con el mismo grupo clase. Tras ello compartimos confidencias, y me confesó que este tipo de grupos y sesiones la agotan y le hacen dudar de su valía como profesora. Sin duda, muestra mucha paciencia y parece hacer lo máximo posible por mantener la calma y que haya un ambiente más o menos favorable para el aprendizaje.

Aunque dedica mucho tiempo a la enseñanza y a su planificación, me comenta que con el paso del tiempo, y más con la crianza de sus hijos pequeños tal y como me dijo, pues ha aprendido a poner límites, para así poder conciliar todos estos roles.

Pero, a pesar de estas cosas comportamentales, muchas veces las sorpresas más pequeñas, y que a priori parecen ser poco trascendentales, para ella tienen importancia y son las que dotan de sentido a su día a día como profesora:

*“Y después que se nota que hay alumnos muy amables conmigo, o que da calidez y anima que una chica del grupo de octavo siempre diga: ‘Que continúes teniendo un buen día,*

*profesora'. Y le sale de manera espontánea, y no como carente de naturalidad.”*  
(Profesora Kemia\_Ope).

### ***Lo que se puede aprender de Kemia\_Ope...***

Este intenso deseo de mejorar que observé en el curso 2008/09 no era fruto de la casualidad, sino que a mi vuelta al Centro MtK en el curso 2014/15 no pude verla in situ, pero estuvimos en contacto por correo electrónico, ya que tal y como me explicó se encontraba en el sur de Finlandia, en una escuela innovadora en cuanto a metodologías de la enseñanza de las ciencias. Es decir, continuaba con ese afán de mejorar. Allí iba a permanecer todo ese curso escolar, para después volver al Centro MtK en Oulu y aportar a su práctica diaria todos esos nuevos conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo del curso en ese otro centro educativo en el sur de Finlandia.

Sobre su formación inicial en matemáticas en la universidad me comentó que: *“en matemáticas no hicimos nada sobre modelos de cómo aprender.”* (Profesora Kemia\_Ope). Porque para Kemia\_Ope uno de los principales objetivos pedagógicos es la comprensión de los conceptos abstractos: *“quizás en la parte de matemáticas, en mi opinión, es importante que el alumno entienda las cosas, que no hace falta cansarlo mucho memorizando diferentes aspectos, es decir, en esforzarse y hacer aún más esfuerzo en que: ‘esto ahora se ha de recordar’. Sino que tuviese algún tipo de lógica”* (Profesora Kemia\_Ope).

Con esa mirada es con la que ha ido formándose de modo más profundo y recolectando todo su material, cosa que aprendió ya en su primera etapa laboral en la universidad. Es por ello que ella propone que ya en la universidad misma sería bueno comenzar esta recolección: *“aunque seamos estudiantes de magisterio tendríamos que tener un año libre para poder buscar materiales e ideas antes de comenzar a trabajar, aunque sean de los estudios de magisterio”* (Profesora Kemia\_Ope).

Pues, toda esta experiencia y tiempo dedicados a la enseñanza de diferentes materias y grupos le sirve de cara a futuros cursos escolares. Incluso continúa preguntándose cómo sería una mejor evaluación más allá del examen que parece tener aún mucha importancia también en el centro MtK:

*“El curso que estuve en la universidad [trabajando], pude indagar en los libros, y comprender diferentes tipos de evaluación, di clases en la universidad sobre la evaluación del alumnado, sobre diferentes maneras de evaluar y que no es simplemente un examen. Se podría utilizar un diario de aprendizaje, u otra cosa, o de manera más general, un examen de la materia, que no valore siempre de la misma manera el mismo aspecto, si eres capaz solamente de repetir aquello que has estudiado, sino que podría haber otras maneras de valorar lo que se sabe”* (Profesora Kemia\_Ope).

Algo importante, y que no tiene que ver únicamente con Kemia\_Ope, sino con la concepción misma de la enseñanza de las ciencias en Finlandia, es la importancia de la

parte experimental, como pude ver en las clases de química llevadas a cabo en el laboratorio con experimentos reales desde séptimo a noveno.

He comentado que en este seguimiento, el comportamiento del alumnado ha sido algo que ha destacado y con el que la profesora Kemia\_Ope ha tenido que buscar estrategias para poder llevar con normalidad la sesión. Parece que el humor es una parte esencial a no dejar de lado, así como el juego en el aula, a modo de válvulas de escape, cuando algo no sale tal y como se había planeado previamente. De este modo lo comenta Kemia\_Ope:

*“Pero aquí siempre es como interacción, y después, por otro lado, de vez en cuando, quizás no diste la clase demasiado bien, ahora no lo entendieron, mañana has de hacer algo de manera diferente. Y luego hay como una libertad para hacerlo como uno quiera, nadie dice nada, a excepción del plan docente: ‘este aspecto se ha de enseñar’, pero luego puedes ver que: ‘¡Ajá! Ahora los alumnos están tan cansados que jugaremos’, y entonces puedes mejorar el trato con los alumnos, que puedes reírte de ellos, no sarcásticamente, sino de buenas maneras: ‘¡Oh, vaya! ¡No te has dado cuenta!’ en algún juego [de estrategia], mediante otro tipo de situación, que no con los libros”* (Profesora Kemia\_Ope).

Por tanto, algo que he podido aprender de esta profesora de ciencias es que es necesario involucrarse para que el alumnado esté a gusto, más allá de aspectos de la materia, ya quizás más como tutora, en caso de observar, por ejemplo, que a algún/a alumno/a se le deja de lado. De este modo me comentó un caso específico: *“pero es bastante sorprendente que durante la semana sucedan todo tipo de cosas, pero con un pequeño movimiento se puede cambiar [la situación]. Porque les dije a esas chicas: ‘no es agradable que alguien se quede fuera del todo, y que esto puede repercutir negativamente en el avance escolar y que se puede quedar en seguida sola en clase’”* (Profesora Kemia\_Ope). Tras lo cual parece que la situación mejoró.

En este último fragmento, y ya para finalizar este relato, para la profesora Kemia\_Ope lo importante reside en lo pequeño:

*“Y después una piensa a menudo que nos ponemos un umbral muy alto para hacer algo diferente, pero finalmente a menudo no es necesario más que algo pequeño, lo que hace posible un cambio”* (Profesora Kemia\_Ope).

Una visión de la educación que parece muy conectada con el paradigma de la complejidad y la teoría del caos, o al menos así me lo recuerda; en el sentido de cómo el aleteo de una mariposa en una costa puede provocar un gran ciclón en otra situada a una gran distancia, en este caso, los pequeños cambios en la enseñanza, pueden llegar a provocar un ciclón en el aprendizaje, pero con consecuencias positivas para la educación.

#### **D4.1.4. La profesora de arte valiente ante nuevos retos**

*“Es muy diferente cómo se trabaja cuando se es joven, no se está casado, no hay hijos, que toda la vida se compone del trabajo, pues, es muy diferente. Pero no por ello lo echo de menos, porque siento que de todas formas he*

*encontrado un lugar, el hueco en este mundo escolar, que es mi lugar, y que se trata de las artes plásticas.”*

(Profesora Kuvis\_Ope)

Al pensar en la profesora de artes visuales y plásticas Kuvis\_Ope me vienen a la cabeza las ráfagas del optimismo, vitalidad y calidez que desprendía, y con las que trata a su alumnado, y con las que también me invitó a seguirla en sus tres jornadas laborales. Cada vez tenía yo una mayor sensación de integración en la escuela, cabe recordar que ya llevaba unos dos meses yendo de modo regular, así como colaborando en las clases de español a modo de contribución con la escuela. Pues bien, la profesora Kuvis\_Ope me permitió disfrutar de lo que en estas latitudes más del sur de Europa se suele echar en falta, que es el arte en la escuela, y en especial en la etapa secundaria. En el caso del Centro MtK se trata de una escuela con especialidades de lenguas extranjeras y de arte, por lo que seguir a esta profesora, resultaba fundamental y estoy agradecido que la subdirectora así lo decidiese, y que esta profesora estuviese de acuerdo con ello. Además se daba la circunstancia que al haberse unido la parte de primaria y la del instituto de secundaria obligatoria inferior del Centro MtK, esta profesora con perfil de maestra de primaria pasó a ser en el curso 2008/09 también tutora de un grupo de quinto de primaria, a los que impartía diferentes asignaturas. Es decir, que pude observar a Kuvis\_Ope tanto en sus clases de educación visual y plástica, como en las clases de quinto de primaria. En este seguimiento hubo más parte de primaria. Más tarde al hacer el seguimiento a grupos concretos de séptimo, octavo y noveno, pude observar más clases de arte en secundaria.

### ***Retales del camino formativo y profesional de Kuvis\_Ope...***

Kuvis\_Ope se formó inicialmente como maestra de primaria en la Universidad de Oulu en el año 1991 y se especializó en Artes Plásticas y Visuales (*Kuvataide*) y en educación especial. Tras ello trabajó un año como maestra de primaria, y después marchó a Rovaniemi (Laponia), y un par de años más tarde solicitó estudiar en la facultad de [Bellas] Artes y obtuvo el master en Bellas Artes en 1999, es decir, convirtiéndose en profesora de la asignatura de artes plásticas y visuales.

Desde entonces ha trabajado como profesora de artes visuales y plásticas en Secundaria. De hecho, al haberse fusionado la Escuela de Primaria MtK y el Instituto de Secundaria Obligatoria Inferior MtK en una escuela básica comprensiva o integrada (cursos 1º a 9º) – Centro MtK- surgió la posibilidad de que maestros de primaria diesen docencia en ambas etapas, así como a la inversa. En este caso a Kuvis\_Ope se le propusieron dado su perfil de maestra de primaria, a pesar de que habían pasado bastantes años desde que había ejercido en primaria. Ella aceptó la propuesta y lo explica de este modo:

*“Significa para mí un gran reto, porque ha pasado mucho tiempo desde que trabajé como maestra de primaria, y, esto... mi pasión son las artes plásticas, pero que este es un grupo de artes plásticas, de otro modo no hubiese ni tan siquiera querido, ni tampoco hubiese*

*... sido capaz, pero como es un grupo de artes plásticas, y aun así tengo docencia en secundaria, pensé que esto sería interesante de probar” (Profesora Kuvis\_Ope).*

Cuando dice que es un grupo de artes plásticas, se refiere a que ese quinto curso de primaria está especializado en artes plásticas, es decir que tiene más horas de esa materia, recordando que el Centro MtK es un centro especializado en artes plásticas y visuales, así como en lenguas extranjeras. Pero como se puede ver de este último fragmento, junto con el que ha dado comienzo este relato de Kuvis\_Ope, se trata de una profesora que siente que ha encontrado su lugar en el mundo de la educación, y éste se traduce en ser profesora de artes visuales y plásticas, que de forma inesperada pasa a ejercer también en primaria.

### ***Qué he podido observar en las clases de Kuvis\_Ope...***

Me interesa saber más sobre esta especialización en artes que caracteriza a esta escuela. Pues bien, Kuvis\_Ope lo explica de la siguiente manera: *“Tienen 4 horas de artes plásticas a la semana. Normalmente las artes plásticas se acaban después del séptimo curso. En séptimo generalmente tienen sólo dos horas. En cambio, estos tienen en secundaria como 4 horas, cada año. Y luego en primaria tienen 5 horas de artes plásticas en tercero, cuarto, quinto y sexto. Esto equivale a un día entero de clase. Que de arte se aprende mucho y se tiene tiempo para hacer cosas muy diferentes.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

¿Y cuantos años puede permanecer un mismo tutor de primaria y un profesor especialista? De esta manera lo detalla Kuvis\_Ope: *“de hecho puede estar los seis años [tutor/a de primaria]. Los profesores de artes plásticas, o los profesores de artes plásticas en la parte de primaria, están generalmente de tercero a sexto, con el mismo grupo. Pero después puede haber casuísticas de todo tipo... Alguien puede enseñar solamente un curso, depende un poco de las circunstancias”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Una vez aclarado esto, indicar que pude observar a Kuvis\_Ope en su rol como maestra de primaria enseñando Lengua Finlandesa, Biología y Geografía, Historia, Conocimiento de la Sociedad, Artes visuales y plásticas, Manualidades (textil), Religión y, también hubo una visita a la Biblioteca del Centro MtK y la explicación del préstamo de libros. Ella misma me comentó que hay algunas asignaturas, como, por ejemplo, matemáticas, física, o educación física, que no las da ella, porque no se ve capacitada para ello.

Observándola, me he fijado que Kuvis\_Ope normalmente está atenta a cómo van sus alumnos. De hecho, así lo señala ella misma: *“se debería siempre dar vueltas y mirar lo que hacen, pero muchas veces puede parecer que un alumno trabaja, puede ser así, pero que cuando uno se para con más detenimiento, uno se da cuenta de que no ha hecho aquello correctamente. Esto exige una presencia continuada, como unos ojos sobre cada uno de los alumnos, pero esto no es posible”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Cuando un alumno/a no puede seguir este ritmo u otras cuestiones, se pone en marcha un protocolo compartido por todo el Centro MtK y que tiene como pilar fundamental la

información y el contacto con las familias o tutores legales del chico o de la chica en cuestión:

*“Informo siempre sobre las clases de apoyo, por ejemplo, a través de [la plataforma] HELMI que: ‘esperamos que venga’. (...) La mayor parte de los contactos es sobre faltas de asistencia, que se han puesto enfermos, y así. Pero a veces sí que de algunos puede que llegue que: ‘ahora habría la necesidad de clases de apoyo’ (...) Los alumnos siempre los llevan a casa y los padres los firman, aunque no sé si los padres leen los relatos, por ejemplo, pero siempre los doy para que al menos vean lo que los niños han escrito y... Y están los escritos allá. Están las firmas allí. Sí que traen de vuelta a la escuela los exámenes. Pero los padres han de tener esta información. Después, en HELMI siempre están los resultados de las pruebas, por esa vía los padres siempre obtienen información, lo que va a venir y cómo les va en los exámenes” (Profesora Kuvis\_Ope).*

Algo que he podido saber de Kuvis\_Ope en estas jornadas que hemos compartido es lo importante que resulta el espacio donde se llevan a cabo las clases. De esta manera explica cómo sería su escuela ideal:

*“Por ejemplo, me gusta esta parte antigua de la escuela, porque es muy bella, no quiere decir, esto, que... esto es difícil de hacer. Quizás quisiera más espacio, quisiera para los alumnos posibilidades que no fuesen aulas de cuatro paredes, sino que hubiese la posibilidad de estar a solas, de escoger los lugares donde hacer los trabajos, que no hiciese falta estar siempre sentados en un pupitre. Después, el tamaño de las aulas debería ser mucho, mucho más grande. Los espacios comunes, donde se pudiese compartir tiempo, deberían ser espaciosos, que hubiese un patio estupendo, para que los niños se lo pasasen bien en la hora del recreo, como: ‘quiero ir otra vez’, con más posibilidades de jugar, moverse, o incluso hacer deporte, y a pesar de eso seguro, y dentro más luz, este es un centro oscuro, una escuela oscura. Y esto... arte, en mi opinión podría haber más, como... arte. Y, por supuesto, espacios para las artes plásticas, de otro tipo. Teníamos unos espacios estupendos, los que se quemaron. Eran excelentes.” (Profesora Kuvis\_Ope).*

De hecho, quizás todo esto no fuese posible en el Centro MtK dado que es una construcción escolar ya antigua, aunque remodelada, pero al quedar de nuevo con la profesora Kuvis\_Ope en el curso 2014/15, trabajando ella en otro centro educativo, quizás podría afirmar que había encontrado un centro escolar que respondía de modo más cercano a esas anheladas características. Así que finalmente quizás haya podido encontrar ese lugar, donde, dijéramos, se permite una mayor libertad de movimiento del alumnado. Por tanto, es bueno soñar, pensar en ideales, porque a veces es posible alcanzarlos.

### ***Lo que hace singular a Kuvis\_Ope...***

Tal y como he podido apreciar en otros profesores a los que he seguido, la profesora Kuvis\_Ope, aprende de su paso por otros centros educativos con estilos diferentes a su propia concepción de la enseñanza y del aprendizaje:

*“También ha influido que he trabajado en la Escuela Internacional (...) Me ha aportado, por ejemplo, aspectos de evaluación, o sea, instrumentos totalmente diferentes a lo que*

*se da en los planes de estudios nacionales (...) En el sentido de cómo se utiliza, por ejemplo, la autoevaluación como instrumento de trabajo. (...) En general, cómo se evalúa al alumno, cómo evalúa el profesor, qué tipo de aspectos se evalúan, y después qué criterios, criterios previos, como lógicos, para la tarea.” (Profesora Kuvis\_Ope).*

De hecho, la utilización de la autoevaluación pude observarla en la clase de manualidades (textiles) en quinto curso y en Artes Plásticas y Visuales de octavo con lo que llaman *Itsearviointi* (autoevaluación) que la realizan después de la actividad, sobre cómo lo han hecho, qué han aprendido, qué mejorarían, etc. (Rescatado del Diario de Campo, 12.11.2008).

A pesar de que las observaciones fueron mayoritariamente en las clases de primaria que lleva a cabo la profesora Kuvis\_Ope, gran parte de nuestras conversaciones, así como la entrevista, giraron en torno al arte, dado que se trata de su pasión. De hecho, estuve ante una profesora de arte convencida de que todos y todas pueden aportar su granito de arena en el mundo del arte. Y esto se une al refuerzo positivo, como herramienta de construcción de la autoconfianza y autoestima de su alumnado, tal y como expresa a continuación: *“No existe un trabajo del que no se encuentre nada. Si no se encuentra en su totalidad, ha de haber alguna parte que se pueda elogiar. Esto es lo bueno de las artes plásticas, que permite al profesor no tener que decir mentiras [risas]. Es decir, de un modo falso. Siempre se puede elogiar alguna cosa”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Kuvis\_Ope es bastante honesta en sus respuestas a pesar de estar hablando con una persona externa, es decir, conmigo el investigador, lo cual me parecía que dotaba nuestros diálogos de mucha naturalidad. Pues, el Centro MtK, una escuela que fue levantada a finales del siglo XIX, que ha sido reformada, pero que parte de su estructura es similar a los orígenes, parece que sus edificaciones y formas de funcionamiento, como ocurre con otras escuelas, tiende a parecerse. De este modo lo explica la profesora de artes visuales y plásticas Kuvis\_Ope:

*“Las escuelas se parecen obligatoriamente unas a otras. (...) dentro de la escuela hay miles de maneras diferentes, que las hacen ser diferentes. Tenemos el OPS [Curriculum] que ordena cómo de lejos ha de avanzar la función de la escuela y los contenidos, pero cómo se hace realidad, y cómo se dan, depende mucho de la escuela y de las personas que conforman la escuela... (...) no da la posibilidad a los alumnos de, por ejemplo, pasar en la escuela un tiempo agradable, como en la hora del patio, al ser tan pequeño y estrecho. Las aulas son pequeñas y agobiantes, falta completamente el placer por el tamaño, porque es tan pequeño. Las nuevas escuelas tienen otra base filosófica, una idea totalmente diferente del aprendizaje. Esta es de tipo muy departamental, o sea, hay un pasillo, unas aulas a las que se va cuando suena el timbre, [trrrr], y después fuera de nuevo, y así. Es un pensamiento que tengo que viene de lejos, que mi escuela es pequeña. Pero a pesar de ello, esta es una buena escuela.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Esto es fruto seguramente a que aún le apena que los antiguos espacios destinados a la enseñanza del arte en el centro MtK se quemasen:

*“Eran enormes. Unos espacios estupendos, podíamos hacer de todo. Era estupendo. Era una antigua construcción industrial. Había sido una central eléctrica. Era ideal, no es*



*que fuera bonita, desde un punto de vista artístico, pero era sin duda el lugar para una escuela de arte (...) espacio para grabado, teníamos hornos, teníamos unos almacenes grandes, una sala propia para profesores, espacioso (...) allí había de todo, que si los alumnos querían hacer algo diferente, podían esconderse un poco, que no hacía falta más que venir a escuchar la tarea que se tenía que hacer, y después ellos podían ir a donde quisieran a hacer la tarea. Era un lugar maravilloso. Siempre lo echaré de menos.” (Profesora Kuvis\_Ope).*

A pesar de que el espacio en el que le ha tocado estar en este edificio no le agrada del todo, sí que encuentra otros aspectos muy positivos del Centro MtK, muy en su línea de encontrar también la parte positiva de cualquier cosa: *“En mi opinión, esa es una de las fortalezas de nuestra escuela. Sé de otras escuelas, y según mi opinión nuestra escuela gana en bastantes aspectos. En el sentido que se puede estar orgulloso de cómo se tratan aquí los asuntos. (...) Por ejemplo, en el cuidado del alumnado y después la educación artística [risas].” (Profesora Kuvis\_Ope).*

De hecho, paulatinamente me he ido dando cuenta de que si me hubiese quedado simplemente con las observaciones en el aula, perdiéndome el poder entrevistarla, así como compartir momentos de diálogo más informales entre clase y clase, o bien en la sala de profesores o en el comedor, no habría descubierto otro aspecto, más allá de su naturalidad, que hace también singular a Kuvis\_Ope, y que de alguna manera veo que se da en otros profesores del Centro MtK según he podido descubrir, que es ese interés por el alumnado desde un punto de vista más global, en su formación más integral, es decir, en darle las herramientas no solamente de la propia materia que se imparte, sino en intentar que su alumnado salga fortalecido de la educación secundaria para encarar de modo positivo el futuro. De esta manera me comentaba su concepción sobre la escuela en general y la misión que debería tener ésta:

*“Educar unas personas que tengan suficiente conocimiento, y suficiente habilidad, para funcionar con un objetivo en su propio entorno, y solucionar aquellos problemas, que la vida trae ante sí. Y más bien que hubiese atrevimiento para afrontar esas contrariedades. Suficientemente fuertes como para soportar que la vida no es como... Es decir, que cuando la vida traiga muchas cosas de todo tipo, que sean capaces de soportarlo, que no piensen de modo que la vida se trata de un examen del que se obtiene una nota o es un libro que se lee hasta el final.” (Profesora Kuvis\_Ope).*

En definitiva, que los obstáculos que se vayan a encontrar estos chicos y chicas en la vida se conviertan en retos a superar y de los que aprender, y no sean baches y agujeros en los que paralizarse y dejarse hundir.

### ***Cómo interpreto lo observado en la profesora Kuvis\_Ope...***

Comienzo a pensar que esto del saludo en pie en el inicio de las clases, es una reminiscencia del pasado, pero que aún permanece en esta escuela finlandesa. Porque la profesora Kuvis\_Ope también lo suele llevar a cabo en las sesiones que he observado. Sería un modo de no solamente de decir que la clase comienza, sino también de sentirlo,

o sea, que el momento de entretenimiento [entre clase y clase los 15 minutos de pausa] ha acabado y que el profesor o la profesora está en el aula para que todos comiencen a trabajar, o dicho de otro modo, que tras el descanso el proceso de enseñanza y aprendizaje más formal se inicia de nuevo.

Interpreto que a la profesora Kuvis\_Ope no le gustan los ritmos de trabajo rápidos, o el ajeteo continuo, ya que no lo considera óptimo para el aprendizaje. De hecho, en una pregunta en la entrevista en la que le pido que compare cómo ha evolucionado la tarea del maestro/a de primaria en comparación de cuando empezó a este momento, en el que volvió a dar clases tras muchos años, considera que es necesario un tiempo más pausado. Quisiera destacar, de modo anecdótico, pero como otra voz que lo corrobora, ya que ocurrió que en la sala donde llevé a cabo la entrevista había otra profesora, y en la transcripción he incluido esta voz de fondo que va apuntando algunas cosas, con las que Kuvis\_Ope parece estar totalmente de acuerdo:

*“Cuando estuve antes como maestra de primaria, pues, el ritmo era mucho más tranquilo y el trabajo de los profesores no era tan... No había tantas cosas en medio, todo era un poco... ¿cómo lo diría?”*

*[Se oye de lejos: “más lento”]*

*¡Más lento! Por ejemplo, los ordenadores han añadido muchísimo [trabajo]. Es decir los servidores de comunicación no han facilitado la enseñanza, sino que...*

*[Se oye de lejos: “tiempo”]*

*Han aumentado el tiempo... Muchísimo tiempo se va en revisar correos electrónicos, responder correos electrónicos, conectarse en diferentes, revisar [plataforma] HELMI,... O cualquier otro, en cualquier momento.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Es decir, siente que le falta tiempo para lograr realizar todo. Además, por un lado se une un mayor contacto con las familias, ahora que es también tutora de primaria tal y como comenta en su entrevista: *“(...) hay mucho más contacto con los padres, o más que antes. Antes, durante el curso había solamente la noche con los padres y si había algo que comentar, se contactaba [risas], pero ahora es como... que hay más prisa, se ha quitado de los alumnos.”* (Profesora Kuvis\_Ope). Contacto que puede ser también virtualmente, como comentaba en otro extracto que compartí anteriormente. Y por el otro lado también se une a ello un mayor número de proyectos en los que involucrarse: *“antes no tenía proyectos, no tenía proyectos internacionales, no tenía proyectos de trabajo colaborativo. Es decir, esto de los proyectos, los trabajos colaborativos quitan un montón de tiempo.”* (Profesora Kuvis\_Ope). O sea, que se trata de una constante preocupación por el tiempo y su gestión: *“(...) antes de más joven, una no se fijaba tanto en ello, y ahora, intento pensar que son aspectos importantes, y estos van aumentando. Y, por supuesto, luego cuanto más viejo se hace uno, más tiempo se necesita para poder acabar lo mismo que antes uno hacía [en menos tiempo]. Esto también está allí”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Pero no se trata de una preocupación sobre una mayor carga de trabajo, sino más bien en cómo esto repercute en el alumnado; comentándolo de esta manera: *“Antes había tiempo*

*de estar con la clase, y mucho más en particular con el alumno. Ahora se ha de invertir mucho tiempo en reuniones sobre alumnos de modo individualizado”* (Profesora Kuvis\_Ope).

He de decir que lo anteriormente comentado no se traduce en desasosiego, impaciencia o nerviosismo, más bien todo lo contrario, tal y como muestra una de mis anotaciones del diario de campo de la clase de manualidades (textil) en la que estaban utilizando una máquina de coser: *“Nada del tiempo de la profesora se pierde en llamar la atención o en aspectos del comportamiento”* (Diario de campo, 12.11.2008). Sin duda, la palabra más correcta no sería “perder”, pero en el sentido que apenas he visto que tenga que invertir tiempo en aspectos actitudinales. ¿Fruto de la casualidad? ¿Quizás de la conformación de este grupo especializado en artes con un interés común? O bien, debido a todo el trayecto que esos chicos y chicas llevan recorrido. O quizás la profesora Kuvis\_Ope ya ha hecho énfasis suficiente en estos aspectos, o bien, imprime ese respeto a tener en cuenta. En definitiva, parece que las normas de funcionamiento y comportamiento en el aula están bastante integradas. Aunque la profesora ya se encarga de felicitar, por ejemplo, en una especie de tablón de cartulina pegado en la puerta en el que la profesora va apuntando cosas, entre ellas aparece una frase dirigida a una alumna en concreto: *“Gracias por ordenar el aula”* (diario de campo, 13.11.2008). O sea, a pesar de que parece que todos cumplen con sus obligaciones, también les felicita.

Sin duda, entre todas esas tareas, resulta útil la ayuda de su auxiliar de clase o ayudante escolar, que fue una antigua alumna suya de Artes Visuales y Plásticas. Entre mis anotaciones de las sesiones en las que ella está, veo que ordena el almacén de materiales, ayuda a traer o llevar materiales, a arreglar una máquina de coser, a veces se mantiene en un discreto plano al final del aula, en otros momentos se hace cargo de la clase cuando la profesora se ausenta, etc. De hecho, de esta forma habla la profesora Kuvis\_Ope de esta figura escolar:

*“Y [la ayudante escolar] hace muchas cosas pequeñas. A veces, quizás un trabajo que pasa desapercibido, pero muy importante. Después también, por ejemplo: ‘vamos a corregir una tarea’, es como que se corrige más fácilmente estando las dos. Además ayuda muy a menudo a aquellos alumnos a los que les cuesta comenzar. Y este tipo de cosas. Es una buena ayuda, es muy importante. Además como en artes plásticas hay mucho material, y tengo materiales de secundaria, y materiales de los grupos de primaria, es muy bueno que haya un ayudante, porque, se puede ir media vida en esto de cuidarse del material, y de otros recursos. Se trata de un trabajo muy pesado. Es bueno que exista esta ayuda.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Algo que ya me llamó la atención en el instituto de Oulunsalo donde hice el estudio piloto en el curso 2006/07, y que vuelvo a observar en la escuela o Centro MtK, es la aparente libertad de movimiento que tienen los chicos y chicas. Pero a partir del seguimiento a Kuvis\_Ope, me doy cuenta de que en Primaria también ocurre algo parecido, porque tengo anotaciones en mi diario de campo en las que escribo que los alumnos/as pueden ir libremente al lavabo como en la clase de religión observada (diario de campo, 13.11.2008), es decir, que no se interrumpe la clase pidiendo permiso. Además, el hecho de tener quince minutos de descanso entre cada clase, junto con la media hora dedicada a

la comida, facilita ir al lavabo, sin que tengan que aguantarse las ganas durante, por ejemplo, dos horas como puede ocurrir con horarios escolares en otros lugares.

El control de una manera u otra se realiza, pero no es tan evidente, así como resulta muy clara la flexibilidad como característica básica de la profesora y la negociación como herramienta a utilizar con su alumnado. Por ejemplo, en el caso de una niña de quinto de primaria que en la clase de manualidades (textiles) –sesión doble- no había traído su trabajo, y quería comenzar a trabajar con otro tejido, y lo hacía saber de modo insistente, acordaron con la profesora que podía ponerse a hacer la tarea de la clase de Artes Visuales y Plásticas, que consistía en pintar una acuarela. Al día siguiente en la clase de Artes Visuales y Plásticas, esta niña en vez de realizar la tarea que realizaba todo el grupo (una acuarela), se puso a trabajar con la máquina de coser la tarea de la clase de manualidades (textiles) del día anterior que no había realizado (rescatado del diario de campo, 12 y 13.11.2008).

Igualmente, a partir de mis observaciones en el aula de primaria, me pareció que la profesora Kuvis\_Ope tiene una actitud cercana a sus alumnos y alumnas, lo cual le hizo reflexionar, ya que ella no pensaba que fuese del todo así, tal y como se puede ver en el siguiente fragmento: *“pero que a mí me cuesta, porque son tan pequeños y estoy tan acostumbrada a los alumnos de secundaria, que mantienen una cierta distancia. Y muchas veces soy yo la que se acerca a ellos, pero ahora que son los alumnos los que se acercan (...) Una misma no se ve, no se da cuenta de ello. No sabría responderte, porque no me veo a mí misma, como soy en ese momento. (...) Pero si así lo parece, que mantengo una relación cercana, es agradable [de oír], que no estar como muy alejada.”* (Profesora Kuvis\_Ope). Es decir, en este caso quizás mi mirada como observador le haya aportado alguna reflexión, en este sentido positiva, por la impresión producida y que le comenté. De hecho entre mis apuntes del diario de campo tengo anotado en la clase de biología y de geografía en la que estaban haciendo un examen: *“Hay una niña con cara de preocupada. La profesora le da unas palmaditas en la espalda. Parece que es para tranquilizarla”* (Diario de campo, 12.11.2008). Otra actitud a resaltar es la despedida que consiste en darse la mano; lo cual pude observar en la sesión de Manualidades (textiles) que acabó a las 13:45, siendo la última clase del día: *“Un par de alumnos marchan unos minutos antes, la profe les da la mano. Profesora muy cariñosa. Los que marchan buscan darle la mano”* (diario de campo, 12.11.2008). Otro modo de conseguir un buen ambiente es mediante las valoraciones orales que hace la profesora, como ya he comentado en líneas anteriores, dado que ella apuesta por un refuerzo positivo, y de esta manera lo anoté en las observaciones de la clase de artes visuales de quinto curso: *“La profesora alaba el trabajo de cada uno. Si hay algo a mejorar, resalta también algo positivo del trabajo. Interpreto que se trata de su propio estilo pedagógico”* (Diario de campo, 13.11.2008).

Finalmente, y volviendo a su pasión, es decir, las artes, quisiera acabar este apartado con un fragmente de su entrevista en el que indica cómo el arte forma parte de ella misma y lo que éste significa: *“desde un punto de vista romántico, se puede pensar, y de hecho, lo es, como la expresión de uno mismo, un medio de expresión del yo, un medio de comunicación. A esto, quizás yo añado, que es como una adquisición del conocimiento y*

*un medio de experimentar con el mundo, que es de muchos, que no es solamente que hagamos algunas cosas, sino que se piensan algunos aspectos y hacemos cosas que aún no tienen forma o así, y luego se convierten en realidad y de repente nace algo que antes no existía. Para mí significa, que es como una relación comunicativa”* (Profesora Kuvis\_Ope); y esto sin duda se transmite en el aula, cosa de la que creo haber sido testigo.

### ***Lo que se puede aprender de Kuvis\_Ope...***

La profesora Kuvis\_Ope es una apasionada del arte y esto se percibe claramente. Aun así se muestra dispuesta a abrirse a los nuevos retos que se presentan ante sí, como la de volver a ejercer como tutora en primaria. Cabe decir, que la pasión por la profesión que uno/a ejerce es fundamental y ello se transmite también al alumnado, lo cual facilita un mejor ambiente de trabajo a nivel general. De esta manera, y en un tono de broma, me lo corroboraba en un momento dado de su entrevista: *“Quizás sea que en parte me parece que en estos momentos realmente no sé hacer otra cosa, bueno no sé si sé hacer esto tampoco [risas], pero que no me imagino en ninguna otra profesión. Es como que no me interesa otra profesión, ya que es tan absorbente, que cuanto más se hace, más interesante es. Y después que los problemas nunca se acaban, de modo positivo, sino que siempre se puede inventar cosas nuevas, no hace falta, no me ha hecho nunca falta llevar el mismo tipo de curso”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Además, en las clases de artes visuales y plásticas que pude seguir, en una de las sesiones dedicadas a la pintura con acuarelas, pude observar la libertad que dio para pintar aquello que los alumnos desearan. Para poder inspirarse pudieron hacer uso de los libros de arte que hay, o bien, consultar en Internet desde el ordenador del aula, así como imprimir imágenes. De hecho, ella misma explica cómo debería ser un alumno o alumna de arte: *“Esto sería lo ideal. Que prueba, curiosa, y es valiente, sin prejuicios. Este es el [alumno/a] ideal, no aquel que sabe dibujar bien, que tiene buen ojo con los colores, o así. Sabe las proporciones corporales, o se sabe de memoria todo sobre el impresionismo...”* (Profesora Kuvis\_Ope). Es decir, que le interesa el proceso creativo en sí.

Pues bien, en esa creación o en el aprendizaje mismo también entra en juego el ambiente o clima de trabajo, por lo que me cuestiono: ¿cómo se crea un buen ambiente de trabajo? Una pregunta de difícil respuesta, en la que entrarían en juego múltiples factores, pero creo que el docente es un actor de suma importancia. En el caso de Kuvis\_Ope, en su rol como maestra de primaria, consigue crear un ambiente de trabajo relajado y óptimo para el aprendizaje. Por ejemplo, en la clase de religión, en la que visionaron en una presentación de PowerPoint algunos aspectos sobre la infancia de Jesús, así como personas importantes en su vida, se pidió a los alumnos/as que dibujasen cinco momentos concretos de lo que habían visto, en esto se nota la influencia de su materia que son las artes, para ello también podían mirar el libro de texto en caso necesario. Se trataba de la clase que iba de las 9:15 a 10:00, tras la cual tocaba un descanso, y esto es lo que tengo anotado en mi diario de campo: *“Trabajan muy a gusto, suena el timbre y todos*

*continúan. La profe les dice que necesitan oxígeno, que es hora del recreo. Nadie se levanta. La profe juega con las coletas de las niñas, pone las manos sobre los hombros de los niños, se muestra muy cercana. Ha de repetir, ahora con palmas, que vayan a descansar, a airearse. La profe también sale del aula”* (Diario de campo, 13.11.2008).

Algo que también se puede aprender de esta profesora es en relación a la mirada amplia que tiene sobre la evaluación:

*“En artes plásticas no he pasado ninguna nota a ordenador, porque cuando doy la nota de Artes Plásticas, no está tan cerrada. (...) porque hay otros muchos aspectos que valoro. (...) En artes plásticas evaluo la obra, la obra siempre tiene unos criterios, puede que en esta obra haya como objetivo, por ejemplo, el descubrimiento de las formas (...) Luego está el proceso de trabajo. Está el proceso de trabajo, cómo se ha desarrollado. Y luego, generalmente, la actitud, la motivación y cuánto ha ayudado a los demás, y luego la autoevaluación. Es decir, tenemos como un libro de trabajo, y están estos cuatro, y después como yo lo evaluo.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Aparte de esa concepción de la evaluación, en el anterior fragmento también se puede apreciar un cierto distanciamiento con los ordenadores, el cual se remarca en el siguiente fragmento de su entrevista: *“Antes de ser profesora de artes plásticas, pues, no tenía medios materiales. Cuantos más materiales, y cuantos más medios, estos dan más trabajo. (...) Por ejemplo, después cuando estábamos dando artes plásticas allí en el anterior lugar, el que se quemó (...) Pues, no teníamos ordenadores para nada. Por supuesto, para las clases de artes plásticas se necesitan ordenadores, actualmente es básico que los haya, por ejemplo, para el tratamiento de imágenes. A la que obtuvimos ordenadores, nuestra carga de trabajo aumentó muchísimo, porque los ordenadores siempre se estropeaban, a cada momento, se tenía que hacer el mantenimiento, actualizar... antes había más tranquilidad.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Cabe decir, en honor a la verdad, que eso lo decía Kuvis\_Ope en el curso 2008/09, pero en mi regreso a Oulu en el curso 2014/15 trabajaba en otro centro, y había descubierto las ventajas de hacer uso de las nuevas tecnologías. Por ejemplo en el seguimiento de una creación artística, y me refiero al fotografiarla, porque en algún caso había pasado que todo el proceso había ido bien, hasta que al poner esa figurita en el horno, pues ésta se había partido, en cambio las fotografías, así como el tener una nube virtual en la que cada alumno/a puede guardar sus cosas, pues facilita la recuperación de estos documentos gráficos que demuestran el proceso real que se ha seguido, y finalmente no se evalúa únicamente una figura rota.

No obstante cabe remarcar que la calificación no es lo más importante para ella, sino vivir el hecho artístico: *“Esto se basa en que aunque tomes decisiones erróneas, has de tomar las decisiones por ti mismo, que la huella sea propia. Y con ello hay unas consecuencias en la obra. Es decir, en cómo resulte. O sea, que las decisiones simplemente se han de tomar, y a poder ser valientemente, y probar sin prejuicios”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Y, finalmente, acabar este relato sobre Kuvis\_Ope con una frase, creo que inspiradora para los profesionales de la enseñanza: *“Siempre me alentaron, y no creo que me hubiese*

*convertido en profesora de artes plásticas, si no hubiese tenido un profesor en la facultad de magisterio que me dijera: ‘esto y tú, tú podrías ser esto, y esto, y esto...’. Esto ha sido tan alentador. Hummm, de algún sitio... Es decir, que he experimentado personalmente que alentar es de una gran importancia, de una importancia enorme”* (Profesora Kuvis\_Ope). Si se recuerda lo beneficiosos que resultaron algunos apoyos en el pasado, sin duda esto facilita a que se apoye al alumnado con el que se trabajará en el presente y futuro.

#### **D4.1.6. La profesora más allá de la educación especial**

*“A cualquier edad las personas necesitan a un/a profesor/a apasionado/a. Es decir, un profesor entusiasmado prepara bien su docencia y está preparado en su materia, da lo mismo la edad que tenga el otro (...) Es decir, que se debe amar el propio trabajo y querer ayudar sea cual sea la edad y hacer todo lo posible para que cada uno de ellos aprenda.”*

(Profesora Eri\_Ope)

He titulado este apartado como la profesora más allá de la educación especial, porque realmente su rol principal era el de subdirectora, y en mi caso, la persona que dio luz verde a que expusiese mi proyecto al resto de componentes del *Consejo Escolar*, y quién siguió de cerca mi estudio, así como organizó a qué profesores/as seguir. Además, fue la profesora clave del Centro MtK como contacto con mi tutora en mi estancia en la Universidad de Oulu, la profesora –posteriormente catedrática- Eila Estola. Pues bien, fue la segunda profesora a quien entrevisté en el mes de octubre de 2008 y me detalló de forma muy precisa diversos aspectos del funcionamiento de la escuela, así como aspectos específicos del área de educación especial, y de su rol en una comisión muy interesante llamada la “Comisión del cuidado del alumnado”, por eso, ya adelanto, que su relato no será única y exclusivamente sobre ella, sino más bien, sobre la visión aportada por ella misma sobre la escuela y cómo se desarrollan estos aspectos antes citados, así como de la importancia del alumnado como centro de interés del Centro educativo MtK.

En cuanto al seguimiento indicar que en su caso fue diferente al del resto de profesores/as. El orden fue inverso, ya que a diferencia de los demás, a ella la entrevisté primero, en el mes de octubre, y fue la última a quien realicé el seguimiento ya en enero de 2009. Asimismo, fue de solamente dos jornadas, entre otras cosas porque los investigadores también enfermamos, y éste fue mi caso, y además debido a que me encontraba al final de mi estancia en Finlandia para el estudio de campo, y para poder cuadrar agendas, pues se realizaron sólo dos jornadas de observación, siendo días coincidentes en dos semanas –miércoles-. Aparte, el horario de esta profesora Eri\_Ope estaba repleto de reuniones, debido justamente a su rol de subdirectora del Centro MtK. Sin embargo, creo que pude captar la esencia de las clases de educación especial de las que tanto había escuchado hablar por su parte, así como por boca de otros profesores y profesoras.

Pues bien, he comenzado este relato con un fragmento suyo que hace referencia a la pasión que ha de sentir el docente por su profesión, y este profundo interés es lo que justamente denota la profesora Eri\_Ope teniendo en cuenta su recorrido profesional y que a continuación paso a compartir.

### ***Retales del camino formativo y profesional de Eri\_Ope...***

Eri\_Ope iba para médico, pero algo sucedió tal y como ella misma relató en su entrevista: *“Esto ocurrió al no superar el examen de física de acceso a los estudios [de medicina], es decir, no obtuve la puntuación mínima. Después al llegar el año de transición marché a los Estados Unidos y cuando regresé de allí fui a visitar mi antiguo instituto de Bachillerato y el/la directora/a dijo que: ‘pensamos que serías una estupenda educadora infantil’, porque había hecho muchas cosas: canto coral, educación física y todo lo posible. Después me puse a pensar en ese asunto porque en Bachillerato había dado clases particulares de inglés para tener un poco de dinero, y no había pensado que podría convertirme en profesora, porque siempre había pensado que sería médico. Pero estoy satisfecha de haber elegido la enseñanza”* (Profesora Eri\_Ope).

Me interesa anotar algo que sé por mis contactos continuos con Finlandia, y por lo que he podido conocer a partir de otros profesores y de otras experiencias. En caso de haber elegido continuar los estudios de secundaria superior, es decir, Bachillerato, un momento clave es cuando uno/a los finaliza, y se toma un tiempo sabático académicamente, pero activo en cuanto a la construcción de la madurez personal. En el caso de los chicos finlandeses han de realizar por ley el servicio militar o social, o bien, abstenerse a él por alguna justificación. En el caso de las chicas, son muchas las que marchan al extranjero para mejorar o aprender un idioma, combinándolo muchas veces con la función de *au-pair*. También los chicos deciden marchar y ver mundo tras ese servicio militar, o trabajar una temporada en algún sitio. Este tiempo les permite ver con más claridad en qué les gustaría trabajar en el futuro y qué camino es necesario tomar para ello, por lo que en Finlandia muchos/as se plantan en su primer curso de universidad, con más de 21 años, cuando en otros lugares, como por ejemplo en España, hasta hace muy poco cuando los estudios de magisterio se componían de una diplomatura de 3 años, era en esa edad cuando algunos jóvenes estaban ya diplomados/as o a punto de ello, y en algún caso, este tiempo de reflexión, para pensar qué hacer, llegaba justo una vez ya formado/a para el mundo laboral, y ya con quizás menos opciones de cambio, dados los costes económicos que implican una segunda carrera y el tiempo que sería necesario invertir en ello. En algunos casos valientemente deciden seguir ese deseo profesional, pero en otros no, lo cual a veces no resulta satisfactorio. Pero antes incluso de aquel inicio universitario Eri\_Ope ya tenía una experiencia muy variada: *“Evidentemente, tengo los estudios de Bachillerato, que los hice en la ciudad de Oulu. Y mientras estaba en la escuela realicé cursos relacionados con la educación física, con la música, con las artes plásticas, y he trabajado como monitora en clubs infantiles [extraescolares] y cosas así”* (Profesora Eri\_Ope).



Este interés por la práctica de diversas aficiones y por conocer el mundo laboral lo vuelve a demostrar en el siguiente fragmento:

*“Sí, también he dado clases a gente adulta. Es decir, al haber hecho mucha gimnasia di clases de Educación Física en Oulun Opisto mientras estudiaba la carrera. He dado educación física en Centros formativos de Oulu [Oulun Opisto] y en ‘Diakoniaopisto’, donde se forman las enfermeras. Es decir he dado clases a otro nivel en Educación Física y en Conocimiento de la Salud. Eso fue para mí como un aspecto aparte y en esos momentos me movía mucho en los círculos de la gimnasia femenina, pero ya no formo parte de estos círculos de deporte, porque cuando tuve a mis hijos, me cambié al movimiento escolta [Scouts]. Me pasé al movimiento escolta y formé parte de ello. En cualquier caso, he enseñado a todas las edades, porque antes de comenzar la carrera también trabajé en una guardería. Estuve un año en una guardería. (...) Estaba de sustituta en un jardín de infancia, y después estuve de sustituta como cuidadora infantil y en un principio fui allí de prácticas, para obtener puntos de estudio.”* (Profesora Eri\_Ope).

Tras ese año sabático, y ya con toda esa experiencia laboral, Eri\_Ope estudió en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oulu los estudios para maestra de primaria y allí se especializó en artes plásticas y visuales y además tiene un master en Pedagogía como formación básica.

*“Después en seguida conseguí una plaza vacante en la ciudad de Oulu. Es decir, en seguida fui, bueno, en realidad ocurrió que en ese programa se tenía que hacer la tesina para la obtención de los estudios de Master, pues mientras hacía la tesina estaba en Secundaria y Bachillerato como profesora de Arte. (...) en ese tiempo trabajaba y estudiaba a la vez, porque sólo me quedaba la tesina por hacer y cuando obtuve el título [Master] de maestra de primaria me hicieron fija y desde ese momento he estudiado alguna cosa todo el tiempo que he estado trabajando”* (Profesora Eri\_Ope).

De hecho, ha estudiado para ser profesora de educación especial en la Universidad de Jyväskylä, y después ha cursado la formación de dirección y gestión de centros escolares en la Universidad de Oulu.

En cuanto a su experiencia laboral, en el curso 2008/09 llevaba más de 20 años trabajando como profesora y casi 15 en el Centro MtK [en el curso 2014/15 eran más de 20 años en ese mismo centro MtK]. Así lo explica ella misma: *“Antes de ello [Centro MtK] estuve en una escuela de primaria bastante pequeña en la que había solamente seis clases. Allí estuve seis años. (...) Sólo había primero y segundo. Era una escuela muy pequeña. Allí estuve seis años, pero antes de eso estuve en Secundaria y en Bachillerato como profesora de artes plásticas durante un año, porque había estudiado bastante arte [créditos] y he practicado [afición] el arte personalmente.”* (Profesora Eri\_Ope). Tras esa experiencia vino el Centro MtK: *“Al principio di clases de Arte durante 13 años en el Centro MtK, tras ello comenzamos a dar forma a este centro de educación básica [escuela-instituto] (Peruskoulu) y debido a que era la subdirectora de la escuela de Primaria, se me pidió ser la directora ayudante de nuestra escuela-instituto”* (Profesora Eri\_Ope).

Por tanto, se trata de la profesora de Educación Especial en el curso 2008/09, pero antes lo había sido de Artes Visuales y Plásticas, igual que Kuvis\_Ope, de hecho, así relata todas estas experiencias en el mundo educativo: *“Ha sido un amor hacia el arte desde el principio, y después como era posible trabajar aquí como profesora de artes plásticas... pero la carrera docente es larga y se necesitan cambios. Y estoy satisfecha de haberme atrevido a realizar otras tareas también”* (Profesora Eri\_Ope).

Justamente estas ganas y atrevimiento fueron derivando hacia aspectos más sensibles de la educación, en este caso, hacía la educación especial; de este modo explica su dilatada formación:

*“O sea, he estudiado cosas relacionadas con el arte mientras trabajaba, después he estudiado aspectos relacionados con la educación especial. De hecho estaba tan interesada por la educación especial, que me matriculé en la Universidad de Jyväskylä y después obtuve el título y de eso hace ya cinco años (...) Sí, tuve que asistir a clase y también realizar las prácticas, es decir, de educación especial. (...) Me llevó unos dos años mientras trabajaba, pero entre medias también pedí licencias de estudio. Por lo que tengo esas dos titulaciones. Y después he estudiado mientras trabajaba, eso también me llevó dos años, los estudios de dirección, por lo que tengo una formación de lo más variada. (...) Sí, los realicé en la Universidad de Oulu. (...) Esto lo hice, a ver, espera, me parece que en el 2006, sí, creo que sí, porque en parte se solapaba con los estudios de educación especial.”* (Profesora Eri\_Ope).

Sin duda una profesora que saca tiempo al tiempo, y la formación permanente es parte fundamental de ella. Asimismo, al entrevistarla y compartir nuestras miradas, se muestra muy activa, enérgica y con ganas de involucrarse en nuevos proyectos. Tal es así, que en el curso 2014/15 al volver al Centro MtK, y al haberse jubilado el director que había en el curso 2008/09, Eri\_Ope había concursado por la plaza vacante de dirección, y fue elegida y nombrada como nueva directora del Centro MtK. Los detalles de esa entrevista y aspectos más relacionados con la gestión y dirección de un centro educativo finlandés se encuentran en otro relato más adelante.

### ***Qué he podido observar en las clases de Eri\_Ope...***

Primero de todo indicar en qué solían consistir las jornadas laborales de Eri\_Ope dado su rol de profesora de educación especial y subdirectora del centro MtK, que así explicaba ella misma: *“En estos momentos doy 14 horas de docencia en educación especial, ahora doy clases a séptimo, es decir, en secundaria inferior obligatoria [instituto]. El año pasado daba clases a los cursos de tránsito, es decir, sexto, en la parte de primaria, y séptimo [en Secundaria], pero solamente tengo 14 horas de docencia, y ahora esas horas están destinadas a los 110 alumnos de séptimo curso. Después realizo tareas de gestión, es decir me encargo de la atención [y cuidado] del alumnado de toda la escuela, de primero a noveno, 510 estudiantes. Me encargo del cuidado del alumnado (oppilashuolto) y doy educación especial.”* (Profesora Eri\_Ope)

En cuanto al rol de educación especial lo realiza de la siguiente manera:

*“Es decir, la verdad es que enseño matemáticas, lengua materna [finlandés], sueco, inglés en séptimo a la vez que lo hace el/la profesor/a de la asignatura, lo cual significa que puedo estar en la clase grande [aula ordinaria] ayudando al profesor/a de la asignatura, pero con más frecuencia me manda un pequeño grupo de alumnos a mi propia aula pequeña, porque allí hay chicos a los que les cuesta concentrarse y se puede dar también que la carga del contenido sea diferente a la de los alumnos de la clase ordinaria. Es decir, en matemáticas hay alumnos a los que se les ha hecho más fácil [adaptado] el currículum de matemáticas y se les ha derivado hacia la educación especial. Yo enseño a éstos. (...) Una parte de ellos puede estar todo el curso, otros pueden estar un tiempo más reducido, siempre y cuando la situación mejore. (...) Tengo matemáticas, lengua finlandesa, sueco e inglés.”* (Profesora Eri\_Ope).

En cuanto a lo que comentaba Eri\_Ope sobre la concentración de los chicos y chicas que son enviados a su aula pequeña, está en lo cierto. Son grupos muy reducidos, por lo que pude observar, normalmente de cuatro chicos/as, incluso había un ayudante, que a veces se encargaba de otra asignatura paralelamente con Eri\_Ope. El aula es acogedora, en una de las notas de campo tengo escrito lo siguiente: *“Se trata de un aula más pequeña, más hogareña. El color predominante es el verde: sillas, hule de la mesa, las cortinas, la planta, la alfombra, ...”* (Diario de campo, 14.1.2009). En esa misma entrada sobre las observaciones e interpretaciones de la hora de matemáticas de la franja horaria de las nueve de la mañana tengo anotado que los dos chicos y las dos chicas comienzan escuchando atentamente, aunque a veces se distraen, intentando que Eri\_Ope no les vea. Ya hacia el final de la sesión tengo apuntado que: *“tienen ganas de hablar de otras cosas, por ejemplo de la hora de comer, por qué no se puede comer en casa, por qué no se puede salir a la calle, porqué la escuela tiene responsabilidad sobre ellos/as, ...”* (Diario de campo, 14.1.2009).

Cabe señalar, que ese seguimiento a Eri\_Ope también se vio interrumpido por la realización de tareas propias del cargo de subdirectora, con presencia de los padres y madres u otros, por lo que yo no estuve presente, pero que Eri\_Ope me explicó con detalle como a continuación se puede ver: *“después todos los miércoles de 14h a 16h es tiempo de reuniones. Tienen lugar las reuniones de profesores, también puede haber reuniones de grupo, porque cada profesor pertenece a un grupo de trabajo, o puede haber una reunión del equipo directivo o de coordinadores de los grupos, o bien puede haber formación para todo el personal. Los miércoles tenemos a menudo formación.”* (Profesora Eri\_Ope)

En la siguiente clase de ese mismo día, tocaba sueco. En este caso, hubo sólo un chico y una chica –faltaba otro chico-, la chica se fue con el ayudante a hacer matemáticas en un aula de al lado, y Eri\_Ope se quedó con el chico a hacer sueco. Para ello consultaron la plataforma HELMI en la que la profesora de sueco había escrito el listado de cosas que tenían que hacer. Es por ello que primero corrigieron juntos unos ejercicios, luego escucharon en una cinta frases que tuvieron que repetir, y después realizaron un ejercicio en parejas de preguntas y respuestas. Una vez acabado el ejercicio tengo anotado que fueron al ordenador y la profesora Eri\_Ope le buscó una página de ejercicios prácticos. Me comenta que así pueden practicar para el examen de sueco que iba a ser la siguiente

semana. Es decir, pudieron trabajar de modo activo, y sin pausa todas las actividades del listado y al estar solamente este chico pues parece que pudo concentrarse mejor con Eri\_Ope, asimismo acabaron la sesión ante el ordenador, lo que siempre parece que sea un recurso más atractivo de cara a los estudiantes adolescentes, en comparación con un libro de texto o unas fichas fotocopiadas. También me asomé un momento a la otra aula donde estaba el auxiliar dando matemáticas a una chica [Anotaciones del diario de campo, 14.1.2009].

Pues sí, Eri\_Ope tiene una agenda llena de reuniones, como la de los lunes, entre los que yo también fui parte del orden del día con mi exposición sobre los objetivos de mi investigación y la solicitud del permiso para realizarlo en su centro: *“Después comienza la reunión del grupo del Consejo Escolar, la cual los lunes dura dos horas. Y allí tratamos los asuntos primordiales de esa semana y de las siguientes, realizamos tareas de programación, podemos acordar qué tipo de cosas organizamos en la escuela. Allí viene el conserje a quien se le dan tareas, y también viene la secretaria y la orientadora de estudios”* (Profesora Eri\_Ope).

Los lunes están destinados básicamente a reuniones: *“Y después [los lunes] por la tarde comienzan dos horas de reunión con los estudiantes, donde frecuentemente se llama a los padres a venir, puede estar también el protector de menores [acogida infantil u otros], también puede que esté presente alguien del centro de salud, si es que la familia tiene contactos con el centro de salud. Y de esta reunión con alumnos más pequeños forman parte la profesora de educación especial de los más pequeños, nuestra enfermera., la trabajadora social escolar (koulukuraattori), y yo. Y este grupo trata las dificultades que tienen estos alumnos de diferentes clases y cómo se les puede apoyar. Y en estas reuniones son invitados por turnos todos los maestros [tutores] para explicar cómo va su grupo y la situación del mismo.”* (Profesora Eri\_Ope).

Y finalmente una comisión de lo más interesante e importante en el funcionamiento del cuidado integral del alumnado del Centro MtK, tal y como me detalló Eri\_Ope en su entrevista: *“Y después de 13 a 16h comienza la reunión de la comisión del cuidado de del alumnado más mayor y normalmente está lleno de aspectos a tratar. Suele haber reuniones con los cuidadores y ahora, por ejemplo, el día 16 a las 14h vendrá una familia, y a las 15h se ve que también vendrá otra familia. Y aquí también nos reunimos con los tutores de las clases de Secundaria [cursos 7-9]. Y en este grupo forman parte la orientadora de estudios, luego la profesora de educación especial de Secundaria, yo, también viene el director, también la trabajadora social escolar del centro, probablemente esté presente el protector de la infancia [trabajador social], u otra persona de la red de protección infantil. Es decir, tenemos muchos alumnos que desarrollan un trabajo común con profesionales de la salud o con otros. Es decir, que el apoyo es necesario”* (Profesora Eri\_Ope).

Pero esas reuniones no tienen lugar solamente dentro de la escuela, sino también fuera de ella: *“Sí, y después formo parte de la comisión del desarrollo del cuidado del alumnado de la ciudad de Oulu, y ayer estuve allí en una reunión.”* (Profesora Eri\_Ope). En definitiva, se trata de una profesora de educación especial y subdirectora del centro MtK

de lo más implicada, no solamente con el centro educativo en el que trabaja, sino también fuera de él, al formar parte de proyectos e iniciativas comunitarias relacionadas con el desempeño de su cargo.

### ***Lo que hace singular a Eri\_Ope...***

Como he indicado en los retales sobre su formación y experiencia, aunque puede que se haya quedado algún aspecto en el tintero o que no haya sido mencionado, Eri\_Ope se trata de una persona con muchas inquietudes, aficiones, e intereses, lo cual le lleva a disfrutar de su profesión de un modo muy intenso. Asimismo, le interesa también la educación desde un punto de vista global, es decir, saber qué ocurre en otros lugares, ya que Eri\_Ope es una profesora que ha tenido la oportunidad de visitar escuelas de otros países, por lo que ha podido aplicar una mirada comparativa respecto a la situación de la escuela en Finlandia y creo que puede resultar interesante compartirla en este relato narrativo a partir de su visita a escuelas húngaras: *“Mira, cuando estuve en Hungría me vino a la cabeza como si me hubiese trasladado a los años sesenta cuando yo iba a la escuela. Siendo una niña pequeña, que había algo, como si estuviese en casa de la abuela [mummila, palabra finlandesa para la casa de la abuela o de los abuelos], como si me hubiese transportado en el tiempo hacia atrás. (...) apenas se hacía trabajo en grupo, más bien el maestro iba dirigiendo. A pesar de que también en la escuela finlandesa se da de manera bastante frecuente una enseñanza más bien dirigida por el maestro, incluso diría yo que se da esta circunstancia demasiado, a pesar del número de alumnos.”* (Profesora Eri\_Ope). También ha podido observar escuelas de otros países Nórdicos: *“Y también justo ahora estuve en escuelas danesas, entonces...lo que sería nuestra parte de materiales es bastante buena.”* (Profesora Eri\_Ope). Por lo tanto, el conocer otras situaciones, hace que valore de modo más profundo lo que se tiene en estos momentos [curso 2008/09 y posterior entrevista ya como directora del centro en el curso 2014/15], porque tiene muy presente que la situación económica, y sus consecuencias en las escuelas, no siempre han sido iguales. Es decir, que Finlandia no ha gozado siempre de una situación tan próspera como en la primera década de este milenio, de esta manera me explicó algo que forma parte de un recuerdo muy presente entre los finlandeses y finlandesas:

*“Mira, no sé si sabes que a comienzos de los noventa en Finlandia hubo una crisis tremenda. Pues sus efectos se ven. O sea, entonces disminuyeron [recortaron] los recursos en el cuidado de la salud de las escuelas, y, en general, los recursos en las escuelas, yo misma tuve que cogerme vacaciones forzadas de la escuela [suspensiones temporales de empleo obligatorias]. (...) Sin sueldo, sí. Se daban vacaciones extra al profesor, con lo cual había situaciones en las que otro profesor estaba a cargo de dos clases, y este tipo de situación, porque los municipios tenían poco dinero. Entonces la tasa del paro era enorme y de alguna manera se reflejaba ese malestar en las familias. Y ahora esos chicos son los que tienen unos quince o dieciséis años que entonces eran pequeños. (...) Sí, a principios de los noventa. Porque mi hija ha nacido en el noventa, y entonces yo recuerdo lo mucho que... Por ejemplo, mi marido estaba trabajando en un despacho de ingenieros y todos fueron obligados a tomarse vacaciones forzadas. O sea,*

*se ve de manera clara que los problemas que tiene la gente, son más complejos.”*  
(Profesora Eri\_Ope).

Sin duda, las crisis económicas son muy duras, sobre todo con las clases trabajadoras, y con aquellos y aquellas más desfavorecidos socialmente. Es necesario recordar las crisis económicas anteriores para poder afrontar las siguientes, tal y como ha sucedido en Finlandia y sobre lo que contaré con mayor detalle en la entrevista a Eri\_Ope, ya como directora, en el curso 2014/15 y las medidas que se han ido tomando para afrontar los recortes por la crisis económica global a nivel europeo, y de modo particular, en esta segunda década del siglo XXI.

Volviendo a su modo de hacer, para ella es esencial la integración real de aquellos que forman parte de su día a día, no únicamente el alumnado, sino sus compañeros de trabajo, todos los miembros de la comunidad educativa, y quiere potenciarlo desde su cargo de subdirectora: *“Desde el punto de vista del personal [de trabajo], intentamos destacar que cada persona es importante para esta comunidad de trabajo, sin importar el tipo de cargo [trabajo]. Es por eso que no tenemos sala [del café] de los profesores, sino sala [del café] del personal, tenemos un vestuario del personal e invitamos a todo el personal a venir de igual manera a los eventos de la escuela. Estés de cocinero/a, limpiador/a, conserje. Por ejemplo, ahora estuvimos en Laponia haciendo senderismo, y había otras personas más allá de los profesores. De alguna manera, como que la escuela no funciona solamente gracias al profesorado, sino que todas las personas son necesarias y su habilidad profesional ha de ser tenida en consideración y ser respetada. Este es quizás el punto de partida.”* (Profesora Eri\_Ope). He de decir, que yo también he sido parte beneficiada de esa perspectiva abierta e integradora al haber podido estar en el centro realizando este estudio de naturaleza etnográfica, y en el que he tenido mucha libertad de movimiento, y he sido invitado a múltiples acontecimientos, lo cual es de agradecer.

Finalmente, no quisiera repetir que se trata de una profesional de la educación muy involucrada en su escuela, como ya comenté en el apartado anterior, pero lo que sí quiero destacar es que dentro de esa perspectiva de comunidad también quiere involucrar al alumnado de forma activa y así lo dice ella misma: *“Por supuesto, es agradable ver que la enseñanza produce buenos resultados, pero sí que hemos tomado consciencia en nuestra escuela que su razón de ser está en la creación de comunidad, o sea, la posibilidad del alumnado de formar parte en el proyecto educativo, y en la actividad diaria aporta más [a la comunidad]. Y, por ejemplo, en relación a la reforma [del centro], y otros, como el disfrute de la escuela, pretendemos reforzarlo”* (Profesora Eri\_Ope).

### ***Cómo interpreto lo observado en la profesora Eri\_Ope...***

Se ve una profesora con una formación muy amplia, una persona enérgica, una profesional resolutiva, pero Eri\_Ope también confiesa que necesita a los demás: *“Me veo en la necesidad de pensar. Y de pedir consejo a otro profesor de educación especial sobre cómo enseñaría esta cuestión, ya que tenemos un gran equipo. Tenemos un gran apoyo*

*aquí, un buen espíritu y las personas se lo pasan bien trabajando aquí. (...) Sí, eso ayuda. (...) Bueno, nos es fácil obtener ayuda de los demás, aquí se puede hablar de cualquier asunto, también se puede hablar de la vida personal, aquí se puede ser uno mismo sin tener que llevar puesto encima el 'rol' de trabajador. Este es un buen sitio en este sentido.”* (Profesora Eri\_Ope).

Pero esta necesidad y respuesta de los otros, a veces no se ve del todo correspondida, o casualmente es lo que pude observar en una de las sesiones de educación especial, lo cual demuestra que tal y como suele suceder, todo es mejorable, y que a su vez es positivo poder observar este tipo de situaciones, porque creo que ofrecen una imagen más cercana de esa realidad, es decir, de lo que uno/a puede ver cuando ejerce de observador eventual de la misma. Pues bien, sobre la sesión de inglés de educación especial, en este caso con cuatro estudiantes (dos chicas y dos chicos) tengo apuntado lo siguiente: *“La profe no sabe por dónde van, la de inglés no se lo ha indicado. Van mirando página por página. (...) Van a la lección 4, pero hay un poco de discusión sobre si ya se ha hecho o no. (...) No participan mucho. Van a una lectura para traducir oralmente al finlandés. Antes una chica de malhumor ha dicho: ‘esto está hecho. No sé, no sé...’ No se concentran, juegan con las gomas”* (Diario de Campo, 21.1.2009). Como no acababan de participar, finalmente les indicó que lo podían hacer como deberes, interpreto que la profesora ante la pasividad que mostró el grupo en la ejecución de ese ejercicio, optó por cambiar a otra tarea diferente. Tras un rato Eri\_Ope volvió a revisar HELMI mientras los chicos/as hacían un ejercicio, pero no había recibido ningún mensaje de la profesora de inglés, sobre lo que tengo apuntado: *“La profe me dice que entonces es más difícil, porque toda la energía se va como hoy en discutir sobre esto [qué tareas tocan hoy / por dónde andan en el libro]”* (Diario de Campo, 21.1.2009).

Su rol como profesora de educación especial, en sí por el tipo de clases que da, le permitía llevar a cabo todas las otras funciones que tenía debido a su cargo como subdirectora del centro. Así lo entreveo por lo que me comentó, así como al ser conocedor de la multiplicidad de lugares, reuniones y encuentros en los que se le pedía estar presente:

*“Bueno, la preparación de las clases de educación especial es diferente, porque como se da la docencia a la vez y al tener la competencia profesional esto te permite ver qué hacer en ese momento de manera rápida. En principio no me preparo estas clases diariamente, pero sí que miro lo que está por venir, pero muchas veces ni lo sé hasta que los niños vienen allí y veo qué es esa cosa [lo que están haciendo en la clase ordinaria], es decir, que he de reaccionar en el momento. (...) Sí, es decir, la experiencia es muy importante y también la formación recibida para ver qué medios utilizar y en qué situaciones. Y esos instrumentos están en la clase, y luego, pues vamos a coger esos instrumentos y hacemos con esta cosa esto.”* (Profesora Eri\_Ope).

De este modo, observo lo que me había comentado en esa entrevista anterior a su seguimiento. En una de las sesiones de matemáticas de séptimo curso que observé se trataba el tema de la geometría, en concreto los polígonos. Para ello la profesora de educación especial Eri\_Ope primero explicó en la pizarra las figuras y formas de 3, 4 y 5 ángulos, y tras ello se hizo valer de figuras de tres ángulos de plástico que tenían que

colocarlas para obtener figuras de un determinado número de lados, es decir, que interpreto que se tiende a una formación mucho más visual y manipulativa en estas clases de educación especial [anotaciones del diario de campo, 14.1.2009]. Asimismo, se preocupa de que sus alumnos y alumnas estén a gusto en clase, ya que tengo apuntado que en la clase de inglés: *“Hay una chica que parece muy desconcentrada, con cara apática, la profesora intenta animarle para que participe”* (Diario de Campo, 21.1.2009). Además, ante la desconcentración de uno de los chicos de esa misma clase tengo apuntado que la profesora le pasa muy a menudo la mano por su cabeza-cabello, interpreto que para tranquilizarlo [anotaciones del diario de Campo, 21.1.2009], porque la profesora ya me había comentado que muchos de los que necesitan esta educación especial son chicos y chicas que se desconcentran con gran facilidad.

Pues bien, como profesora de educación especial son diversos los tipos de casos con los que Eri\_Ope ha de trabajar. De hecho, y con honestidad, la subdirectora y profesora de educación especial del Centro MtK no pretende maquillar la realidad de su alumnado al preguntarle si el alumnado de la escuela o Centro MtK se lo pasa bien:

*“Razonablemente sí, pero, seguro que podrían pasarlo... estos jóvenes que están en peligro de exclusión, pues, su disfrute de la escuela es más difícil, porque tienen mucho malestar consigo mismos. Es decir, puede que no aguanten, porque tienen el sueño alterado, tenemos muchos jóvenes que no pueden conciliar el sueño por la noche, ya que puede haber dependencia a Internet, puede que haya uso de drogas/alcohol/tabaco<sup>14</sup> y este tipo de cosas que quizás están más relacionadas con el tiempo libre”* (Profesora Eri\_Ope).

Me interesaba también conocer más a fondo si había chicos/as de perfil inmigrante, porque al menos, tal y como sucedió en el estudio piloto de Oulunsalo, apenas se veían a pesar de ser un entorno urbano. Quería saber sobre su integración, por ejemplo, si van en grupitos separados de los demás: *“No de esa manera. Es decir, los niños inmigrantes, por ejemplo, han encontrado fácilmente compañeros, no tenemos esta marginación. Hacemos mucho trabajo para que todos los chicos se encuentren bien en esta escuela e intervenimos en seguida si hay algún caso de acoso escolar o marginación u otra cosa que detectemos. De ninguna manera ha tenido que ver con el color de la piel o cosas así, sino que ha habido más conflictos entre chicos finlandeses para luego resolver”* (Profesora Eri\_Ope). A su vez aproveché para preguntarle sobre cómo se tratan los casos de bullying: *“Bueno, existen casos en todas las escuelas, pero los cogemos en seguida para dialogar y, por eso, ahora comenzaremos la mediación entre iguales, para que los alumnos tomen parte en ello de manera más intensa. En esta guía, tienes el funcionamiento en sí y que realmente seguiremos. Sí, aquí está el modelo. Y esto, el modelo, lo hemos desarrollado nosotros en la escuela. Y esto está en vigor. A veces esta información puede venir de casa o que se está acosando algún chico, o bien el alumno se lo comenta a un profesor. Y después en seguida, el profesor organiza esta reunión, y todos escuchan lo que esos alumnos tienen que contar. Y después se comunica siempre a la familia que esto se ha detectado y que se ha tratado. Si continúa, entonces el otro*

---

<sup>14</sup> Utiliza el término finlandés *päihde* = drogas/alcohol/tabaco.



*subdirector toma parte en ello como figura, en el grupo de la junta directiva, y entonces yo también puedo estar o bien el trabajador social escolar dependiendo del asunto. Sí que he de decir que los casos de acoso no se dan de manera muy elevada, cosas más serias rara vez ocurren”* (Profesora Eri\_Ope). Lo que comenta Eri\_Ope se trata del programa de mediación entre iguales VERSO, que volveré a mencionar más adelante.

Finalmente, me pregunto, ¿hasta qué hora trabaja Eri\_Ope?: *“Hasta las cuatro normalmente. Mi jornada laboral oficial sería de siete horas y quince minutos al día. Es decir, tengo 14 horas de docencia y el resto del tiempo está pensado para que sea para estas tareas [de gestión] pero una semana normal de trabajo sería de unas cuarenta a cuarenta y tres horas. Siempre se superan estas horas”* (Profesora Eri\_Ope). De hecho, el trabajo continúa más tarde en casa, tal y como me explicó: *“Lo hago después en casa, porque tengo el ordenador portátil en el que tengo acceso a la intranet de la escuela, siempre leo los correos electrónicos por la noche en casa. (...) Sí, siempre en casa después por la tarde, cojo este portátil y reviso el correo electrónico por la noche, y respondo a ellos si se trata de correos que requieren respuesta”* (Entrevista a Eri\_Ope). Y al día siguiente vuelta a comenzar.

### ***Lo que se puede aprender de Eri\_Ope...***

Más allá de su rol como profesora de educación especial, está la subdirección del Centro educativo MtK como jefa de estudios, por lo que me parece interesante recoger las palabras con las que expresa el gran objetivo, o misión, de este centro educativo: *“Bueno, como objetivo tenemos la escuela cultural. En el sentido que queremos formar a estos niños, por una parte dotados en conocimiento básico, pero que entiendan la importancia de la cultura y después también, como adultos, que si no la ejercen, que la utilicen, que fuesen a la biblioteca y que practicasen muchas cosas, que tuviesen un buen dominio de la lengua, y que supiesen tirar adelante. Es decir, tratamos de apoyar a los alumnos para que todos se dirijan a continuar sus estudios. Por ejemplo, la pasada primavera todos nuestros alumnos de noveno fueron colocados en algún lugar. (...) todos están ubicados en algún lugar. Es decir, no hay ningún chico que no esté en ningún sitio [centro] de formación”* (Profesora Eri\_Ope). Es decir, quieren que estos jóvenes que estén bien formados, con interés hacía la cultura, pero a su vez, se entrevé ese orgullo y satisfacción porque los chicos y chicas tras realizar el último curso de secundaria obligatoria, es decir, noveno, están en algún lugar concreto formándose, académica o profesionalmente.

Igualmente, y en consonancia a lo que explicaba el profesor Histo\_Ope, se da una concienciación de la importancia del acompañamiento y de estar en compañía adulta, que parece que algunos adolescentes de su escuela se ven carentes de ella:

*“Puede haber un hogar de lo más normal, y a pesar de ello, que se den problemas. Mira, un perfil que bien puede darse es el de una familia en la que los padres siempre están en el trabajo, ¡no hay tiempo para los niños! (...) Demasiado solos y demasiado temprano. Es decir, en la escuela tenemos en marcha el club de la tarde [extraescolar] para los de primero y segundo. O sea, están allí bajo supervisión después de la jornada escolar, allí*

*están digamos las cuidadoras de la guardería [educadoras infantiles], organizan actividades dirigidas por la tarde, pero solamente para los de siete y ocho años. Después tenemos clubs para los alumnos de tercero a noveno curso. Es decir, que para las tardes de este curso tenemos clubs de lo más variados, hay deporte, música, manualidades (...) cada tarde hay algún club disponible. (...) Solamente hasta las cuatro. (...) la escuela normalmente acaba a las dos, y los clubs [extraescolar] usualmente son de tres a cuatro, o así. Y después deberían ir a casa, pero como parte de los padres trabajan por la tarde...” (Profesora Eri\_Ope).*

Pero se hace todo lo posible para que la escuela evolucione, progrese hacia el cuidado integral del alumnado, que es algo que se puede aprender de la escuela y del rol de Eri\_Ope. Es decir, otra escuela es posible, una escuela en la que se trate en su globalidad al alumno y a la alumna, desde una perspectiva integral, con una amplia red de apoyo, que sostenga a ese/a joven. De hecho, la profesora Eri\_Ope ha podido ser testigo de esta evolución en Finlandia, tal y como ella misma explica: *“Entonces yo estaba como tutora antes de la crisis, porque comencé como docente en el 87... Y, o sea, es totalmente diferente este trabajo. Y entonces no había trabajadores sociales escolares (koulukuraattori), ni psicólogos escolares en las escuelas. (...) Estaba la enfermera y a veces venía el médico escolar. Había cuidado dental. Pero hoy no podríamos funcionar si nouviésemos estas redes [de ayuda]” (Profesora Eri\_Ope).* Incluso habiendo atención sanitaria y dental, parece que no fuese suficiente, porque en ese cuidado integral desde la perspectiva finlandesa entra en juego también, por una parte, la parte emocional, de la que un experto en psicología puede hacerse cargo, por otra, la orientación desde la pedagogía, y, finalmente, aspectos más sociales y que puede tratar esas otras figuras llamadas trabajadores sociales escolares.

Y como conclusión, creo este aspecto clave del Centro MtK lo sintetiza el siguiente fragmento con el que cierro este relato de la profesora de educación especial Eri\_Ope: *“El bienestar se trata de conseguir desde cada lado, para reforzar así el crecimiento de ese niño y joven” (Profesora Eri\_Ope).*

#### **D4.2. Profesoras y otras entrevistas**

Las historias que voy a relatar corresponden a dos profesoras, que en sí no he seguido a lo largo de su jornada laboral, pero que de un modo u otro han sido importantes en mi investigación. Se trata de la profesora de español Espa\_Ope y de la profesora de matemáticas Mati\_Ope. La primera, porque se trata de otra de las profesoras clave en esta investigación, con la que colaboré en sus clases de español desde octubre 2008 a enero 2009. En el caso de Mati\_Ope, se trata de una profesora de matemáticas a la que pude observar en algunas clases a lo largo del seguimiento que hice a grupos concretos de séptimo a noveno de secundaria, y dada su larga trayectoria me interesaba poder entrevistarla. Por tanto, los siguientes relatos, se basarán en la entrevista que les realicé, así como en algunas observaciones, y recuerdos. Es por ello que seguiré los mismos apartados que en los anteriores relatos, pero en sí, difieren de ellos en que estas dos

profesoras no han sido observadas a lo largo de sus jornadas laborales con los mismos objetivos que las anteriores profesoras y profesor relatados.

#### **D4.2.1. La profesora que anda entre la universidad y la escuela**

*“En Finlandia ocurre que los que solicitan estudiar magisterio son muy buenos estudiantes y podemos elegir alumnos de un rango superior, los que tienen un excelente expediente académico [escolar] para ser candidatos a estudiar magisterio [para profesor/a]. Esto es algo excepcional, en otros países quizás intentarían estudiar medicina, o ingeniería.”*

(Profesora Espa\_Ope)

Efectivamente, tal y como digo en el título de este relato, la profesora Espa\_Ope se trata de una persona con muchas inquietudes académicas y laborales, y que se mueve entre la universidad y la escuela. En el curso 2008/09 trabajaba en ambas etapas educativas, es decir, tanto en Secundaria dando clases de español en el Centro MtK (séptimo) y en la Escuela Internacional de Oulu (octavo), así como en la Oulun yliopisto – Universidad de Oulu, en un programa de habilitación-reciclaje profesional para profesorado de educación básica, y también realizaba tareas de investigación.

Espa\_Ope fue otra de las profesoras con las que me puso en contacto la profesora - posteriormente catedrática- Eila Estola, y que me introdujo en el Centro MtK, así como me dio la posibilidad de visitar la Escuela Internacional de Oulu. Igualmente, se mostró muy receptiva ante mi propuesta de colaboración en sus clases de español de séptimo en el centro MtK, por lo que se trató de un período de trabajo compartido muy gratificante. Su centro educativo de trabajo, el Centro MtK, lo explica de este modo: *“Se ha especializado en arte, por lo que hay algunos grupos-clase especializados en arte [con mayor carga lectiva] y también en idiomas extranjeros. Es decir, allí se organiza para todos... Es una de las escuelas en el área de Oulu donde se ofrece la enseñanza de español y francés. Es decir, que a las clases de español vienen alumnos de otras escuelas de Oulu y de sus alrededores. (...) soy una de las tres profesoras que damos español allí”* (Profesora Espa\_Ope).

Además, esa otra faceta suya, la de profesora e investigadora en el ámbito universitario, hace que su análisis sobre la escuela finlandesa y su profesorado sea interesante de conocer dado su profundo conocimiento de los mismos. De hecho, el fragmento de su entrevista con el que he dado comienzo a este apartado viene precedido por estas palabras: *“Tenemos un rasgo también singular, lo cual es algo quizás difícil de repetir en otro lugar, como, que... ¡OK! Es fácil repetir los planes de estudio para que todo el profesorado tenga un master, lo cual es posible, pero luego en Finlandia ocurre que los que solicitan estudiar magisterio son muy buenos estudiantes (...)”* (Profesora Espa\_Ope). Es decir, que quizás sea posible en otros lugares alargar los estudios hasta master, tal y como lleva haciéndose en el sistema educativo finlandés desde hace ya décadas, pero otro aspecto diferenciador es que los estudiantes que acceden a estos

estudios, son excelentes. Pero bueno, sobre este aspecto y los rasgos de esos estudiantes de magisterio o de profesorado de asignaturas de secundaria hablaré con mayor detenimiento en otro de los apartados del relato de la profesora Espa\_Ope.

### ***Retales del camino formativo y profesional de Espa\_Ope...***

En cuanto a sus inicios, se podría decir que Espa\_Ope tiene un perfil bastante parecido al de la profesora de educación especial Eri\_Ope, es decir que Espa\_Ope se trata también de una persona con muchas inquietudes, y que no comenzó su andadura en los estudios de magisterio de forma clara y directa, y, de hecho, llegó a ellos, teniendo ya experiencia previa. A ver, de esta manera se presenta Espa\_Ope: *“Soy maestra. Me formé aquí en la Facultad de Pedagogía [University of Oulu], soy de la primera promoción del programa formativo de ‘Master of Education’. Antes de ello estudié un par de años medicina [risas]. Pero después cambié de área, quería trabajar en el sector de la educación. (...) Se trata de una historia larga [risas] (...) El sector de la educación comenzó a parecerme mucho más importante”* (Profesora Espa\_Ope).

Y en cuanto a esa experiencia laboral a la que aludía antes, Espa\_Ope hace referencia a ella en el siguiente fragmento: *“En realidad, antes de graduarme, bueno, antes de comenzar a estudiar para ser maestra, estuve dando clases a inmigrantes durante unos años. En mi caso pasó de modo que primero trabajé como maestra y luego decidí que esto es lo que quiero estudiar”* (Profesora Espa\_Ope).

Una vez iniciados sus estudios, pudo dar salida a su interés por el mundo más allá de Finlandia, dado que esas primeras experiencias internacionales comenzaron siendo ella una estudiante: *“Sí, hace mucho tiempo, cuando aún era estudiante. Fui a dirigir allí [en Kenia] un proyecto piloto de formación del profesorado. Allí realicé prácticas como profesora, en varias... Una vez en una escuela urbana, en una ciudad algo más pobre, y después también en pleno campo, en un pueblo donde no había ni tan siquiera electricidad. En ambas escuelas estuve un mes”* (Profesora Espa\_Ope). En este caso, fue en primaria, dando clases de lo que fuese necesario en aquel momento: inglés, matemáticas, plástica... En sí, sus especialidades en la universidad fueron la lengua inglesa y las artes plásticas.

Su trabajo de final de carrera –llamado en finlandés *Gradu-* fue sobre educación intercultural, que era bastante nuevo en ese momento tal y como ella me señaló. Después le ofrecieron quedarse a trabajar en la Facultad de Educación de la Universidad de Oulu (Oulun yliopisto). Primero comenzó dando clases de una asignatura optativa llamada “Multiculturalidad”, y estuvo también como orientadora académica durante un tiempo. A lo que continuó lo siguiente:

*“Luego marché a Kosovo como experta en la materia por parte del ministerio de exteriores a una organización local de desarrollo de la educación, y allí ayudé a desarrollar la formación del profesorado y la formación permanente, y, por ejemplo, proyectos de escolarización de niñas, y a buscar financiación de los proveedores.*

*Después de ello trabajé en Serbia. Allí estuve en un proyecto de renovación del plan de estudios de los maestros. Luego también he estado en Kenia, como investigadora, alguna vez [risas]. Y también estuve trabajando allí como maestra, viendo desde dentro cómo es el trabajo del docente allá. Después en Bolivia estuve en un tipo de... me invitaron como visitante en un proyecto, estuve un mes. Y después en Guatemala también estuve trabajando. Entonces, entremedias de estos trabajos en el extranjero he estado en Finlandia” (Profesora Espa\_Ope).*

En total ha pasado varios años en el extranjero, por lo que tiene un amplio conocimiento de otras realidades educativas: *“Un año en Kosovo, un año en Serbia, luego en Kenia he estado en diferentes períodos. Y en Guatemala estuve también aproximadamente un año, a la vez estuve trabajando en Honduras y en Nicaragua. Todas estas estancias en el exterior se han relacionado de un modo u otro a la formación, en especial a la formación del profesorado” (Profesora Espa\_Ope).*

Se ha tratado de proyectos de desarrollo humanitario, educativo y del profesorado, asesorando como experta, pero en sí, su formación es la de maestra y se dio una casualidad que la llevó de nuevo a la escuela, o sea, a ejercer de profesora, tal y como ella misma relata a continuación: *“Sí, ahora la última vez que regresé a Finlandia, de manera casual, alguien se dio cuenta de que hablo español y me llamaron como sustituta a una escuela, y allá se dieron cuenta de que también soy maestra [risas]. Y entonces, se organizó de manera que estuve como profesora todo el pasado semestre de la primavera. Puesto que un/a profesor/a había solicitado jornada reducida y me contrataron para la jornada completa y estuve como tutora de un grupo de séptimo, y además daba clases de inglés, de artes plásticas y de español, y también di algunas clases de educación especial” (Profesora Espa\_Ope).* Como se puede observar, la dirección de los centros educativos de Finlandia, al tener la posibilidad de contratar directamente a su profesorado, pueden aprovechar la formación, los conocimientos y otras habilidades de su profesorado, para contratarlos en un área específica. Éste sería el caso de Espa\_Ope, que en sí no tiene un título académico de enseñanza del español como lengua extranjera, pero cuya formación universitaria de base, junto con sus estancias en Latinoamérica han hecho que sea competente para impartir lengua española en la escuela comprensiva finlandesa.

Finalmente, en cuanto a su función en la universidad se puede concretar a partir del siguiente fragmento: *“Ahora coordino un proyecto que forma a inmigrantes como docentes. Hay inmigrantes que tienen algún tipo de titulación como maestros en su país de origen, pero les falta algo para ser habilitados como profesores en Finlandia. Desde la Dirección General de Enseñanza (Opetushallitus) se les ha dado unas resoluciones en las que se indica en lo que han de formarse. Por tanto en mi proyecto se les ofrece un programa formativo. Es decir, justo lo que se les está requiriendo desde la Dirección General de Enseñanza, normalmente son aspectos pedagógicos de la formación docente y prácticas. A su vez, ofrecemos también asignaturas sobre la escuela finlandesa y sobre el sistema educativo, lengua finlandesa, comunicación y técnica, multiculturalidad, y cosas así. Este tipo de proyecto es el que coordino actualmente. Hay doce estudiantes de diferentes países que en estos momentos están de prácticas” (Profesora Espa\_Ope).* Por tanto, en este fragmento se pueden entrever dos aspectos, por un lado respecto a la

profesora Espa\_Ope, que vuelve a trabajar con alumnos de perfil inmigrante, tal y como había hecho anteriormente antes de comenzar sus estudios de magisterio, y por otro lado se puede ver la flexibilidad que ofrece el sistema finlandés para maestros/as y profesores/as que necesitan habilitarse laboralmente para ejercer en Finlandia, debido a que sus estudios han sido realizados en el extranjero. Es decir, por lo que pude conocer a partir de Espa\_Ope, existen vías de acceso alternativas a la profesión docente en Finlandia.

### ***Qué he podido observar en las clases de Espa\_Ope...***

Más que observaciones sobre las clases de Espa\_Ope, lo que ofreceré a continuación son clarificaciones y apreciaciones tuyas. Ya he comentado que Espa\_Ope daba clases de español en el Centro MtK (séptimo) y en la Escuela Internacional de Oulu (octavo), pero ¿de qué centro se consideraba profesora exactamente? De esta manera lo explicaba ella misma: *“Sí, justo este otoño comencé [a trabajar en la Escuela Internacional de Oulu]. En realidad es como la hora de español del Centro MtK pero como la mayoría de alumnos de ese grupo son de la Escuela Internacional pues las clases se dan en ese centro. En realidad ésta es la profesora del Centro MtK que va a dar clase en la Escuela Internacional”* (Profesora Espa\_Ope). Asimismo, es muy interesante el hecho de que en la clase de español hubiese alumnos y alumnas de diferentes escuelas, a los que se les daba la posibilidad de estudiar español como L2, y como asignatura optativa, siendo sufragado el gasto del transporte en autobús, en caso de que fuese necesario debido a la distancia entre el centro educativo de origen y en el que se impartía esa (u otra) asignatura. Recuerdo la clase de los viernes de español a primera hora en el Centro MtK, clase en la que yo colaboraba, a la que venían algunos chicos y chicas de otras escuelas, y tenían que salir puntuales, y aprovechar el descanso que se da entre clases, para poder llegar a tiempo a sus centros de origen.

Asimismo, y centrando la mirada en la Escuela Internacional de Oulu, por lo que pude observar y saber muchos de sus alumnos/as son de origen extranjero, aunque también hay familias finlandesas que quieren que sus hijos/as estudien allí debido a que las clases se dan en lengua inglesa. Esto es lo que me comentó la profesora Espa\_Ope sobre las diferencias entre ambos centros: *“Sé bastante poco, pero es algo diferente si se compara con el Centro MtK, porque la lengua vehicular es el inglés, pero no sé exactamente qué currículum se sigue. (...) Sí, la mayoría son de allí [de la Escuela Internacional], pero a ese grupo también van alumnos/as de dos o tres escuelas más. Allí tengo alumnos de octavo curso. (...) Sí, son finlandeses. (...) Sí. Aunque en esa escuela también hay niños extranjeros, unos cuantos. De esos que están poco tiempo aquí [en Finlandia]”* (Profesora Espa\_Ope). Una diferencia que sí que pude observar es en relación a la presencia de las TIC, en el caso de la Escuela Internacional el aula estaba dotada de un ordenador y cañón proyector, en cambio en la del Centro MtK utilizaban retroproyector y transparencias. Esta situación ya había cambiado a mi vuelta al Centro MtK en el curso 2014/15, al estar las aulas ya dotadas de un ordenador para el profesor/a, un cañón proyector, así como un retroproyector digital, entre otros artefactos tecnológicos.

En cuanto a las clases observadas, el número de alumnos de la clase de español suele ser algo inferior al de las clases de asignaturas obligatorias, teniendo clases optativas de español de unos 16 alumnos/as (aprox.) en el centro MtK y de unos 11 alumnos/as en la Escuela Internacional de Oulu. En cuanto a su interés por la lengua esto es lo que comentaba la profesora de la asignatura: *“Sí, [el español] es una asignatura optativa, es decir no es obligatoria para nadie. Por supuesto, hay alumnos cuyos padres han sido los que la han elegido [risas]. O sea, que han querido que su hijo/a esté en las clases de español. (...) Por ejemplo, el sueco ha sido tradicionalmente una asignatura obligatoria que no es del agrado de todos. En el Centro MtK hay unas profesoras de sueco muy buenas que seguro que consiguen motivar a este alumnado, pero tampoco el inglés es para algunos del todo interesante. Sin embargo, una gran parte de los alumnos que están en la clase de español quieren estar allí y están muy interesados en ello”* (Profesora Espa\_Ope). Por lo que pude observar, había alumnos y alumnas que mostraban diferentes niveles de interés, o sea, desde un nivel aparentemente bastante bajo a otros/as muy entusiastas por saber más cosas sobre la lengua española y sobre la cultura de los países de habla hispana, así como aspectos específicos de España.

Sobre el funcionamiento de la clase, indicar que seguían un libro de texto, que las clases se asemejaban bastante a lo que se podría decir una sesión tradicional, en la que la profesora es quien dirige la sesión, asimismo, al estar diseñada como una especie de pequeña aula magna (con diferentes niveles-escalones ascendentes) y al estar los pupitres sujetos, pues hace algo más complicado el trabajo en grupo, comparado con las facilidades que ofrece el mobiliario ligero del resto de aulas del Centro MtK. De hecho, según me comentó la profesora se trata de lo que en finlandés se llama *“pommi suoja luokka”*, es decir el refugio antiaéreo contra bombas, del que cualquier edificio en Finlandia ha de disponer, que constituye una de las medidas de defensa y seguridad tomadas por este país nórdico no perteneciente a la OTAN-NATO.

Volviendo a la parte más didáctica, comentar que las explicaciones de Espa\_Ope sí que se asemejaban al estilo observado en el resto de asignaturas, o sea, explicaciones cortas y detalladas, y en las que se iban sucediendo pequeñas actividades lingüísticas (combinándose lo escrito con lo auditivo), realizadas individualmente o por parejas. En cuanto al contenido, se daba un enfoque hacia aspectos más de vocabulario (séptimo curso: diferentes temáticas) y gramaticales (octavo curso: tiempos verbales). Asimismo, se daba una enseñanza bilingüe, es decir, de traducción entre el finlandés y el español, de hecho el libro de texto tiene sus enunciados y algunas otras partes escritas en finlandés. Igualmente, se fueron realizando pequeñas pruebas para comprobar la asimilación de los contenidos.

Se fomentaban las habilidades de expresión oral, ya que a lo largo de varias semanas recopilaban por grupos información sobre diferentes deportistas para llevar a cabo una presentación oral utilizando el programa PowerPoint, pudiendo para ello utilizar los ordenadores del espacio justo adyacente a su aula y poder así también consultar en Internet, siendo Wikipedia el recurso más utilizado. Ella misma me habló sobre la incidencia de los trabajos grupales en general en la escuela: *“Sí, seguro que algo sí que*

*se hace, pero seguramente podrían hacerse más [trabajos en grupo en la escuela]”* (Profesora Espa\_Ope).

Además, la profesora Espa\_Ope, al igual que otros profesores/as, ha mostrado cierta preocupación sobre la soledad de algunos chicos y chicas, es decir, por la falta de figuras adultas cercanas, o el escaso tiempo que pasan junto a un adulto, en parte debido a las actuales circunstancias familiares. De este modo lo explica esta profesora:

*“O luego me he fijado en cosas, que cuando uno piensa que a veces el maestro puede ser, al menos el maestro/a de primaria pasa bastante tiempo con ese/a niño/a, y que éste pasa una semana con el padre, otra semana con la madre, pues en realidad ya nadie conoce del todo a ese niño y cuando pasan a secundaria inferior [obligatoria] ya no hay el tutor-maestro, entonces una buena pregunta es: ¿qué adulto es conocedor ya de los asuntos de ese niño en ese momento? (...) Pues entonces ese/a niño/a ya ni siquiera tiene al maestro-tutor, son profesores de asignaturas que van cambiando varias veces a lo largo del día. Pues algún niño o joven puede quedar más de lado, y ya no se dan cuenta que realmente las cosas no le van demasiado bien”* (Profesora Espa\_Ope).

Por tanto, el cuidado integral del alumnado está muy presente entre la gran mayoría del profesorado del Centro MtK, o al menos, entre aquellos a los que he tenido la ocasión de seguir, entrevistar o hablar en momentos más informales.

### ***Lo que hace singular a Espa\_Ope...***

Aparte del profundo conocimiento sobre la formación del profesorado, algo muy característico en Espa\_Ope es su interés y sensibilidad hacia zonas del mundo más desfavorecidas, sobre todo en pro de su desarrollo. De este modo me relató sus experiencias en el extranjero: *“A Kosovo fui después de la guerra, es decir, allí aún estaban con su reconstrucción. (...) Se trataba de una organización independiente (...) Por tanto, existía una gran necesidad de renovar, de desarrollar todo, y la gente tenía una enorme motivación para acceder de nuevo a la escuela y poder estudiar. (...) Hacíamos proyectos de desarrollo. Más bien de formación permanente. Y en Serbia estuve en un proyecto en el que estaba el ministerio de educación y también un par de universidades, y el objetivo era desarrollar, renovar la formación del profesorado”* (Profesora Espa\_Ope).

Ello le ha llevado a un profundo conocimiento de otras realidades educativas, así como a vincularse con otros países, tales como Kenia: *“Y, bueno, en Kenia he estado en tantas ocasiones, que se trata de una historia larga. Lo más reciente últimamente, fue para mi propia investigación recogiendo material o actualizando [datos]”* (Profesora Espa\_Ope). Una realidad africana que le hace abrir los ojos, para poder así ver la realidad finlandesa de otra manera: *“Porque de modo contrario los maestros finlandeses no podrían saber cómo es aquello [Kenia – África]. Lo que significa estar en un pueblo donde no hay electricidad en todo el pueblo rural, lo que se puede hacer allí... Sí, y alumnos, que puede haber hasta setenta alumnos [risas]”* (Profesora Espa\_Ope).



De su paso por Latinoamérica explica lo siguiente: *“En Centroamérica lideré un proyecto que era de desarrollo de la enseñanza de la multiculturalidad y multilingüismo. Es decir, porque ha habido muchas civilizaciones previas como los mayas, los garífunas, ... Que tienen una lengua propia, y se pretendía ayudar a recuperar esos orígenes en la escuela, y se pretendía con ello que pudiesen ser educados en la escuela en su propia lengua. Por tanto en ese proyecto se combinaba algo de investigación, formación de profesorado y creación de materiales didácticos.”* (Profesora Espa\_Ope). Todo esto hace que Espa\_Ope esté presente y vinculada a redes y proyectos internacionales.

Su mirada en cuanto al sistema educativo finlandés y a su profesorado es el siguiente: *“En Finlandia la formación de profesorado todavía está muy valorada, aunque el sueldo no sea muy diferente. Esto debe de ser un excepcionalidad cultural que aún se valore de esta manera.”* (Profesora Espa\_Ope). Lo cual hace que también sea reivindicativa en cuanto a exigir lo que cree que el profesorado finlandés es merecedor en cuanto a salario se refiere debido a esta alta cualificación laboral:

*“Me parece que las escuelas al no haber recibido más recursos, a pesar de que la Economía en Finlandia haya ido bastante bien, pues esto no se ha podido observar, por ejemplo, en el trabajo de los profesores. (...) Mejor sueldo para el profesorado [risas] ya que se ha dado un bache salarial. Durante este año aquí, por ejemplo, los enfermeros han estado en huelga y han conseguido un aumento en sus salarios, pero los profesores son obedientes. Los profesores deberían obtener una mejor compensación por este trabajo”* (Profesora Espa\_Ope).

En definitiva, una persona en búsqueda permanente de su lugar, sin aparentemente tener la pretensión de querer estar fija, trabajando en un sitio concreto, sino dejándose llevar por las oportunidades que se le van ofreciendo en su propio trayecto vital. De hecho, así señala este ir y venir de Finlandia: *“Y luego entremedias cuando he estado en Finlandia he intentado dar clases aquí, si es que me han ofrecido docencia aquí en la universidad [risas]. Y luego también he estado haciendo mi tesis doctoral. (...) no tengo un lugar de trabajo fijo en la universidad, sino que han sido trabajos temporales, también he ido consiguiendo ayudas monetarias externas para investigar. Es decir, he recibido ayudas monetarias para investigar”* (Profesora Espa\_Ope). De un lugar a otro, pero, sin duda, aprendiendo de cada sitio y de cada experiencia vivida.

### ***Cómo interpreto lo observado en la profesora Espa\_Ope...***

Espa\_Ope se trata de una persona con un perfil muy interesante en el mundo educativo, porque como ya indiqué, conoce de primera mano varias etapas educativas, así como aspectos formativos de los educadores. De hecho, sabe cómo se forman los maestros y profesores desde un punto de vista más práctico y cómo se plasma esto en su itinerario formativo, no solamente ella misma como antigua estudiante de los estudios de magisterio, sino también como docente, expresándolo de la siguiente manera:

*“Es decir, que la teoría y la práctica se unen, se organizan los programas de prácticas de manera muy estructurada. Al principio, a las primeras prácticas se va tan sólo a*

*observar, luego paulatinamente en las siguientes prácticas se van dando más tareas de enseñanza. Después hay unas prácticas que se centran en la planificación didáctica, en la educación especial, en la gestión escolar, y luego en las prácticas finales el estudiante se encarga de la enseñanza de todo un grupo, o bien de la propia asignatura que cursa [secundaria]. La responsabilidad va creciendo progresivamente, y siempre les apoyan los profesores de didáctica de las asignaturas específicas y de pedagogía. Es decir, que el alumno recibe una devolución continua de lo que hace” (Profesora Espa\_Ope).*

De hecho, a esa formación universitaria del profesorado finlandés, se unen trabajos de reflexión, sobre lo que esta profesora de universidad explica lo siguiente: *“Sí, hay varias tareas que están unidas a estos periodos de prácticas, por ejemplo, seguro que han de hacer diarios de aprendizaje [de campo], después la planificación de las clases que previamente han mostrado al profesor/a de didáctica, y después actualmente los estudiantes hacen el trabajo de final de carrera y el trabajo de final de master. Cuando estuve por última vez dando clases allí se hacía directamente el trabajo de final de carrera, es decir como para la titulación de master” (Profesora Espa\_Ope).*

Por lo observado, interpreto que ella quiere que estos aprendizajes en cuanto a la didáctica se apliquen también en sus clases de español, que haya una parte comunicativa, que la lengua sea algo práctico, en el caso de séptimo, más allá de la gramática y del vocabulario que vienen en los libros de texto. Creo que parte de este interés fue palpable, por ejemplo, un día en que esta profesora mostró a sus alumnos una presentación PowerPoint, con fotografías suyas tomadas alrededor del mundo. Es decir, pudieron ver de qué modo le ha servido también el español en sus viajes a Centroamérica. Igualmente, interpretándolo desde un punto de vista más romántico, quiero pensar que quizás pudo inspirar a alguno/a de esos chicos y chicas de esa ciudad tan al norte de Europa -Oulu-, en el sentido que es posible conocer esos otros lugares del mundo tan alejados, y que si lo desean, esto está también a su alcance. A mí sí que me influyó de modo muy positivo trabajar a su lado, el poder observar y departir con una persona muy interesada en el mundo educativo, y con una perspectiva tan internacional.

Además, pude ver que disfrutaba de sus clases, por lo que su deseo de volver a la escuela tras varios años como asesora en educación en programas de desarrollo por Europa y Centroamérica era cierto. De esta manera lo explica ella misma: *“Fue muy importante para mí porque desde que me licencié había trabajado como experta en materia de educación, entonces, ir de nuevo a la escuela finlandesa y ver desde dentro lo que ocurre, pues me comenzó a parecer que había transcurrido mucho tiempo desde que había visto lo que significa trabajar como maestra. (...) porque desde el exterior si uno va como visitante [a una escuela], nunca es lo mismo” (Profesora Espa\_Ope).*

Esta vuelta a la escuela implicó hacer también otras tareas, como, por ejemplo, llevar una tutoría o clases de refuerzo en el curso anterior al que yo observé y del que comenta lo siguiente: *“Yo misma di, por ejemplo, clases de refuerzo de sueco o de inglés. (...) Bueno, por ejemplo, a veces era de manera que si había algunos chicos que habían faltado alguna vez a la clase de sueco, pues, entonces, la profesora real de sueco podía decidir que ella no iba a coger a esos alumnos en el grupo ordinario, o donde estaban ya*

*haciendo una tarea específica, sino que primero tenían que hacer esto o esto otro. Y luego yo estaba con ellos y hacíamos estas tareas que habían quedado pendientes [de hacer]. (...) Sí, en algunos casos seguramente funcionaba y luego en otros no tanto. Di este tipo de clases de refuerzo en inglés y sueco, asimismo los maestros de educación especial también dan este tipo de refuerzo” (Profesora Espa\_Ope).*

En esa vuelta a las clases en la escuela comprensiva también entraba el trabajar con nuevas perspectivas desde la diversidad y la escuela inclusiva, así como su evaluación, tal y como comenta en su entrevista:

*“Luego se hacía, por ejemplo, en mi clase había alumnos con planes de aprendizaje individuales [planes individuales adaptados]. Por ejemplo, en el grupo había un chico con problemas graves de lectura y yo podía evaluarlo de una manera un poco diferente, es decir no tenía que hacer las tareas igual de difíciles que las de los demás, o si hacía el mismo examen yo tenía libertad para evaluarlo de manera más suave” (Profesora Espa\_Ope).*

En conclusión, interpreto que he tenido ante mí un perfil de profesora algo inusual, pero que estando dentro del sistema educativo finlandés, a buen seguro habrá tenido una influencia positiva en su alumnado. Me refiero a este perfil tan internacional y este gusto que demuestra por la lengua española, así como por la cultura iberoamericana, y que a buen seguro habrán influido de modo positivo.

### ***Lo que se puede aprender de Espa\_Ope...***

Como ya he mencionado anteriormente, Espa\_Ope se caracteriza por sus ganas de probar y obtener nuevas vivencias laborales en el mundo educativo, tales como la de asesora en temas de desarrollo, ejercer de maestra, e incluso investigar y dar clase en la universidad, así como de conocer otros países. Sin embargo, destaca sobre todo por ser una experta en la formación del profesorado, y que conoce su evolución, y es lo que quisiera rescatar de su entrevista. A modo de ejemplo, ha podido vivir las pruebas de selección a los estudios de magisterio, que llevan tras de sí toda una tradición, así como ha podido observar su evolución, y de este modo lo explica la profesora Espa\_Ope:

*“Hace muchos años que formé parte de ello [selección del alumnado a cursar Magisterio] y seguramente haya ahora cambiado, por tanto se debería comprobar cuál es la situación actual. Pero antes era que se permitía acceder a las pruebas dependiendo del expediente académico, tenían que tener unas buenas notas. Luego se obtenían puntos extra, por ejemplo, si los chicos habían realizado el servicio militar, de eso se obtenían puntos, bueno, ahora las chicas también pueden ir a la mili [risas]. También se obtenían puntos si se había trabajado en una escuela, como profesor, ayudante o cosas así. Pero después de esto, de nuevo, todos estaban en la misma posición y había unas pruebas de acceso, con un examen sobre un libro y luego un examen de aptitud. (...) De este examen hace tiempo, y se tenían que mostrar las dotes docentes, es decir, dar clase durante unos quince minutos a algún grupo. Pero esto era tan complicado de organizar que se cambió de manera que se convirtió en una charla grupal. Entonces ya no era necesario que estuviese presente un grupo de niños allá [risas]. (...) Pero se cambió a una charla grupal, para ver un poco cómo se desenvuelven en un grupo, qué rol adoptan, si son*

*capaces de escuchar, dialogar, o dominan o permiten a los demás tomar el turno de palabra. (...) actualmente no sé qué partes hay” (Profesora Espa\_Ope).*

Estas pruebas mantienen este filtro exigente en la actualidad. Pero es destacable que hace un tiempo atrás, en el caso relatado, existía incluso una prueba que consistía en dar una clase a un grupo de niños real, por tanto, Finlandia lleva ya décadas seleccionando de modo minucioso a aquellas personas que quieren formar parte del futuro cuerpo del profesorado de sus escuelas.

A su vez, Espa\_Ope tiene una larga perspectiva de la evolución del tratamiento de la multiculturalidad y diversidad [lingüística] en Finlandia, por haber estado involucrada laboralmente, así como por sus propias investigaciones:

*“La vez anterior más larga fue antes de... cuando aún era una maestra no cualificada, y di clases en Porvoo a niños inmigrantes. Durante tres años. (...) Enseñaba a niños solicitantes de asilo y a niños refugiados, de muchos países diferentes, seguramente de unos catorce países en tres años. Los grupos más grandes eran de Somalia, Kosovo, y de Vietnam. (...) Finlandés en finlandés. Es decir, hoy en día a esas clases se les llama aulas de preparación [aulas de acogida]. Es decir, es un tipo de aula a la que van los refugiados, bueno los hijos de inmigrantes que llegan a Finlandia y que no saben hablar la lengua. Allí solamente se aprende el idioma y además de cómo funciona Finlandia. (...) Sí, actualmente funciona de esta manera en toda Finlandia. Cuando lo hice yo, esto aún era muy nuevo, allá a principios de los noventa [risas]. Pero hoy en día se ha desarrollado, y se encuentran materiales de aprendizaje y existe de todo” (Profesora Espa\_Ope).*

Aparte de conversar sobre este aspecto en otros momentos en los que coincidimos, en nuestra entrevista también hubo tiempo para dialogar sobre aspectos que pueden dar pie a reflexionar más allá, y que según la profesora Espa\_Ope sería algo a mejorar en Finlandia: *“Porque ahora en los medios de comunicación se ha hablado mucho sobre la colectividad, que los finlandeses somos bastante individualistas, que nuestra cultura es esa, que valoramos el esfuerzo individual y prosperar con los propios recursos, sin necesitar tanto a los demás, o de hacer las cosas conjuntamente” (Profesora Espa\_Ope).* Quizás esa mirada haya sido desarrollada a raíz de todos esos viajes por el mundo que he comentado en los retales profesionales a comienzo de este relato.

De modo definitivo, y como cierre de este relato, destacar que he podido conocer en la profesora Espa\_Ope a una persona que continuamente anda aprendiendo y reflexionando a la vez, de todo aquello que le rodea, y además con muy buen humor [y risas].

#### **D4.2.2. La profesora de matemáticas con sabiduría senior**

*“Aparte de matemáticas también doy clase de las asignaturas de física y química, y su enseñanza es importante para los alumnos, y justamente en química y en física puedo enseñarles, por ejemplo, aspectos del entorno que son muy importantes. Siento que mi propio trabajo es importante, y eso es para mí significativo.” (Profesora Mati\_Ope).*

Tal y como indica el fragmento introductorio de este relato, el título del mismo debería ser más exacto y decir que Mati\_Ope se trata de la profesora de matemáticas, física y química de secundaria inferior del Centro educativo MtK pero dado que pude presenciar solamente las clases de matemáticas de esta profesora en mi seguimiento a grupos concretos de séptimo a noveno –que comentaré en un próximo apartado–, lo he titulado de ese modo. A su vez, como ya veremos, esa fue su formación inicial.

Pues bien, Finlandia se ha caracterizado en las diferentes pruebas de PISA por unos altos resultados en competencia matemática, es por ello que consideré interesante hacerle una entrevista, en la que pudiese comentarme aspectos de la asignatura de matemáticas, así como su evolución a lo largo del tiempo dada su extensa trayectoria, de hecho en ese curso 2008/09 la profesora Mati\_Ope estaba ya muy próxima a su jubilación. Es más, en el curso 2014/15 cuando estuve de nuevo en el centro MtK, la profesora Mati\_Ope ya no trabajaba allí. Luego este relato se basará más bien en su entrevista, con alguna referencia a alguna observación, pero esto último lo reservo más bien para el apartado dedicado al seguimiento de grupos. Es decir, para este relato he optado por una línea similar a la del relato de la profesora de español Espa\_Ope, y a su vez, se diferenciará de ésta última dado que no se dio esa colaboración tan directa en el aula, como ocurría en la clase de español. Sin embargo, considero interesante incluir su mirada, así como a modo de agradecimiento por el tiempo que me dedicó para la realización de la entrevista. Además, quería entrevistarla, porque de alguna manera intuí, percibí y observé que se trata de una profesora que tiene una gran estima por su profesión, tal y como ella misma desvelaba en el fragmento introductorio y que encabeza este relato.

### ***Retales del camino formativo y profesional de Mati\_Ope...***

En el curso 2008/09 la profesora Mati\_Ope llevaba 27 años trabajando como profesora. Sus estudios los realizó en la Universidad de Helsinki (Helsingin yliopisto), sobre lo que comenta: *“está lo suficientemente lejos de Oulu para que, por ejemplo, de este centro se ve que no hay nadie más que yo que se haya licenciado en Helsinki. Cuando estudiaba allí, entonces en los años 70, se podía elegir la línea, de modo que me licencié en la especialidad de profesora de matemáticas, cosa que ha llegado más tarde a la Universidad de Oulu”* (Profesora Mati\_Ope).

Sobre el modo en que surgió la idea de ser profesora, ocurrió en bachillerato, e influenciada por su familia, en la que había varios profesores y siempre le decían que el trabajo como profesora de matemáticas sería una buena profesión. Asimismo, comentaban que se trataba de un trabajo bien valorado, y según su opinión pegaba con ella. No obstante, al principio esta idea no estaba muy consolidada en la cabeza de Mati\_Ope, tal y como ella misma relata: *“Al comenzar los estudios primero tuve en mente que no quería ser profesora, me orienté hacia la profesión de químico. Y estudié química como materia principal, pero después en el momento que comenzó lo que se conoce por período/tiempo del laudatur, es decir, los créditos/asignaturas de especialidad, entonces*

*decidí que de todos modos me formaría como profesora y cambié a matemáticas como materia principal. Y ciertamente estoy licenciada en matemáticas como materia principal, y como materias secundarias física y química, y como cuarta materia geología, que de alguna manera complementa a la física”* (Profesora Mati\_Ope).

De hecho, a modo de anécdota en la elección de sus estudios, Mati\_Ope comparte lo siguiente: *“Lo pensé un tiempo, pero no estaba del todo segura, y al principio pensé algo diferente, pero cuando me licencié como profesora estaba muy segura de la opción que había tomado. Es decir, que sabía que quería ser profesora, y en eso que fue curioso que cuando estuve en una especie de formación para el bienestar laboral cuando tenía unos cuarenta años, allí el/la psicólogo/a me examinó, examinó a todos los participantes. Y en base al test se indicaba qué profesión es la idónea, a mí me sugirieron como profesión o sacerdotisa o profesora [risas]”* (Profesora Mati\_Ope).

Una vez finalizados los estudios en Helsinki, se mudó a Oulu, y estuvo trabajando en bachillerato casi diez años. En el año 1991 se cambió a Secundaria Obligatoria, y lo argumenta de la siguiente manera: *“Y la razón fue que cuando estaba de profesora de bachillerato, no tenía la plaza de profesora de bachillerato sino que era lo que se llama profesora contratada a tiempo parcial. Entonces cuando obtuve la plaza de profesora en secundaria, pues me cambié a este instituto”* (Profesora Mati\_Ope).

Y ya llegados al curso 2008/09 en el Centro educativo MtK donde Mati\_Ope daba clase de matemáticas, física y química a todos los grupos de Secundaria, información a la que ella añadió que, a partir de los resultados de aquel test de cuál sería el lugar de trabajo ideal para Mati\_Ope, llegó a la siguiente conclusión: *“Entonces me pareció que de verdad sentía que mi elección fue la correcta, había disfrutado de mi trabajo y me gusta mi trabajo”* (Profesora Mati\_Ope). De nuevo, una profesora a gusto con su profesión y carrera.

### ***Qué he podido observar en las clases de Mati\_Ope...***

Sus clases, a diferencia de otros profesores más jóvenes observados, no comienzan del modo tradicional con todos de pie, de hecho, entre mis anotaciones del cuaderno de clase tengo escrito lo siguiente: *“La clase de matemáticas de octavo con 22 alumnos/as comienza sin ceremonias, la profe pregunta qué es un monomio”* (Diario de campo, 1.12.2008).

Con este grupo de octavo se mostraba algo más seria, lo cual quizás facilitase que al principio hubiese silencio o levantasen la mano, porque en otro momento de la sesión tengo apuntado que: *“La profe ha de pedir que bajen la voz para que los demás puedan trabajar. Se trata de un grupo que puede trabajar en silencio un rato, pero al cabo de un tiempo vuelven a hablar, como, por ejemplo, una chica que anda preguntando a sus compañeros y compañeras de clase cuál es su ‘middle name’ [segundo nombre]”* (Diario de campo, 1.12.2008).

Según me comentó Mati\_Ope, uno de sus objetivos pedagógicos era el siguiente: *“También intento hacer que los alumnos se interesen por las matemáticas, de modo que ellos/as tengan ganas de estudiarlas, y claro, que se hiciesen propios el máximo de los mejores conocimientos de las mismas, durante el tiempo de la enseñanza obligatoria. Y que aprendiesen allí el pensamiento matemático, más que cálculos rutinarios”* (Profesora Mati\_Ope). De hecho, uno de los rasgos que pude observar en Mati\_Ope es la explicación pausada que ofrece en el caso de cometer un error, así lo tengo apuntado en mis notas de campo: *“La profesora les escribe cuatro ejercicios de monomios en la pizarra a resolver. Una chica le pide salir a hacerlo, parece estar muy interesada. Lo hace incorrectamente. La profesora explica a todos cómo resolverlo y razona por qué lo ha hecho mal, en qué se ha equivocado”* (Diario de campo, 1.12.2008).

Igualmente, observo que se trata de una persona con ganas y muestra entusiasmo por su trabajo, a pesar de estar a las puertas de la jubilación. Es más, le gusta probar nuevas cosas, así justifica el hecho de que se vaya cambiando de libro de texto: *“Y a esto se une también que de tanto en tanto cambiamos de libro de texto, justamente por la razón que cuando llega un libro de texto nuevo, una ha de volver a realizar toda la programación de nuevo, y esto es bueno. Lleva mucho tiempo, pero es muy bueno”* (Profesora Mati\_Ope).

Finalmente, se ve una persona predispuesta al diálogo, tanto en el aula con sus alumnos, conmigo accediendo a ser entrevistada, así como con sus compañeros y compañeras de la escuela. Sobre esto último ella misma expresaba lo siguiente en cuanto a compartir información sobre el alumnado: *“Exacto, se obtiene información de cómo ha ido con esos alumnos. A lo largo del curso se puede ir preguntando. Allá en la sala de profesores, se da con ellos un diálogo de lo más natural, a lo largo de las charlas vienen estos aspectos”* (Profesora Mati\_Ope).

### ***Lo que hace singular a Mati\_Ope...***

Me gustaría comenzar con un fragmento que me parece muy entrañable sobre el tipo de profesora que ella ha querido ser y seguramente haya logrado construir: *“primero de todo deseo que ningún alumno me tenga nunca miedo. O sea, esto quiere decir que el alumno/a ha de atreverse a preguntar al profesor y venir a clase de manera que realmente él/ella no tema vérselas, por ejemplo, presionado en clase por el profesor”* (Profesora Mati\_Ope). Es decir, siempre se ha movido con ese deseo de conseguir ser una profesora de matemáticas, química y física accesible, a quien sea fácil de consultar, que los errores sean una excusa para el diálogo constructivo con el alumnado y con ello se vaya cimentando tanto su auto-confianza/estima, como su competencia matemática y científica.

No obstante, siempre hay algún chico o chica a quien le cuesta más, por ejemplo, la comprensión del lenguaje matemático. Es por ello, que para la profesora Mati\_Ope era importante que el alumnado no se quedase atrás, por lo que es fundamental que se le apoye, siguiendo la línea y protocolo trazados y acordados en el Centro MtK:

*“No todos lo piden. Una parte de los alumnos son del tipo que piden clases extra/de refuerzo. Pero cuando se trata de un alumno flojo, se comienza a ver primero en clase que es muy lento, y no consigue realizar los ejercicios. Entonces la primera ayuda es que yo le doy clases de refuerzo. Si eso no ayuda, y parece que, por ejemplo, está tomando forma algún problema o así, pues entonces viene la ayuda del profesor de educación especial. Y en algunos alumnos la organización de este refuerzo escolar comienza en séptimo hasta el final. Por ejemplo, ahora tengo tres alumnos de una clase, dos horas a la semana en educación especial, y además si es necesario les doy clase de refuerzo”* (Profesora Mati\_Ope).

Más adelante, en otro apartado esta tesis, indicaré que esta profesora también deseaba alguna atención extra para las altas capacidades, de modo similar al buen trabajo que se hace con el polo opuesto, es decir, las estrategias de educación especial para aquellos a los que les cuesta seguir el mismo ritmo que el resto de la clase. Asimismo, explicaba algo interesante a señalar como es el uso compartido de algunos recursos destinados a un solo/a alumno/a en clases de educación especial (diferenciada de lo que es el refuerzo escolar extra):

*“En algunos casos el refuerzo produce resultados, pero no en todos. Tenemos alumnos que tienen lo que se dice un diagnóstico realizado, y si ellos tienen un diagnóstico entonces para su educación se obtiene más dinero. Luego hay los que no tienen ningún diagnóstico. A veces se ha dado la circunstancia, que uno/a que realmente tiene un diagnóstico y que tiene de manera continuada educación especial, pues a su lado se ha puesto un/a alumno/a al que le falta un diagnóstico. Así se da el beneficio que con el mismo dinero con el que se obtiene más formación, él/ella se beneficia más de ello que el alumno que tiene el diagnóstico, así ha sucedido alguna vez. En Finlandia, se cuida bastante bien este tipo de aspectos, es decir, que se apoya bastante a los más flojos”* (Profesora Mati\_Ope).

Además, Mati\_Ope había vivido la transición de ser dos centros o estructuras diferentes bajo un mismo techo (Escuela de Primaria e Instituto de Secundaria Inferior de MtK), a convertirse en una misma unidad en un mismo edificio, es por ello que la transición de sexto de primaria a séptimo de secundaria en el curso 2008/09 había sido menos abrupta que en el pasado, lo cual es responsabilidad de todos. Sobre este aspecto la profesora comentaba lo siguiente: *“Seguramente vaya de manera más fluida. Justamente en esta parte es muy importante el orientador de estudios. Es decir, el orientador de estudios, al igual que los profesores de educación especial, son los que organizan la transición de sexto a séptimo. Y se hace una reunión de transición donde se habla de todo esto. Después, cuando ahora se ve a maestros de sexto, siempre se les puede preguntar. Y ellos siempre a comienzos de séptimo indican, por ejemplo, si en el grupo hay unos alumnos más particulares, y demás, por lo que se obtiene de ellos su ayuda”* (Profesora Mati\_Ope).

Tras casi tres décadas de experiencia docente también tenía su propia opinión elaborada respecto a los aspectos más administrativos y burocráticos de su trabajo como profesora. De un modo bastante directo y con una mirada senior, e intentando ver la parte positiva de esa carga burocrática, esto fue lo que compartió conmigo en su entrevista: *“Pues, a veces da la sensación que demasiadas cosas vienen de arriba a abajo, que... ahora*



*algunos asuntos departamentales que, por ejemplo, en Oulu vienen de la parte del Departamento que indican lo que los profesores han de hacer, por ejemplo, ahora unos nuevos planes docentes, y demás, a veces parece innecesario. Por otro lado, es un asunto un poco... justamente los planes docentes anteriores que se hicieron, pienso que: ‘¿por qué se han de hacer otra vez los planes docentes cuando justo los acabamos de hacer?’ Sin embargo, por otro lado, quizás los profesores tienen esa cosa que si no se dice desde arriba que: ‘ahora tenéis que hacer esto’, se sigue, y se continúa con lo anterior. Es decir, que quizás si alguien dice que comencemos de nuevo con el trabajo de los planes docentes, esto nos hace pensar otra vez en esos aspectos de una manera nueva. Que en sí para eso se debería tener más tiempo, ya que el trabajo en la escuela, es tan intenso que si aparte se elaboran los planes docentes, pues a veces es bastante cansado” (Profesora Mati\_Ope).*

Finalmente, quiero acabar esta parte del relato de Mati\_Ope de modo similar a como lo inicié, es decir, con su visión sobre el rol del profesorado de matemáticas en general en el caso de la escuela finlandesa: *“Tenemos una enseñanza de las matemáticas en la que hay pensamiento, hay ejercicios mecánicos, hay mucha variedad, pero quizás lo que se ve en nuestro caso es la relación entre el profesor y el alumno, en la que el profesor está allí orientando al alumno”* (Profesora Mati\_Ope). Es decir, la orientación resulta una pieza clave en todo ese entramado de factores que conforma la denominada excelente enseñanza finlandesa.

### ***Cómo interpreto lo observado en la profesora Mati\_Ope...***

En este caso, comenzaré diciendo que más que una interpretación de lo observado, interpretaré lo que Mati\_Ope comentó. Entre las razones por las que ella cree que Finlandia ha obtenido buenas puntuaciones en diferentes ediciones de las pruebas PISA, creo entender que lo relaciona al hecho de que toda una generación de alumnos han aprendido las matemáticas de modo similar, por tanto, no ha habido grandes diferencias en el desarrollo de su pensamiento matemático, debido a cambios en sus planes de estudio o currículum nacional. De esta manera lo explica la profesora Mati\_Ope:

*“Bueno, me parece que viene de bastante lejos; el éxito en las matemáticas en Finlandia tiene que ver también con que en nuestro caso se enseña a toda una generación. O sea, en muchos países el sistema escolar no necesariamente se da para toda una generación; lo que en Finlandia funciona. Pues, ahora que ha habido pruebas PISA, y en nuestro caso los peores alumnos relativamente saben más matemáticas y quizás mejor que en otros lugares. (...) Pero realmente los buenos resultados en PISA vienen dados seguramente debido a que en Finlandia se enseña a toda una generación. En nuestro caso, para nosotros el nivel de los buenos y de los malos [alumnos/resultados] va de esta manera [gesto de equilibrio], no hay tanta diferencia en su enseñanza”* (Profesora Mati\_Ope).

En ello seguramente entren en juego unas competencias docentes compartidas, así como por visiones similares en cuanto a cómo enseñar las matemáticas. Además, tal y como Mati\_Ope indicaba en otra parte de este relato, el rol que adopta el profesorado finlandés

es más bien de orientador. Es interesante señalar, tal y como ella misma confesaba en su entrevista, algo que caracteriza al Centro MtK: *“Y por otro lado, quizás nuestra escuela es bastante exigente”* (Profesora Mati\_Ope), comparándolo con casos familiares en otros institutos de la ciudad, y basándose, entre otras, en que este centro participa en las pruebas nacionales de noveno curso de diferentes asignaturas, lo cual dijo que no es obligatorio: *“No, no lo son. No se hacen en todos los institutos. En nuestra escuela se hacen regularmente”* (Profesora Mati\_Ope). Esto seguramente también de un modo u otro influye en la planificación, así como en el desarrollo de las asignaturas en el aula.

Es por ello que el trabajo en equipo se convierte en algo fundamental, y de este modo lo explicaba Mati\_Ope: *“Ahora que de esta manera he aprendido a hacerlo, me parece que sería muy empobrecedor si tuviese que hacerlo sola. Ahora siempre puedes preguntarle a alguien: ‘¿tienes alguna buena idea, por ejemplo, en la enseñanza de algún aspecto?’ Y esta planificación conjunta hace que el trabajo, seguramente, de alguna manera sea mucho más fácil”* (Profesora Mati\_Ope). Es decir, que el profesor o la profesora de una materia no se suele ver solo o sola en la tarea de enseñar y facilitar el aprendizaje.

Por otro lado, esta manera de hacer entre el profesorado, es decir como un equipo, también se traduce en la forma en que Mati\_Ope planificaba sus clases. De hecho, parece que en sus sesiones se fomentaba que los alumnos y alumnas se ayudasen entre ellos/as; de este modo tengo anotado de una de las sesiones observadas, momentos de aprendizaje compartido, en los que no es necesaria la intervención adulta:

*“Una chica no entiende la lógica de los signos, ¿por qué  $(-).(-) = +$ ? El resto de alumnos/as intenta explicárselo en voz alta. Parece darse un aprendizaje compartido. El profe auxiliar iba a ir a ayudarlo, pero al explicárselo el resto de la clase, pues no ha ido”* (Diario de campo, 1.12.2008).

Que se dé el trabajo en equipo, es algo que ella misma explica vinculándolo a ese querer probar nuevas cosas. Aunque haga referencia a una sesión a la que yo no asistí, creo interesante compartir lo que me explicó en su entrevista en cuanto a tener clases estimulantes entremedias: *“En las que hay algo diferente, por ejemplo, hoy con los de octavo, pues ellos mismos hicieron ejercicios en una transparencia y daban la clase a los demás, y los alumnos iban de dos en dos enseñando cómo habían resuelto algún ejercicio. Y luego, a veces por ejemplo, cuando toca geometría y medición, vamos al pasillo de la escuela a hacer este tipo de ejercicios prácticos”* (Profesora Mati\_Ope).

Además esta profesora manifestaba una sensibilidad que se nota sobre todo en conversaciones más informales. Aunque en su entrevista también se pudo captar parte de esta sensibilidad, al realizar el siguiente comentario sobre el *bullying*: *“Es decir, en nuestra escuela casos de acoso ha habido muy pocos. Y en las clases de artes plásticas generalmente hay alumnos que son así como con un alma más artística. Parece que allí se encuentre más la comprensión hacia la diferencia entre el alumnado, mucho más”* (Profesora Mati\_Ope).

Finalmente, algo que es también fruto de la interpretación, pero que creo que fue evidente al observarla, es el gusto de la profesora Mati\_Ope por la profesión docente, y que ella misma justificaba por todo lo que obtenía de su alumnado: *“Bueno, los alumnos a los que*

*doy clase en estos momentos, pues están en una edad sumamente interesante y es muy agradable darles clase. Una no se siente tan mayor como realmente es [risas]. Me parece que trabajar con ellos, como que me da energía a mi propio pensamiento, y me gustan los alumnos de esta edad. Es muy agradable darles clase” (Profesora Mati\_Ope).*

### ***Lo que se puede aprender de Mati\_Ope...***

Una pregunta a la que Mati\_Ope, como profesora de matemáticas, se ha tenido que enfrentar en reiteradas ocasiones, es la que muchos alumnos y alumnas finlandeses (y de otras partes del planeta) formulan en cuanto a la importancia de esta asignatura en concreto. De esta manera explicaba la influencia que ésta tiene en el desarrollo de su alumnado:

*“Es decir, como las matemáticas, de todos modos, se basan en un pensamiento lógico, pues cuando ellos aprenden a hacer deducciones lógicas en los ejercicios, esto sin lugar a dudas desarrolla su pensamiento lógico general, y de este modo esto es beneficioso. Y luego, por supuesto, el beneficio básico, que en las matemáticas hay aspectos importantes de uso práctico en la vida. Y en general este ha sido un aspecto, que ha hecho que bastantes queden satisfechos, de modo que ya no pregunten: ‘¿por qué se ha de aprender esto ya que no se obtiene ningún beneficio?’” (Profesora Mati\_Ope).*

Como indiqué en el apartado anterior, para Mati\_Ope resulta fundamental el trabajo en equipo, o sea, con otros profesores. En este caso remarcaba la importancia que esto tiene en la elaboración de instrumentos de evaluación: *“Pues, nuestro grupo de matemáticas trabaja conjuntamente. Somos cinco profesores y, por ejemplo, planificamos juntos todos los exámenes. Todos los exámenes son comunes, y lo mismo pasa con la docencia, que la diseñamos conjuntamente, y para mí esto es de una inmensa riqueza” (Profesora Mati\_Ope).*

Asimismo, resulta interesante descubrir gracias a Mati\_Ope la evolución de la enseñanza de las matemáticas en Finlandia, donde años atrás en esta y otras áreas, como las lenguas, había cursos o grupos nivelados y que vendrían a ser traducidos como: básico, medio, y extenso. Así lo recuerda ella misma: *“Es decir, que el alumno al comenzar séptimo elegía alguno de éstos, y si había elegido el curso básico, no podía acceder a bachillerato. (...) No podía para nada pasar a bachillerato, porque esas matemáticas no eran suficientes para el conocimiento de las mismas. Es decir, tras ello su camino se había cerrado. (...) Con esto solamente podía pasar a formación profesional. Y si había estudiado el curso medio, también había algunas limitaciones. Sobre todo pasaba con los chicos. O sea, en noveno se encontraban con que les hubiese gustado ir a bachillerato, pero no podían” (Profesora Mati\_Ope).*

Le pregunté sobre el origen del inicio de ese cambio, es decir que no hubiesen diferentes niveles en una misma materia, y, por lo visto, parece que fue algo generalizado: *“Seguramente fue una opinión generalizada que salió de las escuelas y acabó en la Dirección General de Enseñanza. Es decir, que luego se tomaron esas decisiones, y esto realmente se eliminó, y todos estudian lo mismo” (profesora Mati\_Ope).* Por tanto, se

apostó por garantizar una mayor equidad en la escuela comprensiva (de 1º a 9º), en especial en la etapa de secundaria obligatoria (de 7º a 9º), tal y como expresaba la profesora Mati\_Ope: *“la formación de las matemáticas de la escolaridad básica [Peruskoulu], les da igualdad. De modo que ahora que todos los alumnos tienen la posibilidad de aprender esos aspectos concretos, entonces en el momento en que estén escogiendo el siguiente centro de enseñanza, son libres de elegir lo que les apetezca, a nadie se le habrá cerrado ninguna vía”*.

Además, se trata de la profesora de matemáticas (y física y química), que a pesar de que hubiese querido más horas lectivas para su área, era consciente de la importancia y trascendencia de otras áreas, como es el de la lengua finlandesa (L1). En sí, esto lleva implícito una visión más compleja del currículum, en el que todas las asignaturas, de un modo u otro, están interconectadas. De este modo lo afirmaba Mati\_Ope:

*“En sí, en nuestra escuela, a veces hemos observado que la especialidad de lenguas de alguna manera destaca en esta escuela. Es decir, que en lenguas hay mucho, y quizás entonces el horario a veces es justamente malo por el énfasis en las lenguas. O sea, que las asignaturas de lenguas se llevan las horas del día. Sin embargo, en estos momentos estoy bastante satisfecha con la distribución horaria, porque si se añadiesen horas de matemáticas, se quitarían de otras asignaturas, y para mí, por ejemplo, la enseñanza de la lengua [finlandesa] es muy importante, desde el punto de vista de nuestra asignatura, ya que el tener un buen dominio de la lengua materna refuerza el aprendizaje de las matemáticas”* (Profesora Mati\_Ope).

Por tanto, y en conclusión, me quedo con esta idea, con esta reflexión de una profesora de ciencias como Mati\_Ope, que es consciente de la importancia en sí de todas las materias del currículum, en especial de las lenguas, como vehículo de comunicación que facilita la comprensión de las otras materias, como las matemáticas, debido a la interconexión que existe entre ellas.

## **D5. SEGUIMIENTO A GRUPOS, MI MIRADA**

Tras el seguimiento al profesorado, necesitaba también una perspectiva más cercana al alumnado, seguir sus jornadas lectivas en el centro escolar, de un modo similar al suyo, salvando todas las lógicas e inevitables distancias entre mi yo adulto e investigador, y aquellos/as adolescentes.

Pues bien, a continuación vuelvo a adjuntar la tabla número 17D, que ya indiqué en el apartado titulado *D3.2. Seguimiento a grupos. Observaciones e interpretaciones*, con los totales de los seguimientos a grupos que realicé de octubre a diciembre de 2008 a lo largo de los meses más oscuros del invierno finlandés, porque, curiosamente a partir de enero se le llama el semestre de la primavera –*Kevätlukukausi*- y, pude comprenderlo porque realmente a partir de finales de enero se comienza a notar que hay más luz y, de hecho, el sol quizás comienza tímidamente a sobresalir más allá del horizonte, e incluso a calentar un poquito. Pero a pesar de esa aparente frialdad atmosférica del semestre del otoño (o

más bien invierno) –*Syyslukukausi*- ese tiempo dentro de la escuela fue cálido, acogedor, y sobre todo muy enriquecedor tanto académica, como personalmente.

Áreas / asignaturas	7º curso	8º curso	9º curso	Total sesiones	Equivalencia en horas (aprox.) (1 sesión = 45min.)
<b>Lenguas</b> (L1 finlandés, L2 sueco, inglés, francés, español)	7	8	10	25	18h 45min.
<b>Ciencias experimentales</b> (matemáticas, química, ciencias de la tierra)	5	5	10	20	15h
<b>Ciencias sociales</b> (Conocimiento de la Sociedad)	1	-	2	3	2h 15min.
<b>Cultura y arte</b> (Artes visuales y plásticas, música, costura y confección, manualidades)	2	2	8	12	9h
<b>Ciencias de la salud y deporte</b> (Educación física, Educación para la salud)	3	1	-	4	3h
Economía doméstica - Cocina y Hogar ( <i>Kotitalous</i> )	4	-	-	4	3h
Orientación y psicología	-	-	2	2	1h 30min.
Religión y ética	1	2	1	4	3h
Otras: charlas, salidas culturales,...	2	2	-	4	3h
<b>TOTALES</b>	25	20	33	78	58h 30min.

Tabla 21D. Total horas observadas por áreas y cursos (7º-9º) [Tabla 17D].

Como se puede ver el recuento de sesiones es de 78, y el tiempo aproximado de unas 58 horas y media. He decidido quitar los descansos de 15 minutos, a pesar de haber estado presente, así como las horas de comedor (30 minutos), por lo que el recuento de horas en realidad sería mucho mayor, pero en sí las anotaciones de las sesiones de clase vendrían a hacer cuenta de este cómputo de horas indicado.

Realmente fueron muchas horas de observación, estando atento a lo que ocurría en el aula, intentando interpretar lo que mis ojos veían, lo que mis oídos escuchaban y lo que mi intuición me indicaba. ¿Pero qué observaba? Todo y nada a la vez. Todo en el sentido de intentar ver más allá de lo evidente, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, y nada, en el sentido de no constreñir mi mirada en un único aspecto excluyente del resto. Tarea difícil y que, sinceramente, acaba siendo algo agotadora, pero de un cansancio intelectualmente satisfactorio, porque sentía estar aprendiendo. Aprendiendo de los profesores, y poniendo en uso mis conocimientos de lengua finlandesa, sintiéndome feliz de poder estar allí sin que la lengua fuese un obstáculo, dando mis primeros pasos como investigador independiente conduciendo mi propio estudio. Un estudio que se ha alargado en el tiempo, pero que en definitiva es parte de mí y siento que me llena.

Pues bien, no pretendía que fuesen unas observaciones sobre el contenido en sí de las clases, qué estaban haciendo, sino más bien cómo lo estaban haciendo, quería sentirme parte de ese grupo asistiendo a un número similar de clases como ellos y ellas, los alumnos y alumnas de séptimo a noveno curso de secundaria del Centro MtK. Aunque he de decir, que dado el anterior seguimiento a profesores, mi mirada y anotaciones acababan enfocándose más en la tarea del docente, que al fin y al cabo es uno de los grandes objetivos de esta tesis. Sobre todo, en cómo se da ese acompañamiento, cómo siente el alumnado (a través de la mirada del observador) esa relación pedagógica con su profesor o profesora, ¿se siente acompañado?, ¿se le escucha?, ¿tiene voz en la clase?, etc. Asimismo, sintetizaré los principales aspectos de aprendizaje de cada día en relación a mi estudio, en base a mi propia mirada.

Son varios los cuadernos en los que tengo anotadas las observaciones de campo, junto con interpretaciones que he realizado, convertidos en mis diarios de campo. No es el objetivo de este apartado transcribir todo su contenido, sino, de recuperar aquellos aspectos que pueden responder a las inquietudes manifestadas, partiendo de séptimo, octavo y noveno curso. Por supuesto, viene a ser mi voz, en este caso de aquel pedagogo investigador con una capa de etnógrafo en aquel momento, y que pasó a ser un maestro que recupera todos aquellos escritos para mostrarlos a continuación.

Unos alumnos y alumnas que tienen unas normas establecidas. Las de tipo general ya las enumeré en la explicación general del Centro MtK en la *tabla 3D*, pero después hay unas normas específicas para el alumnado de primaria (1º a 6º) y para secundaria obligatoria (7º-9º). Pues bien, los grupos-clase que seguí fueron de secundaria, pero antes ya pasaron por primaria por lo que se supone que tenían ya integradas las siguientes normas que aparecen en la guía para las familias del curso 2008/09 del Centro MtK y que he traducido:

*Normas de comportamiento para el alumnado de 1º a 6º*

- Uso el casco, si voy en bicicleta a la escuela. También uso un casco protector en las clases de patinaje.
- Voy al comedor sin colarme y como con modales. Como suficiente y variado.
- Solamente traigo dulces a la escuela con el permiso del maestro/a.
- No traigo a la escuela ni juegos electrónicos, ni auriculares, ni reproductores de MP3 a menos que el/la profesor/a dé permiso. Puedo traer un teléfono móvil a la escuela, si mi familia/tutor legal lo ha acordado con mi maestro/a. La escuela no se hará cargo de su rotura o de su pérdida.
- Saldré tras clase fuera al patio, a menos que se indique lo contrario. Para salir del área de la escuela necesitaré permiso del maestro/a.
- No guardaré dinero, el bono/tarjeta del autobús u objetos de valor, en el bolsillo de la chaqueta colgada en el perchero común. La escuela no se responsabilizará de los artículos robados.
- Cubriré mi cabeza contra el frío, es decir durante el tiempo obligatorio de llevar gorro.

Tabla 22D. Normas de comportamiento para el alumnado de 1º a 6º del Centro MtK.

Para luego ser conscientes de que en secundaria habría otras normas también específicas:

*Normas de comportamiento para el alumnado de 7º a 9º curso*

- Apagaré mi teléfono móvil en clase y en el comedor y mantendré mi teléfono móvil, mis auriculares y demás dispositivos sonoros en mi mochila a la hora de clase y en el tiempo del comedor.
- En el tiempo de recreo seguiré las normas vigentes. En los descansos entre clases me fijaré de manera especial en que los pasillos se mantengan limpios y la biblioteca escolar en orden. Jugaré a pelota fuera.
- Asistiré a fiestas y a actos organizados por la escuela y me comportaré educadamente.
- Respetaré a todos los miembros de la comunidad escolar.
- En las excursiones y viajes de campamento seguiré las reglas especiales de salidas escolares, a las que me comprometeré firmándolas junto con mi familia/tutor legal antes del viaje. Seguiré las normas de la escuela también en las visitas educativas de las diferentes asignaturas, así como en las experiencias de introducción al mundo laboral, porque también son parte de nuestra formación escolar.
- Se prestará especial atención en las asignaturas prácticas y de arte, así como en los espacios destinados a la enseñanza de la física, la química, la biología y a las tecnologías de la información, a fin de que mi actuación no cause peligros en su enseñanza y tampoco trabajo adicional para el personal.
- Me responsabilizaré personalmente en caso de traer a la escuela objetos de valor y dinero, así como de su custodia.

Tabla 23D. Normas de comportamiento para el alumnado de 7º a 9º curso del Centro MtK.

¿Se cumplieron estas normas? Algunas de ellas se verán reflejadas en las anotaciones etnográficas que he recogido del seguimiento de los cursos de secundaria y que desarrollo a continuación. Sin antes olvidar de indicar la cifra oficial de alumnos/as en cada grupo-clase observado:

	7º curso	8º curso	9º curso
Número oficial de alumnos y alumnas	15	24	23

Tabla 24D. Número de alumnos/as de las clases observadas (7º, 8º y 9º curso).

Finalmente, en cuanto a mi estilo de escritura he optado por redactar estos seguimientos utilizando el tiempo verbal del presente de indicativo con *carácter histórico*, porque siento este recorrido aún cercano y trasladable al momento actual.

### **D5.1. Séptimo curso**

Comienzo con uno de los grupos de séptimo mi etapa de seguimiento de grupos-clase; en este caso se trata del grupo cuya tutora es la profesora Kemia\_Ope. Pues bien, en este grupo hay quince alumnos/as, cifra que varía según el día y según la asignatura.

### SÉPTIMO CURSO

Franja horaria	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
	Lunes, 17.11.2008	Martes, 18.11.2008	Miércoles, 19.11.2008	Jueves, 20.11.2008	Viernes, 21.11.2008
1 8:00 – 9:00	Educación Física (chicos)	Ciencias Naturales - Geografía	<i>Tekstiilityö / Trabajos Manuales</i>	Matemáticas	***
2 9:00 – 10:00		Kotitalous / Cocina y Hogar	<i>Excursión – salida cultural (Cine)</i>	Historia	
3 10:00 – 10:45	Kotitalous / Cocina y Hogar	Lengua Finlandesa		Sueco	Lengua finlandesa
10:45 – 11:15	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA
4 11:15 – 12:00	Kotitalous / Cocina y Hogar	Matemáticas	Matemáticas	Religión	
5 12:00 – 13:00		Sueco	C. Naturales - Geografía	Inglés	
6 13:00 – 14:00		Música	Inglés	Educación para la Salud	
7 14:00 – 15:00				Lengua finlandesa	
8 15:00 – 16:00					

Tabla 25D. Seguimiento a séptimo curso: materias observadas.

\*\*\* Mi colaboración en las clases optativas de español (7º curso)

#### ***DIA 1 con Séptimo***

Mi seguimiento comienza un lunes en la clase de educación física de sesión doble (8:00-10:00), del grupo de los chicos. Cabe decir que en Finlandia en la asignatura de educación física se separa el grupo de los chicos y de las chicas. En el caso del Centro MtK siguen diferentes etapas; hay un período en el que las sesiones formativas se llevan a cabo en el gimnasio de la escuela, en invierno salen al exterior a realizar esquí de fondo, también hay un período de natación, y también se practican otros deportes. El enfoque en secundaria viene a ser este, o sea, se dirige hacia diferentes prácticas deportivas y con ello el desarrollo de las diversas habilidades motrices implicadas en cada caso. Una clase de educación física que es integradora, en la que está, por ejemplo, el chico que sé que va a educación especial en ciertas materias y que está diagnosticado de hiperactividad. De esta clase en la que se practicaron diferentes pruebas con anotaciones de tiempos y número de veces realizando un ejercicio concreto, me quedo con la música ambiental que se puso para hacer más agradable esa sesión, y al consejo en forma de valores que dio el profesor de educación física animándoles a no hacer trampas en los recuentos: “*Rehellisyys maan perii*”, expresión idiomática cuya explicación al castellano vendría a remarcar la importancia de la honestidad en todos los sentidos.



A las 10:00 pasamos a la clase de Cocina y Hogar, cuya aula está bajo el gimnasio, pero antes nos hemos de quitar los zapatos. Se trata de una sala muy grande equipada con las mesas típicas de las aulas, así como varias islas de trabajo de cocina, con sus respectivos fogones, grifos, fregaderos, hornos, etc. Realmente se dan puntos de trabajo como si de una escuela de restauración se tratase. Hoy tienen un doble objetivo didáctico a alcanzar: aprender aspectos relativos al pH de los detergentes, y aprender a cocinar un plato concreto por equipos de trabajo: arroz con pollo (grupo 1, 2); pan (grupo 3); y *muffins* de navidad (grupo 4). Dará tiempo, porque se trata de una sesión triple. Me pongo a hojear el libro de texto que tienen y que usan para seguir las recetas y para el estudio de la asignatura. Pues bien, está dividido en las siguientes lecciones:

1. Kotitalousluokassa.	1. En clase de Cocina y Hogar.
2. Keitiössä.	2. En la cocina.
3. Ruokaa valmistamassa.	3. Preparación de la comida.
4. Ruokaostoksilla.	3. En la compra.
5. Ruokaohjeet.	4. Recetas de comidas.
6. Leivontaohjeet.	5. Recetas de repostería.
7. Ruokavalintoja arvioimassa.	7. Valoración estilos alimentarios.
8. Pyykkiä pesemässä.	8. Hacer la colada.
9. Siivoamassa.	9. La limpieza
10. Koulutustapoja ja ympäristöä pohtimassa.	10. Reflexiones sobre modos de enseñanza y entorno.

Tabla 26D. Lecciones del libro de texto de Cocina y Hogar (Kotitalous).

Sin duda un temario de lo más práctico, es decir, para la vida cotidiana. Yo mismo, aprendí algunos trucos sobre cocina, y que los aplico desde entonces. Pues bien, de esas tres sesiones de *Kotitalous*, en la primera la profesora les da una mini explicación sobre el pH, refiriéndose a los detergentes y unos deberes que tienen que hacer sobre la búsqueda de utensilios que se pueden limpiar con el pH de esos productos de limpieza, tras ello se pusieron los delantales y se repartieron las diferentes tareas. Comienzan a buscar los ingredientes, y al poco rato es ya la hora del comedor. Tras el comedor vuelven al punto en el que estaban y comienzan a preparar el arroz con pollo en los fogones, la masa del pan en el horno, así como los *muffins* de navidad. Se respira tranquilidad, y más cuando la profesora también se lo ha pedido ya que, según comenta, tiene ante sí una jornada de trabajo muy larga. El chico con diagnóstico de hiperactividad está con su ayudante escolar, aunque ha de estar detrás de él porque comienza a añadir especias en la comida de otros grupos. Asimismo, poco a poco, cada grupo limpia lo que ha ensuciado, otros ponen la mesa (mantel, cubiertos, vasos, bebida,...). No se para en ningún momento, y mientras tanto la profesora va monitorizando el trabajo de cada equipo de trabajo. Tengo escrito lo siguiente: *“limpian, secan, ordenan, la sala es un sin parar. Las mesas están preciosas con esos manteles, platos, vasos, cubiertos, servilletas, arroz, pollo, cestitas con el pan y los muffins. Únicamente molesta el ruido del gimnasio de encima, que se ve que lo trasladarán a otro edificio”* (Diario de campo, 17.11.2008).

Me encanta poder ser testigo observador de la tercera sesión de *Kotitalous*, en la que todos están sentados en la mesa, en la que se habla sobre los modales a la hora de comer, sobre

la moderación del uso de la sal (al estar muy de moda en aquel momento en Finlandia una salsa agridulce a base de chili). En la mesa se preguntan cómo ha hecho cada uno el plato del menú del día (pollo, arroz, pan y *muffins*), incluso me ofrecen pan y un *muffin* para probarlos. Me es inevitable pensar en lo beneficioso que les puede resultar esta asignatura obligatoria para su vida práctica o de cara al futuro. Hacia el final de la sesión tengo anotado lo siguiente: “*Al acabar de comer han de llevar los platos, vasos y cubiertos sucios al lavavajillas y poner en orden la sala. La ayudante escolar mira cómo ponen las cosas. A eso de las 12:30 se han puesto a poner todo en orden, la profesora ha repasado todas las mesas de trabajo-cocinas. Son las 12:40 y ahora tod@s están sentad@s. Me fijo en la sala, qué bonita, con esas cortinas de una diseñadora finlandesa muy conocida*” (Diario de campo, 17.11.2008). Acaban con una historia relatada por parte de la profesora en la que les pide qué nota le pondría el grupo y ella también dice la que le pondría. Acaban sin prisas, de modo relajado y dispuestos a un descanso de 15 minutos antes de comenzar las clases optativas.

Tras la clase la profesora de la asignatura me explica que ella ya no prueba todas las comidas, que en planes de estudios anteriores entraba hasta el cuidado de los niños como tema, y que su estilo de enseñanza es dejarlos más bien libres, animar a aquellos con menor autoconfianza, y probar lo que dicen que no ha funcionado, para saber la causa.

<b>Aprendizajes del DIA 1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo calmado.</li> <li>✓ Aprendizajes prácticos y de la vida cotidiana.</li> </ul>



Tabla 27D. Seguimiento a séptimo curso: día 1 y sus aprendizajes.

## ***DIA 2 con Séptimo***

El día comienza con la clase de Geografía en la que se explicarán la lógica de los mapas (pasar una forma esférica a un plano), así como de las escalas y las distancias a calcular entre diferentes puntos del mundo. Ante la intranquilidad de uno de los chicos, y los comentarios continuados de otro, la profesora ha tomado una actitud como de “*laissez faire*”, sin perder la calma, e intentando que estos hechos no acaparasen todo el protagonismo de la sesión, o eso me ha parecido. Tal y como me han comentado muchos profesores y profesoras del centro este tipo de conductas las discuten en la comisión del cuidado del alumnado, es decir, el profesor o la profesora sabe qué pasos tomar ante estas circunstancias, sin que tenga que ser él o ella el único que tome una decisión y justo en el mismo momento en el que se produce una interrupción o algo similar. Es decir, parece que siguen una misma manera de proceder en el aula.

Intuyo que en esta asignatura de geografía la profesora tiene como propósito fomentar el uso del razonamiento, es decir, comprender las causas de los fenómenos o de los hechos relativos a la asignatura. Por ejemplo, mientras ven diferentes mapas del mundo, les dice que si fuesen a Australia éstos serían diferentes, a lo que les pide razonar por qué creen que esto es así. Asimismo, me fijo en que el aula está decorada con pósteres relacionados con la geografía y con la biología

En su manera de proceder, tras una pequeña explicación, les pide hacer unos ejercicios, y ella va paseándose por el aula, por si hay dudas. Al final de la sesión pone una transparencia en el retroproyector con las soluciones de los ejercicios. Y de deberes dos ejercicios del libro de texto.

En la siguiente clase de 9:00 a 10:00 de Cocina y Hogar, les toca hacer un examen de la asignatura, por lo que los 45 minutos se dedican a eso. Lo realizan en la sala de celebraciones, sentados por separado. Los que acaban antes han de esperar pacientemente, sobre las 9:40 los que han terminado pueden salir al patio –todos a excepción de 5 alumnos/as-, y a las 9:45 al acabar la clase, ya todos han finalizado el examen, sin que se tenga que apresurar a nadie para que acabe. Durante el tiempo de examen la profesora va mirando desde la mesa principal, pero también aprovecha para hacer otras tareas.

A las 10:00 da comienzo la clase de lengua materna (lengua finlandesa). La sesión de hoy se dedica a comentar las páginas que han leído del libro obligatorio del detective Sherlock Holmes –*El sabueso de los Baskerville*–, pero antes, la profesora tras el saludo inicial en pie, ha revisado si habían hecho los deberes pasando mesa por mesa y ha aprovechado para hacer algunas indicaciones a algunos alumnos y alumnas para mejorar su trabajo. Esta sesión ha sido fundamentalmente oral, en la que se ha hecho referencia a aspectos concretos de la novela, las impresiones que han tenido, así como se ha intentado relacionar el mundo de la literatura con la televisión, más específicamente, con las series policíacas. Lo cual parece que ha animado a los alumnos y alumnas a participar y dar su opinión. Me percaté que se da un diálogo muy vivo, entre la profesora y el alumnado, con preguntas y respuestas en ambas direcciones. Asimismo, me fijó que a la vez que pregunta aspectos específicos de la lectura, aprovecha para lanzar preguntas que tienen que ver con el contenido curricular de la asignatura (uso de frases incompletas, extranjerismos, etimología de palabras, etc.). Además anima de modo cálido a aquellos que tienen miedo de decir algo incorrecto: “*Ante las preguntas de la profesora hay un chico que dice no estar seguro de saber la respuesta correcta, a lo que la profesora le contesta: ‘lo importante es intentarlo’*” (Diario de campo, 18.11.2008).

La hora de la comida es de 10:45 a 11:15: ensalada + hamburguesa de pescado + pan + leche/agua.

La clase de matemáticas que va de 11:15 a 12:00 la lleva una sustituta, que destaca por su tranquilidad, a pesar de que algunos alumnos parecen no prestar demasiada atención, y el chico diagnosticado con hiperactividad está jugando con el compás que les ha dado la profesora a cada uno de ellos y ellas, porque el tema de hoy tratará sobre las circunferencias y sus partes. Paso a ayudar a alguno de ellos, que parece tener más dificultades y se distrae sin llamar la atención. La clase finaliza con la indicación de unos deberes.

La siguiente clase es de sueco (12:15 a 13:00), y a partir de mis anotaciones del diario de campo, parece que el nivel de energía de todas las personas –del alumnado, la profesora, y de mí mismo– se vio afectada, quizás fuese porque era el mediodía, efectos de la digestión, o el ritmo de la clase. Incluso tengo anotada una situación curiosa en la que la

profesora les pide que se animen un poco, y tras ello ella misma bosteza, a lo que un alumno le dice que no bostece, y ella se lo toma a broma, dándose a mi parecer una situación graciosa. Por lo demás, la clase ha girado en torno a cuestiones concretas del sueco y sus sustantivos y artículos, ejercicios de traducción, escucha de un texto y repetición en voz alta, etc.

La última clase del día es la de música que comienza tras el descanso de quince minutos entre clase y clase, es decir, va de 13:15 a 14:00. Se nota que es el final de la jornada lectiva de los alumnos y alumnas, de hecho, algunos se muestran más inquietos, por ejemplo un chico comienza la clase gritando, e intento calmarlo. La profesora inicia la sesión sugiriendo un trabajo voluntario por parejas, se trata de una composición musical, y que se tendrá en cuenta en la nota, remarca la importancia que cada uno/a colabore en el trabajo. Una vez dicho esto pasan a calentar la voz, con la profesora tocando al piano. Tras *abrir sus voces*, la clase consiste en interpretar dos canciones, los alumnos/as tienen asignados instrumentos diferentes (guitarra, órgano eléctrico, batería, pandereta, etc.) y otros/as tres cantan en un micrófono. Tengo anotado en mi diario que esto suena precioso, a pesar de los intentos de algún alumno diciendo palabras que no tocan en ese momento, pero la canción continúa. Y de este modo tan melódico acaba el día para los chicos y chicas de este grupo de séptimo curso.

<b>Aprendizajes del DIA 2</b>	
✓	Los problemas de disciplina se resuelven más tarde, sin darle una gran trascendencia en el aula o en el transcurso de la sesión formativa.
✓	Aprendizajes relacionados con el mundo que les rodea.
✓	Se anima a los chicos y chicas que muestran menos seguridad en sus respuestas.
✓	Se mandan deberes para casa, pero consistentes en pocos ejercicios.
✓	Actitud tranquila por parte del profesorado (incluyendo a la profesora sustituta).
✓	Mientras los alumnos y alumnas realizan los ejercicios, los profesores y profesoras se pasean por el aula atendiendo dudas.

Tabla 28D. Seguimiento a séptimo curso: día 2 y sus aprendizajes.

### ***DIA 3 con Séptimo***

Ese día fue un día diferente, dado que hubo el visionado de una película noruega de por medio, es decir, la jornada tuvo un claro componente cultural, y a su vez, en mi caso, como “investigador-etnógrafo”, pude estar presente en la reunión con las familias que se dio esa noche, lo que llaman *Vanhempainilta*, o la noche de los mayores (“progenitores”).

Pues bien, ese día, que comenzó con -1°C y con la previsión de una tormenta de nieve, fui primero a la Escuela Internacional de Oulu, el centro público en lengua inglesa, y que está conectado con el Centro MtK, donde hacen la clase de *Tekstiilityö* / Trabajos Manuales. El profesor les avisa que sobre las 8:35 comenzarán a salir para ir a ver la película. Mientras, el profesor aprovecha para enseñarme las instalaciones, que son muy grandes y están bien equipadas. Me comenta que tiene mucho cuidado con todo el material, y que en cuatro años se jubilará. En esta clase hay alumnos de diferentes grupos de séptimo.

De camino a una asociación cultural de Oulu para ver la película noruega *Switch* (2007), el profesor comparte conmigo sus impresiones sobre la enseñanza, los adolescentes, sus hábitos alimenticios, etc. Son momentos de gran riqueza a nivel etnográfico, ya que puedo percatarme del sentido que tiene la educación, así como de algunas de las dificultades de la enseñanza.

Tras la película basada en una novela para público adolescente, volvemos al Centro MtK, ya es hora de comer, y hoy toca un plato típico de la cocina finlandesa: sopa de guisantes y *crepes* con mermelada.

Las siguientes clases tras la hora de comer son: matemáticas (11:15-12:00), geografía (12:15-13:00) e inglés (13:15-14:00). En la primera vuelven al tema del día anterior, o sea a la geometría (circunferencia, rectas...). La profesora sustituta primero da una pequeña explicación, corrigen oralmente los deberes e indica las tareas del día. Tras ello y de manera muy clara, pasa a dedicar más tiempo a uno de los chicos que se muestra de modo general más inquieto en todas las clases observadas, mientras que el resto de la clase hace las actividades indicadas. La sesión finaliza al pedir que acaben esas tareas en casa y unos pocos deberes más.

La clase de ciencias naturales y geografía (12:15-13:00) resulta diferente, ya que durante veinte minutos han realizado una actividad de relajación y visualización, con las luces apagadas y música relajante. Se ve que ya lo habían hecho antes alguna vez, en este caso la profesora combina la relajación muscular, con indicaciones orales, y entremedias han de visualizar en su mente el planeta, su formación, etc. Al volver al estado de alerta normal, las luces continúan apagadas, pero con una imagen del *planeta azul* proyectada, después van viendo otros planetas. Tras ello van al globo terráqueo y les explica cómo inciden los rayos solares en el cambio de las estaciones del año. Acaban con un crucigrama y la lectura del tema para deberes.

A última hora en inglés (13:15-14:00) los chicos y chicas parecen algo más movidos. De hecho, la profesora de lenguas extranjeras (inglés y español), que es más bien novel y de carácter enérgico, parece molestarse con la actitud que muestran ese día, es más, en algunos momentos parece acalorarse por la situación, y llega a preguntarles si es por mi presencia que se muestran así. Esto hace que yo como investigador también reflexione sobre cómo podemos influir los investigadores, o la interpretación que pueden realizar los profesores y profesoras que observamos, en caso de que el comportamiento del alumnado no sea el habitual. Más bien se trata de los chicos, que ya habitualmente se muestran más inquietos en otras clase, los que están llamando hoy más la atención, por ejemplo, levantándose a lavarse las manos en el lavamanos que como cualquier otra aula de este centro tiene, poniéndose a comer, o haciendo ruiditos. Incluso, diría yo, que parece que estén probando los límites de la paciencia de esta profesora, la cual llega a indicarle a uno de ellos, que si no se comporta, a lo mejor tendrá que quedarse tras la clase, es decir, ser castigado. Por lo demás la clase consiste en la revisión de los deberes, la realización de ejercicios de escucha de grabaciones en inglés y posterior traducción al finlandés. No obstante, en un ejercicio de repetir las frases oralmente todos juntos, el grupo permanece en silencio, por lo que la profesora finalmente opta por escuchar toda la grabación de una

sola vez, sin parar para que repitan las frases. La profesora va combinando el inglés con la lengua finlandesa como lenguas vehiculares en el aula. De deberes tienen un ejercicio solamente. Algo interesante a comentar también es que al iniciar la sesión la profesora ha hecho mención a un proyecto de intercambio –lingüístico- con Noruega, ha explicado su funcionamiento y ha preguntado quién estaba interesado en este proyecto, así como la necesidad de comprometerse con el mismo. Asimismo, me fijó en que esta aula tiene un espacio con algunos ordenadores, lo cual puede facilitar la consulta en Internet o la realización de otras actividades. Tras la sesión comento la sesión con esta profesora.

### **Aprendizajes del DIA 3**

- ✓ Las actividades fuera de lo corriente (relajación / visualización) consiguen atrapar la atención de todo un grupo-clase.
- ✓ La importancia de mostrarse paciente en las situaciones en el aula, incluso aquellas que por algún motivo estén yendo de un modo diferente al deseado.

Tabla 29D. Seguimiento a séptimo curso: día 3 y sus aprendizajes.

*Esa misma tarde hubo la reunión con las familias o Vanhempainilta de 18:00 a 19:30h. Se ve que antes de comenzar tomaron café. La sesión estaba destinada a hablar de la distribución horaria y de algunos cambios, así como de las asignaturas optativas. Se lleva a cabo en el gimnasio y la conduce la orientadora escolar, sin la presencia del director que está enfermo. Se han creado una especie de “puestos” con mesitas de diferentes asignaturas, para que los padres puedan consultar con los profesores encargados. En la charla inicial se ha remarcado la importancia de que se elijan asignaturas que tengan que ver con los intereses y las aficiones de los chicos y chicas, más allá de lo que un amigo o amiga vaya a elegir. Es decir, el objetivo parece que sea que los padres y madres transmitan este mensaje a sus hijos/as. Tras las explicaciones más precisas de la distribución horaria, los/as profesores/as se colocan en diferentes puestos informativos y las familias interesadas van a hablar con ellos; hay asignaturas de diferentes áreas como lenguas extranjeras, ciencias sociales, deporte, música, arte, cocina, etc. Asignaturas optativas con nombres tan sugerentes como los siguientes: “Viaje culinario de Finlandia al mundo”, “¡A Europa!”, “Parecidos a mí – sin prejuicios” que interpreto que pueden dar una idea de la perspectiva internacional, cultural y abierta que se pretende fomentar en esta escuela.*

*En definitiva, se trata de una reunión tranquila, de ambiente relajado, e incluso fuera de la sala hay una especie de puesto de venta de pasteles y otros dulces.*

(Anotaciones del diario de campo, 19.11.2008)

Tabla 30D. Anotaciones del diario de campo: reunión con las familias (Vanhempainilta).

### **DIA 4 con Séptimo**

El día da comienzo con la clase de matemáticas (8:15-9:00) que continúa con el mismo tema de geometría y con ejercicios para realizar en el aula, con la ayuda de la profesora que se pasea mesa por mesa. El aspecto diferenciador del día quizás haya sido que han tenido que venir a buscar a un par de alumnos/as que tenían clase de educación especial

(refuerzo de matemáticas), y que no habían ido allí, se ve que han de estar bastante pendientes, a pesar de que saben cuándo tienen esas clases.

Tras ello pasamos a historia (9:15-10:00) donde también hay otra sustituta. La sesión la han dedicado a hablar sobre el comunismo. Para ello ha utilizado diferentes recursos didácticos de apoyo a la explicación teórica, tales como un vídeo de unos 5 minutos sobre los derechos universales de los niños, así como transparencias (retroproyector). Tras ello les ha entregado una ficha a completar, con preguntas, clasificaciones, completar espacios y otros, para realizar en el tiempo restante que queda, y en caso de no haberla acabado queda como deberes para casa. Tengo anotado que se da un buen ambiente de trabajo, de hecho, parecen más calmados ya que están sentados durante toda la sesión, a pesar de que normalmente hay algunos/as chicos/as que continuamente se levantan o se distraen con otras cosas, ¿será que el tema les interesa más?, ¿influirá el estilo docente de la profesora sustituta así como su voz enérgica? Difícil de saber, pero sin duda son aspectos que seguramente influyen de modo positivo. Asimismo, se trata de un grupo de unos quince alumnos normalmente.

De la clase de sueco (10:15-11:00) creo interesante destacar el hecho de que la profesora indicase las respuestas del examen que habían hecho en una sesión anterior, proyectándolo en una transparencia. A modo de curiosidad a continuación añado los diferentes tipos de ejercicios que entraron y que rescato de mi diario de campo:

*Examen de sueco de séptimo:*

1. Números.
2. Preguntas (¿qué?, ¿cómo?,...)
3. Elegir la respuesta correcta.
4. Pronombres personales.
5. Responder en sueco preguntas en sueco.
6. Traducir.
7. Traducir a sueco saludos.
8. Traducir al finlandés frases.
9. Escribir en sueco frases.
10. Texto.

*Tabla 31D. Ejemplo de examen y sus ejercicios de la asignatura de sueco de séptimo curso.*

Este examen ya corregido, se lo llevarán a casa para que sus familias/tutores legales lo vean y firmen, y tras ello lo devolverán a la profesora. Otros aspectos, en este caso más bien curiosidades, es que la clase de sueco de aquel día se llevó a cabo en una de las aulas de la parte de primaria del Centro MtK, quizás por eso todos los alumnos y alumnas se descalzaron los zapatos. Asimismo, se ve que en esta asignatura tienen la opción de realizar actividades extra, que se encuentran al final de cada lección del libro de texto, y la profesora indica el número de alumnos/as que ha realizado estos ejercicios extra. Tras ello dedican el resto de la clase a realizar unos ejercicios que acaban corrigiendo todos juntos con la ayuda de una transparencia.

El menú del día: ensalada (zanahoria / pepino) + macarrones

De 11:15 a 12:00 vamos a la clase de Religión. Se trata de una profesora que entra de forma muy alegre a la clase. Tras pedir los exámenes firmados de casa, les dice que ese día aprenderán de una manera diferente, participando en dos equipos de trabajo. Primero a cada uno le asigna un número del 1 al 4, e indica el texto a leer de cada grupo -los 1, los 2, los 3 y los 4-, que consiste en leer unas 2 páginas del libro de texto. Se forman tres grupos con cuatro alumnos/as, y otro con tres alumnos/as (quince en total). Las indicaciones que apunta en la pizarra son las siguientes:

1. Lee el texto.
2. Ve con el equipo de expertos.
3. Decidid los tres aspectos principales del texto. Escribidlos.
4. Vuelve a tu grupo de trabajo inicial.
5. *Enseña* (instruye) a los demás los aspectos principales de tu texto.
6. Toma notas de las explicaciones de los demás.

*Tabla 32D. Ejemplo de tarea en equipo (clase de religión).*

Veo que con esta forma de trabajar el tema del taoísmo se da un nuevo tipo de movimiento en el aula. A la vez me percató de que una chica, que asiste a la mediación por iguales (VERSO), es bastante ignorada en el trabajo por equipos, de lo cual acabaré informando a la tutora del grupo con la que suelo hablar sobre aspectos educativos.

También aprovecho para hojear el libro de texto de la asignatura, y veo que en el libro se hace un recorrido por las diferentes religiones del mundo. Comentando la actividad de dinámica de grupos de hoy con la profesora tengo las siguientes anotaciones al respecto: *“La profesora me comenta que es la primera vez que pone en marcha esto, con los de noveno normalmente lo hace. Me dice que algunos grupitos escriben lo que sea, pero le digo que en algunos grupos realmente razonan las respuestas”* (Diario de campo, 20.11.2008). El próximo día acabarán de realizar la actividad los equipos que no han terminado, y repasarán todo el trabajo en equipos, asimismo la profesora les indica los deberes del día y les avisa que el próximo día recogerá sus libretas para calificarlas.

La clase de inglés (12:15-13:00) transcurre de modo muy diferente a la sesión anterior, los chicos y chicas están más animados a participar. Además, hoy se combinan varios tipos de actividades, por parejas, tríos e individuales. Realizan ejercicios de pronunciación, y tratan los tiempos verbales, más concretamente los tiempos pasados, el pretérito perfecto simple y, en concreto, los verbos irregulares. La profesora indica que se han de familiarizar con ellos, aunque por el momento no hay que memorizarlos aún. Al igual que sucede con otras asignaturas, esta clase tiene lugar en otra aula diferente a la de la sesión del día anterior, es decir, van cambiando de aulas según el día.

A las 13:15 da comienzo la clase de educación para la salud, que acaba a las 14:00. La sesión de aquel día la destinaron a estudiar para el examen del día siguiente que era sobre el tema de la pubertad (cambios físicos) y sexualidad. Aunque son bastantes páginas del libro del texto, hay aspectos que se van repitiendo. Aprovecho para mirar el libro de texto y veo que los otros temas versan sobre: formar una familia, la amistad, ser parte de un



grupo, la autoestima, planes de futuro... Al tratarse de un tema como la sexualidad, uno de los chicos, justo al final de la clase aprovecha para hacer preguntas en un tono más jocoso, y que le provocan risa. En general, el grupo ha estado repasando en silencio. La profesora me comenta que los jueves hacen educación para la salud, y los viernes orientación educativa, que es como lo han organizado en este centro.

En la clase de finlandés (14:05 -14:50) me percaté de que la profesora utiliza un registro más formal de la lengua. En el caso del finés existe una diferenciación muy clara entre la formalidad e informalidad, así como ocurre en otros idiomas también existe la posibilidad de hacer uso de un léxico variado mediante sinónimos y cultismos. Pues bien, me doy cuenta de ello en sus sesiones. La de hoy gira en torno a los diferentes tipos de palabras. Comienza recordando que el finlandés tiene unas 14 o 15 declinaciones -según indica-. Repasan la tipología de palabras que existen (verbos, sustantivos, adjetivos...), y la diferenciación entre oración y frase. Tras ello, se centran sobre todo en los verbos, y van tomando apuntes sobre todos estos aspectos. La última parte de la sesión la destinan a corregir los deberes del día anterior, lo hacen oralmente y de modo detallado. Me fijé en que en esta clase están sentados individualmente, se podría decir que de un modo más tradicional. Finalmente el día acaba con la indicación de tres ejercicios de finlandés como deberes.

<b>Aprendizajes del DIA 4</b>	
✓	No importa la edad del profesorado, la gran mayoría comienza con un saludo más bien tradicional, es decir, todos en pie.
✓	Cada profesor/a tiene una manera diferente de distribuir a los alumnos/as en el aula (por parejas, grupos, separados,...).
✓	Indicación clara de las partes que entran en un examen (proyección transparencia).
✓	Anotación pormenorizada de las instrucciones de una actividad en el aula (por ejemplo en el trabajo en equipos).
✓	La asignatura de inglés se basa en gran medida en ejercicios de traducción del finlandés al inglés y a la inversa.
✓	En lengua inglesa se van proporcionando las reglas gramaticales de modo pautado, y con la intención primera de familiarizarse con ellas, sin que se dé la presión inicial de tener que memorizar el nuevo contenido inmediatamente.
✓	Las tareas que no se acaban en el aula se realizan por lo general en casa, sin generar una presión por acabar todo el trabajo antes de que finalice la clase.
✓	Socialización de los libros de texto (el mismo libro a lo largo de 5 cursos escolares).

Tabla 33D. Seguimiento a séptimo curso: día 4 y sus aprendizajes.

### ***DIA 5 con Séptimo***

Las dos primeras horas de la mañana (8:00 – 10:00) estoy en la clase de español, en la que suelo colaborar como contrapartida voluntaria por poder investigar en el Centro MtK. Allí hay chicos y chicas fundamentalmente de séptimo curso. Se les indica que en dos semanas harán el examen de español el cual tratará sobre los siguientes aspectos: (1) la ropa; (2) los colores; (3) pronombres reflexivos; (4) el verbo parecer; (5) palabras + asuntos, y (6) en la tienda de ropa / en el banco / en correos. Durante la sesión se corrigen

los deberes de casa y se realizan unos ejercicios escuchando una cinta que trata sobre ir a correos.

La siguiente clase es la de finlandés (10:15 a 11:00) y con ella finalizo mi seguimiento al grupo de séptimo. Comienzan hablando del libro que tendrán que leer –Título: *Paahde-*, y que tendrán que resumir y dar su opinión. Para ello les aconseja ir tomando notas en un papel mientras van leyendo, mediante lo que ellos llaman *ranskalaisia viivoja* / “líneas francesas”, es decir, a modo de listado con guiones. La siguiente tarea tras ello será ponerlo en común, y leer los textos de unos y otras. Una vez aclarado esto, y el libro que le corresponde a cada uno -los ejemplares son de la biblioteca de la escuela y han de escribir su nombre en un listado para saber quién tiene cada libro- vuelven al tema de los verbos y sus tiempos verbales.

Un aspecto a remarcar es que se muestran participativos, a lo que la profesora siempre tiene palabras alentadoras como respuesta, y en caso de que lo que comparten no se ajuste exactamente a lo que están tratando, les indica que aquello es correcto, pero que lo usarán más adelante. La clase acaba con la indicación de los deberes a realizar en casa.

<b>Aprendizajes del DIA 5</b>	
✓	Avisar con suficiente tiempo de antelación de las fechas de examen, así como los contenidos del mismo.
✓	Las clases de lengua extranjera, como por ejemplo el español, tienen una tendencia a construirse partiendo de ejes temáticos de vocabulario.
✓	Importancia del refuerzo positivo en las intervenciones de los alumnos y alumnas.

Tabla 34D. Seguimiento a séptimo curso: día 5 y sus aprendizajes.

## **D5.1. Octavo curso**

Tras el seguimiento de carácter etnográfico del grupo-clase de séptimo, paso a seguir, unas veces a modo de sombra, y otras interviniendo también en el aula a petición del profesorado, un grupo-clase concreto del curso octavo, unos 23 alumnos/as, y el horario que seguí es el siguiente:

### **OCTAVO CURSO**

<b>Franja horaria</b>		<b>DÍA 1</b>	<b>DÍA 2</b>	<b>DÍA 3</b>
		<b>Lunes, 1.12.2008</b>	<b>Martes, 2.12.2008</b>	<b>Miércoles, 3.12.2008</b>
1	8:00 – 9:00		Ética / <i>Elämänkatsomustieto</i>	Español (Optativa)
2	9:00 – 10:00		Sueco	
3	10:00 – 11:00	Educación para la salud	Francés (Optativa)	<i>Charla Policía Escolar</i>
4	11:00 – 11:45	Matemáticas	Lengua finlandesa	
	11:45 – 12:15	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>

5	12:15 – 13:00	Ciencias Naturales - Geografía	Matemáticas	Sueco
6	13:00 – 14:00		Religión	Matemáticas
7	14:00 – 15:00	Lengua finlandesa	Tekstiili / Costura (Optativa)*	Francés (Optativa)
8	15:00 – 16:00			

Tabla 35D. Seguimiento a octavo curso: materias observadas.

\*Hay alguna chica de octavo, el resto son de diferentes cursos (desde 5° de primaria)

\*\*\* Mi colaboración en las clases optativas de español (7° curso)

Asimismo, una de mis impresiones iniciales de aquel primer día la reflejo en mi diario de campo de la siguiente manera: *“Qué diferencia de un año a otro. Cuerpos mucho más adultos, grandes, voces cambiadas, los rostros y rasgos de la infancia van quedando atrás”* (Diario de campo, 1.12.2008).

### **DIA 1 con Octavo**

Comienzo el seguimiento con la asignatura de Educación para Salud (10:00 – 10:45) en la que hay una profesora sustituta, que nada más comenzar ha de salir del aula, por lo que me quedo yo a cargo de los alumnos/as. Se trata de un grupo diferente al de séptimo, parece más animado, y algo más movido, pero continúan con el trabajo asignado, que trata sobre el deporte, y para ello usan materiales como cartulinas. Una vez ya de vuelta, la profesora sigue el mismo método que los profesores que he observado en séptimo, que es pasearse por el aula, revisando los trabajos, atendiendo dudas, etc. Algo característico de los profesores finlandeses que he observado, es el refuerzo positivo mediante alabanzas, o bien haciendo bromas en caso de corregir algo, esto hace que la profesora se muestre más cercana a su alumnado, o al menos esa es mi impresión.

De educación para la salud, vamos a la clase de matemáticas (11:00-11:45), en la que está la profesora Mati\_Ope, de quien he realizado su relato en páginas anteriores. Se trata de una profesora senior que tiene una clara sensibilidad pedagógica hacia su alumnado. De hecho, de esta clase de matemáticas tengo anotado lo siguiente respecto al grupo: *“Se trata de un grupo que puede trabajar en silencio un rato, pero al cabo de un tiempo vuelven a hablar”* (Diario de campo, 1.12.2008). Diría que se toma de modo bastante natural esto, aunque a veces la profesora tenga que pedir que bajen el volumen de voz para que el resto de la clase pueda trabajar. Aquel día lo dedicaron a operaciones con monomios, con una pequeña explicación y tras ello unos ejercicios a resolver, con ayuda de la profesora en caso necesario. De hecho, en el aula hay otra profesora, de educación especial, a modo de refuerzo, que trabaja con algunos/as alumnos/as en particular. Una vez acabados los ejercicios, se vuelve a notar esa libertad de la profesora Mati\_Ope, ya que algunos/as alumnos/as se levantan y van a la mesa de otros compañeros/as a hablar. La clase acaba con unos deberes para casa y todos bajan al comedor, donde el menú del día es: ensalada + cocido de pollo con patatas.

Tras la comida, a las chicas y chicos de octavo curso les espera una sesión doble de geografía, con un descanso de por medio. La clase comienza con la corrección de un examen todos juntos, para lo que tendrán que apuntar la respuesta correcta, pero antes les pide que “a cambio” le canten una canción todos juntos, al final son más bien unos pocos alumnos/as los que se animan, pero es una manera diferente de comenzar una clase de geografía. Para la corrección del examen la profesora utiliza el retroproyector. El tema del día será: El clima en Europa, para lo que se concentrarán en realizar un ejercicio sobre zonas climáticas de Europa, y realizarán un *diagrama* –o climograma- teniendo en cuenta las precipitaciones, así como la temperatura. A los que acaban antes les indica unos ejercicios del libro de texto de actividades -tienen dos libros-. A las 13h tienen un cuarto de hora de descanso, a su vuelta al aula el alumnado continúa con los ejercicios, mientras la profesora está en el mini-almacén adyacente, en el que momentos antes me había enseñado algunas aves disecadas que tienen allí. Es decir, la profesora puede hacer otras cosas tranquilamente mientras los alumnos trabajan, aunque me fijo que también andan hablando sobre otras cosas, más personales, y no tan centradas en el trabajo a realizar, como puede ocurrir en cualquier otra aula del mundo. Una vez han acabado todos ven unas diapositivas, que me parecen quizás algo ya gastadas, más que nada por el color que muestran, y en las que se ven las zonas climáticas, así como el tipo de vegetación de las mismas. El ejercicio para el resto de la sesión es colorear en un mapa los diferentes tipos de vegetación, y los que no lo acaban se lo llevan como deberes, tal y como pude observar también en otras clases de séptimo curso.

La última hora del día está asignada a la lengua finlandesa (14:05-14:50), y la dedican a valorar las redacciones que entregaron en una sesión anterior y que les serán devueltas al final de la sesión. Los temas son interesantes, desde mi perspectiva como investigador, ya que se trata de la vida del alumnado. Estas redacciones giran en torno al tipo de escuela que desearían, a “*sin tiempo ni tan siquiera de ir al lavabo*”, a la diferencia (gustos), a la intolerancia, etc. La profesora lee varias redacciones, entre ellas la que ha considerado más brillante, pidiéndoles su opinión sobre la redacción desde un punto de vista lingüístico y de su contenido, para ello utiliza el diálogo como estrategia didáctica, lanzando preguntas, y esperando respuestas, y va relacionando diferentes temas. No se pierde la perspectiva de que se trata de la clase de lengua, por lo que hace énfasis en aspectos lingüísticos, los cuales también ha escrito en una ficha, a modo de errores a evitar, como por ejemplo, aspectos de concordancia. Se nota que les gusta dialogar, por ejemplo, la profesora les hace imaginar un posible escenario futuro en el que se les dijera que no son buenos, por ejemplo, en química, ¿qué harían? Sin duda, preguntas que conectan de un modo directo a la vida, preocupaciones y anhelos de estos jóvenes. De hecho, en mi diario de campo tengo la siguiente anotación respecto a una conversación que tuve con esta profesora ese día: “*Tras acabar la clase me explica que muchos padres tienen puestas unas altas expectativas académicas en sus hijos/as, lo cual les crea cierta ansiedad*” (Diario de campo, 1.12.2008).

<b>Aprendizajes del DIA 1</b>	
✓	Corrección de las respuestas incorrectas de un examen con todo el grupo-clase.
✓	La broma y el buen humor como recurso a utilizar en el aula.
✓	Dedicar tiempo a la evaluación formativa, es decir, saber qué errores se han cometido, alabar lo correcto, etc.
✓	Tener en cuenta la vida de los jóvenes como contenido de las sesiones formativas.

Tabla 36D. Seguimiento a octavo curso: día 1 y sus aprendizajes.

## ***DIA 2 con Octavo***

Las asignaturas que seguiré en el día de hoy serán: ética, sueco, francés –comedor-, finlandés, matemáticas, religión, y sesión doble de asignatura optativa (Textiles – Costura).

Pues bien en la clase de ética, con solamente nueve estudiantes, ya que se trata de una asignatura alternativa en caso de no elegir la asignatura de religión, hay una profesora sustituta, que da la casualidad que sabe hablar español. Se trata de una maestra de primaria que me comenta nada más entrar que ésta no es su área, por lo que interpreto que no debe de ser fácil el papel de sustituta. Asimismo el alumnado no parece prestar demasiada atención, o andan riéndose, aunque finalmente se concentran en trabajar el tema del día que gira en torno al reciclaje. Primero han comentado oralmente qué reciclaban, para pasar después a pensar individualmente posibles leyes de protección del medio ambiente, este ejercicio parece tener una vertiente reflexiva. Durante la clase aprovecho para mirar el libro de texto que contiene temas tales como: religiones, inmigración, homosexualidad, trabajo infantil, etc. La situación de una profesora sustituta en Finlandia, parece similar a otros lugares del mundo, con la posibilidad de dar asignaturas que uno/a no domina tanto.

Tras ello han tenido la clase del otro idioma oficial de Finlandia, es decir, clase de sueco (9:00-9:50). La sesión ha tenido un carácter muy oral y dinámico, en la que se han levantado para preguntar diferentes cosas, incluso a mí también, sobre fechas de cumpleaños. También han realizado ejercicios de escuchar una cinta, como por ejemplo, uno sobre fiestas señaladas de los países nórdicos. Tras la clase de sueco, otra clase de idioma extranjero, pero en este caso voy a la clase de francés de las 10:00. Allí hay 11 alumnos/as, que provienen de diferentes grupos-clase de octavo curso. A pesar de ser menos se podría decir que arman algo más de jaleo, aunque la sesión va transcurriendo de modo continuado con ejercicios cortos de diferente tipología, predominando la oralidad, así como ejercicios de vocabulario. En la parte final, les habla en francés, invitándoles a jugar a adivinar objetos que se pueden encontrar en una habitación y que justo han acabado de trabajar. Los deberes de francés consisten solamente en revisar una página de adverbios. El aula en el que nos encontramos no facilita la movilidad de las mesas, ya que se trata de una especie de pequeña aula magna con diferentes niveles (con un pasillo central con escalones) y, con las mesas fijas en el suelo.

En la siguiente clase de lengua finlandesa (11:00-11:45) ya vuelven a estar todos los alumnos y alumnas del grupo, es decir, 23 en total. Hoy les toca hacer un examen que

gira en torno al tema de la lectura de textos de revistas. Se sientan por separado, y se nota cierta atmósfera de examen, ya que parecen algo nerviosos. La profesora me pasa una muestra del examen en la que puedo ver que hay diferentes textos: conducir sin carnet, incendio de televisores, un anuncio de un coche, y el envío de SMS. Entre los ejercicios hay tareas de resumir, indicar fuentes, razonar, y opinar. La profesora les va avisando que escriban oraciones completas y a los que acaban antes, los revisa y, en caso necesario, recomienda que repasen alguna pregunta. A los que terminan les deja coger una revista, porque hace unas semanas llegaron diferentes números. El examen ha transcurrido en silencio. Una vez pasada la hora de finlandés toca comer (11:45-12:15): ensalada de rábanos + plato a base de patatas.

En la clase de matemáticas hay 20 alumnos, seguramente tres estén en clase de educación especial, y destaca que solamente hay 4 chicos, siendo las chicas mayoría. Estamos en una sala de física y química, que tras preguntarme la profesora donde quiero sentarme, opto por colocarme delante, así cambio de perspectiva y veo la cara de los alumnos/as. La clase transcurre de modo muy regular, primero repasando las soluciones de los deberes con la ayuda del retroproyector, y tras ello se les da una ficha con ejercicios sobre signos y monomios, que se puede realizar individualmente o en grupo. Trabajan en bastante silencio, salvo algunos/as alumnos/as que lo hacen en voz más alta, interpreto que parece que tengan la necesidad de hablar, de explicárselo a otros/as y a su vez entenderlo mejor. La profesora va paseándose por el aula, y aclara las dudas de los alumnos. Al acabar la ficha la profesora la recoge para revisarla, y pueden comenzar unos pocos deberes del libro de texto antes de que suene el timbre. Respecto a este grupo de octavo la profesora me comenta que se trata de un grupo alegre y trabajador.

Tras ello toca clase de religión (franja de 13-14:00) para aquellos/as alumnos/as que a primera hora de la mañana no tenían ética como opción alternativa a la asignatura de religión. La imparte la misma sustituta que por la mañana, que comienza la clase indicándoles que ésta no es su área de conocimiento, y les pide que colaboren indicándole por dónde van. Les indica que lean el tema que toca y que hagan unos ejercicios de preguntas sobre personas a las que valoran, por ejemplo profesores u otras figuras. Tras ello lo ponen en común con toda la clase; entre los profesores/as a los que aluden aparecen razones como: “*porque siempre tiene cosas divertidas*”, “*porque siempre encuentra algo bueno*”, etc. La última parte la dedican a hacer otros ejercicios, pudiendo comparar la respuesta con sus compañeros/as, mientras la profesora va paseándose por el aula.

Las dos últimas horas (franja de 14 a 16h) están destinadas a asignaturas optativas, en este caso opto por ir a la clase de *trabajo textil o costura*, en la que hay alumnas de cursos diferentes, incluso de quinto de primaria, del que Kuvis\_Ope es tutora—de quién hice el relato de su seguimiento y entrevista—, y que a su vez es la profesora de esta asignatura optativa. Pues bien, cada alumna tiene una tarea diferente, parece un método de enseñanza muy individualizado, o que busca el interés de cada alumna: tarjetas de navidad hechas de lana, un calcetín, un botecito a decorar con trozos de cristal/espejo y bolitas como gusanos, etc. Ella misma lleva una falda vaquera hecha por sí misma, parece que quiera animarlas a que se creen sus propias prendas. Trabajan muy autónomamente y a veces

piden consejo y ayuda a la profesora, finalmente esta jornada lectiva acaba de modo calmado.

<b>Aprendizajes del DIA 2</b>
-------------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Pequeñas explicaciones, ejercicios a resolver individualmente o en parejas, y el profesorado como apoyo en la aclaración de dudas.</li><li>✓ Asignaturas optativas para el final del día.</li><li>✓ Tiempo al final de la sesión para comenzar a hacer los deberes para casa.</li></ul> |
|---|

Tabla 37D. Seguimiento a octavo curso: día 2 y sus aprendizajes.

### **DIA 3 con Octavo**

Con el tercer día de seguimiento del grupo de octavo, éste se dará por completado. Este día será algo diferente, porque podré ser testigo de otros momentos más allá de la sesión formativa de una asignatura, debido a la visita de la policía (escolar) al centro MtK.

Pues bien, a primera hora de la mañana (franjas de 8 a 10) asisto a la clase español, en la que hay 17 estudiantes (8 chicos y 9 chicas), y una profesora sustituta. Asimismo, me vuelvo a fijar en que al ser un aula del lado de primaria, los chicos y chicas se descalzan. Hoy toca examen de español, el cual consta de apartados como los siguientes: (1) frases en español a completar la palabra que falta (en finlandés); (2) conjugar el pretérito perfecto compuesto; (3) cambiar frases en español al pretérito perfecto compuesto; (4) traducción de frases del finlandés al español; (5) crear preguntas en español en base a las respuestas que se dan; y (6) lectura de un texto y elegir la opción de respuesta correcta en español (tipo test). En la pizarra están escritas las indicaciones en cuanto a las tareas a realizar una vez acabado el examen, asimismo veo que en esta aula hay dos ordenadores. Se trata de una sesión doble, que ha transcurrido de forma muy tranquila, y en la que los alumnos/as han podido ya marchar a las 9:30, es decir, antes de lo habitual.

Las siguientes dos horas (10:00 – 11:45) están destinadas a una charla de la policía escolar, con una pausa, entremedias, de un cuarto de hora.

<p><i>Esta policía lleva dieciséis años en el cuerpo, y desde el 2005 es policía escolar. Los temas que tratará serán los siguientes: normas de circulación (motos), normativa relativa al bullying, y alcohol/drogas/estupefacientes. Se incide en el uso del casco para ir en bicicleta, su discurso combina aspectos técnicos con episodios más personales. Se alerta sobre las posibles multas a menores, en relación a los temas de los que trata la charla de hoy. Sobre el alcohol hace referencia al desarrollo del cerebro hasta los 21-25 años de edad. En cuanto al bullying habla de las consecuencias de sufrirlo, así como alerta sobre el ciberacoso.</i></p>
--

(Anotaciones del diario de campo, 3.12.2008)

Tabla 38D. Anotaciones del diario de campo: policía escolar.

Ese día para comer (11:45-12:15) hubo espaguetis a la boloñesa y ensalada de tomate. En la comida, como usualmente ocurre, aprovecho para charlar distendidamente con otros profesores/as.

Tras la comida vuelta a la normalidad de las clases con la asignatura de sueco (12:15-13). Parece que los alumnos y alumnas andan algo bajos de energía –me pregunto si se trata de posibles efectos de la digestión-, incluso con bostezos, lo cual hace que la profesora en algún momento tenga que avisarles: *“la profesora les pide que ahora no toca dormirse, se duerme por la noche en casa”* (Diario de campo, 3.12.2008). La clase ha girado en torno a un texto, cuya grabación sonora han escuchado primero y tras ello han realizado diferentes ejercicios, tales como la traducción de frases y palabras, búsqueda de errores en una traducción al finlandés de ese texto u otras actividades que han ido corrigiendo juntos, con ayuda de transparencias (retroproyector). De nuevo me fijo en el uso de la Lengua 1 (L1 finlandés) en la enseñanza de una Lengua 2 (L2 sueco), sobre todo, en la realización de los ejercicios, así como en el contenido mismo de los ejercicios, por ejemplo, con preguntas en finés (a traducir al sueco), cuya respuesta han de hallar en el texto en sueco. La clase acaba con una indicación de los deberes para casa.

La siguiente clase es de matemáticas (13:15-14:00) con la profesora Mati\_Ope, de quien realicé su relato. Esta sesión la comienzan corrigiendo los deberes en la pizarra, salen un par de alumnas voluntarias, se les pide que expliquen cómo se realiza el ejercicio. A la vez se da un diálogo interesante, en cuanto a la necesidad del aprendizaje de ciertos contenidos de matemáticas, a raíz de la pregunta de un alumno. Mati\_Ope les explica que antes en Finlandia se daban diferentes opciones para la enseñanza de las matemáticas de secundaria: básica, media y extensa, y dependiendo de su elección, esto les marcaba su futuro, por ejemplo, en cuanto al acceso al bachillerato, ahora en cambio no, lo cual por lo que pudimos conversar no corta el camino de ningún alumno/a, y además les dice que les servirá para el desarrollo de su cerebro. Me fijo que en esta clase de octavo algunas alumnas están claramente interesadas por la materia. El tiempo restante se dedica a trabajar aspectos relativos al cálculo de áreas, mediante unos ejercicios a realizar individualmente, mientras la profesora Mati\_Ope va paseándose por el aula, resolviendo dudas. Asimismo, como ocurre con el resto de asignaturas, la libreta que utilizan es muy fina y de tamaño cuartilla.

De veintidós alumnos/as en la clase de matemáticas, pasamos a diez en la clase de francés, lengua optativa que no realizan todos los alumnos/as. Casi toda esa sesión transcurrió en lengua finlandesa, indicándose primero los temas que entrarían en el examen, y luego con la realización de unos ejercicios basados en la grabación sonora de un texto (en francés), y cuyas respuestas corrigen mediante una transparencia. Se trata de un grupo mezclado de chicos y chicas de otros grupos-clase, y que tiende a la dispersión, parece que la profesora esté interesada en trabajar aspectos modales, ya que tengo la siguiente anotación en mi diario de campo: *“Un chico marcha antes para poder coger el autobús, justo después alguien aporrea la puerta, a lo que la profesora dice: ‘yo a eso no abriré’, luego llama a la puerta educadamente”* (Diario de campo, 3.12.2008).



<b>Aprendizajes del DIA 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apuntar en la pizarra las indicaciones de las tareas a realizar (por ejemplo, una vez finalizado un examen).</li> <li>✓ La clase siguiente a la hora de comer puede verse afectada en cuanto a niveles de energía se refiere.</li> <li>✓ Le enseñanza de la L2 se basa en gran medida en la L1 con continuas traducciones de una lengua a otra.</li> <li>✓ Enseñanza de L2 en base a un solo texto sonoro en una sesión, siendo la repetición la estrategia didáctica utilizada.</li> </ul>

Tabla 39D. Seguimiento a octavo curso: día 3 y sus aprendizajes.

<b>Otros momentos etnográficos...</b>
<p>Esa misma semana pude asistir también a otros eventos escolares como fueron una obra de teatro protagonizada por alumnos de educación especial, así como a bailes de salón. Estas celebraciones se enmarcan en los días previos a la celebración de la Fiesta Nacional de Finlandia (6 de diciembre). Asimismo, pude presenciar una reunión de claustro o profesorado. En cuanto a lo primero indicar la emoción que parecían sentir sus protagonistas; alumnos/as que interpretaban diferentes momentos y personajes de la historia finlandesa (de los ámbitos de la música, el deporte, la política,...), así como señalar lo elegantes que iban vestidos los alumnos y alumnas para sus bailes de salón tradicionales, el vals como estrella, y que es algo muy típico en las escuelas finlandesas. De hecho, en la recepción que hace el presidente o la presidenta del país en la celebración de la Fiesta Nacional de Finlandia, y que es retrasmitada en directo por la televisión, ya que es uno de los eventos con mayor popularidad del país (<i>Linnan Juhlat</i> – Las Fiestas del Palacio), los bailes de salón son parte fundamental del programa de celebraciones en el Palacio Presidencial.</p> <p>En cuanto a la reunión de profesorado, que lideró uno de los subdirectores, se indicaron fechas señaladas antes de las vacaciones de Navidad, tales como la Misa de Navidad (en sábado) y <i>Laulutilaisuus</i> (Evento de canto) para el último día antes de las vacaciones, así como la comida y la entrega de los boletines de calificaciones de ese día. Se incide en la importancia del comportamiento dentro de la iglesia el día de la misa de Navidad. Además se discuten aspectos relativos al semestre de la primavera –tras las vacaciones de navidad el semestre pasa a llamarse así <i>Kevätkausi</i>-, tales como fechas, talleres, etc.</p>

Tabla 40D. Vivencias etnográficas: fiestas escolares y reunión de profesorado.

## **D5.1. Noveno curso**

En noveno curso tuve la oportunidad de estar más días, siendo seis las jornadas que estuve con este grupo-clase, siguiendo su jornada en casi su totalidad, dependiendo del día. El tutor de este grupo es el profesor Histo\_Ope. Los horarios que seguí se encuentran a continuación:

**NOVENO CURSO**

Franja horaria	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5	DÍA 6
	Martes, 9.12.2008	Miércoles, 10.12.2008	Jueves, 11.12.2008	Viernes, 12.12.2008	Lunes, 15.12.2008	Martes, 16.12.2008
1 8:00 – 9:00			Inglés / Español (grupos mezclados – inusual)	*		<i>Yhteiskunta oppi</i> / Conocimiento de la Sociedad
2 9:00 – 10:00	Inglés				Química	Inglés
3 10:00 – 11:00	<i>Kuvataide</i> / Artes plásticas y Visuales	Lengua finlandesa	Lengua finlandesa	<i>Maantieta</i> / Ciencias de la Tierra	<i>Yhteiskunta oppi</i> / Conocimiento de la Sociedad	<i>Kuvataide</i> / Artes plásticas y Visuales
4 11:00 – 11:45		Matemáticas (Ed. Especial)	Matemáticas		Lengua finlandesa	
11:45 – 12:15	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>	<i>COMIDA</i>
5 12:15 – 13:00	Ciencias Naturales - Geografía	Inglés	Química	Matemáticas	Sueco	Química
6 13:00 – 14:00	OPO / Orientación - Psicología	Religión			<i>Kuvataide</i> / Artes plásticas y Visuales	OPO / Orientación - Psicología
7 14:00 – 15:00	<i>Kuvataide</i> / Artes plásticas y Visuales		Sueco - Inglés			
8 15:00 – 16:00						

Tabla 41D. Seguimiento a noveno curso: materias observadas.

\* Mi colaboración en las clases optativas de español (7º curso)

***DIA 1 con Noveno***

La primera hora me quedo en la sala de profesores -o de personal como llaman en este centro-, y aprovecho para observar un poco la vida departamental. Me fijo en que comienza a haber decoración de navidad, además alguien ha traído bollos con canela. Es una sala agradable, en la que hay una cocina; decido colaborar metiendo en el lavavajillas las tazas sucias (cada profesor/a tiene la suya y están colocadas en una especie de colgadores individuales en la pared) y otros utensilios de cocina. En el Centro MtK hay otra sala de trabajo del profesorado, con ordenadores, escritorios y material de oficina; aun así, aquí también hay unas mesas en las que el profesorado aprovecha para reunirse a trabajar y, además, en esta sala luminosa y con vistas al patio, suelen llevarse a cabo las reuniones de claustro –o de todo el personal del centro-. Se podría decir que es un espacio

con mucha vida, casi el corazón del Centro MtK -desde la perspectiva del profesorado-, ya que es allí donde se reúnen, toman el café, conversan, dialogan, toman decisiones, etc. El día comienza y casi acaba en esta sala, pasando por supuesto por las diferentes aulas, que dan sentido al trabajo diario de cada profesor y profesora con el alumnado.

Pues bien, comienzo el seguimiento de un mismo grupo del curso noveno yendo a la clase de inglés (9:15-10:00) donde hay una profesora que aún no conocía, puesto que se trata de un centro grande, con una amplia plantilla de profesorado. La sesión empieza con la corrección de los deberes que trataban sobre el sistema educativo finlandés y sus diferentes etapas, para ello la profesora utiliza el retroproyector. Tras esto realizan diversos ejercicios de gramática sobre preposiciones y participios verbales, y sobre oficios como eje del vocabulario de la sesión. Para el vocabulario les propone una actividad más dinámica de adivinar el oficio que tiene cada uno de ellos/as mediante la formulación de preguntas en inglés cuya respuesta pueda ser únicamente SÍ o NO; el oficio está escrito en un trozo de papel pegado en la espalda de cada uno/a. Tras la clase la profesora me comenta que se trata de un grupo-clase no demasiado activo, pero obediente, de hecho la actividad dinámica se ha llevado a cabo sin que surgiese ningún alboroto. Me fijo en que la profesora va combinando el inglés con el finés, con traducciones continuas, de modo similar a lo observado en otras clases de lenguas extranjeras en el Centro MtK.

De 10:15 a 11:45 a noveno curso le espera una sesión doble de Artes Visuales y Plásticas. Se trata de un grupo desdoblado, en el que hay unos 18 alumnos/as con la profesora Kuvis\_Ope, de quien realicé el relato de su seguimiento. Les avisa que hoy volverán a reunirse, pero los dos grupos juntos, en la sesión doble del final del día para explicarles el proyecto de final de curso, para cuyo desarrollo tendrán dos meses, pero antes de reunirse los dos grupos quiere conocer sus preocupaciones previas, sobre lo cual tengo las siguientes anotaciones recogidas: *“La profesora les pregunta qué les preocupa sobre el proyecto, a lo que responden entre otras cosas, que la nota, que lo vean otros,... Ella intenta quitarles los nervios, diciéndoles que su gran preocupación es que a los chicos/as les guste el tema que les va a proponer junto con la otra profesora de arte”* (Diario de campo, 9.12.2008). En esta clase cada alumno y alumna estará haciendo una tarea diferente: unos dibujan, otros pintan, otros usan el ordenador con un programa de diseño, y los que quieren pueden escuchar la valoración de la profesora Kuvis\_Ope sobre los trabajos de arte realizados, para así comprender la calificación en las notas de este semestre. Me fijo en que la profesora está un rato con una alumna explicándole las notas. Hay mucho movimiento, alumnos que entran y salen del aula, otros que escuchan música fuera. Opto por ir cerca de la profesora, pero solamente durante un rato, porque sé que es muy cuidadosa con los asuntos personales del alumnado. Me parecen unos comentarios muy constructivos por parte de la profesora Kuvis\_Ope, además esa alumna con la que habla le expone sus propios razonamientos, es decir, el porqué de las cosas. Se oyen las risas alegres de la profesora, asimismo me fijo en lo siguiente: *“Hay compañerismo entre el alumnado, una chica le recomienda a otra qué colores utilizar, le da ideas...”* (Diario de campo, 9.12.2008).

Menú del día (11:45-12:15): ensalada + macarrones.

Tras el receso de la comida el grupo de noveno tiene Geografía (12:15 a 13:00), en este caso el profesor comparte conmigo algo parecido a lo que me había dicho la profesora de inglés a primera hora de la mañana, que se trata de un grupo que no suele preguntar demasiado, de hecho entre las anotaciones que tengo de esa clase he escrito que parece un grupo muy autónomo, que se concentra en las tareas del día. En este caso hay doce alumnos, y vienen de dos grupos-clase de noveno diferentes. La sesión de hoy se llevará a cabo en el espacio de ordenadores, que no se trata de una sala en sí misma, sino de una especie de pasillo central que se ha adaptado para ello, es en el piso subterráneo, entre la sala de trabajo del profesorado, y la mini-aula magna (donde se da entre otras asignaturas la clase de español), así como el refugio antiaéreo que todo edificio finlandés tiene. Es una hilera larga de ordenadores, y los alumnos/as de modo claro se han juntado en torno a los compañeros/as de su grupo-clase habitual. El tema de hoy es la interpretación de mapas cartográficos, y comprender cómo las glaciaciones afectaron para que los mapas tengan esas formas. El profesor me explica que llevan una semana con este trabajo. Lo hacen utilizando el programa Word y consultando Internet, me fijo en que la fuente de información por excelencia es Wikipedia. El profesor me indica que el trabajo ha de tener una extensión de unas dos o tres páginas, que no lo expondrán, pero los mejores trabajos los pasarán al grupo, para que los demás los vean. Parece un profesor bastante comprensivo, porque me dice que es consciente de que a veces mientras están en Internet navegan por otras páginas que no tienen que ver con la tarea del día, además, acude para atender las dudas del alumnado. También observo que este profesor, al igual que ocurre con otros profesores/as utiliza un calzado diferente al de la calle, más cómodo y casual (no sería posible utilizarlo con la nieve que suele haber en invierno), lo cual también da una sensación más hogareña.

Al final de la clase, hablo con este profesor joven que me explica que lleva tres años en el Centro MtK y que antes había trabajado en el Centro de Finlandia y unos meses en la universidad. En cuanto a las asignaturas de Geografía o Ciencias de la Tierra, normalmente se hacen dos meses de una, y dos meses de la otra, y así sucesivamente.

La siguiente clase es de Orientación Educativa-Psicología (franja 13-14h), parece que están algo cansados y desconectados de las explicaciones de la profesora, que ha venido cargada con libros de la oferta de estudios de ciclos formativos (formación profesional) y bachillerato de toda Finlandia. Tras el saludo inicial en pie, les explica que la idea es que los puedan consultar los últimos 20 minutos de clase. Antes explica las áreas donde parece haber más o menos trabajo, también les explica aspectos de la crisis económica –Finlandia padeció una fuerte crisis económica en los noventa con la caída de la URSS-. Este grupo de 18 alumnos/as no parece muy interesado, de hecho unos juegan, otra chica se maquilla, unos parecen dormir, otra alumna no quiere consultar el libro... La profesora les dice que la semana que viene contarán su puntuación para ver a qué centro de estudios de Finlandia podrían acceder. La clase acaba unos cinco minutos antes.

De allí vamos a una de las salas de arte donde les esperan las dos profesoras de artes visuales y plásticas para explicarles en esta sesión doble (14:05 a 15:30 aprox.) el trabajo

final de la asignatura, a modo de proyecto. Se reúnen los dos grupos desdoblados y las profesoras se basan en la oralidad, así como se apoyan en una presentación de PowerPoint para la explicación del trabajo. Si no lo he entendido mal, se trata de entender el poder transformador del arte, así como los sucesos que llevan a experimentar eso mismo. Para ello exponen diferentes relatos de artistas, tales como Picasso y otros artistas nórdicos y sus posibles fuentes de inspiración. Hacen referencia a los estudios iniciales, como punto de partida de su arte, como en el caso de la biología, por ejemplo, con el artista finlandés Jan-Erik Andersson. También se hace referencia al arte orgánico de Gaudí, o al trabajo de una diseñadora para diferentes compañías finlandesas (como, por ejemplo, *Marimekko*). Sin duda, se trata de una exposición muy artística, creativa, yendo de un tema a otro, un punto inconexo, por lo que intento captar esos nexos de unión entre los diferentes relatos que van explicando. Kuvis\_Ope les indica que la idea es partir de una experiencia artística (como el cine, la música,...), aprovechando las creaciones artísticas ya existentes, para así elaborar este trabajo final; pero partir de una obra no significa que se vaya a copiar. Esta sesión doble acaba con una presentación que combina el arte de Van Gogh con una pieza musical: *Starry, starry night* (Don McLean).

### ***Reflexiones como etnógrafo***

*Como investigador que llevaba ya varias semanas en el centro, al final, uno nota que en cierta medida forma parte de él, o al menos, esa es la sensación, al venir alumnos/as a comentarme cosas. Por ejemplo, ese día me encontré por casualidad con un grupo de alumnas de quinto curso, y una me dijo que había sacado un 10 en español, de alguna manera compartió conmigo su alegría por la nota obtenida.*

*Además, ese día a la hora de comer, compartimos aspectos más personales y familiares con el profesorado, hablamos de aspectos culturales-internacionales como la hora de comer y de cenar, y además, una de las cocineras me explicó que el Centro MtK es una buena escuela, que hay un buen personal.*

*Sin duda, todo esto enriqueció mi paso por el Centro MtK y aumentó mis aprendizajes como investigador etnógrafo, justamente gracias a estos momentos más informales.*

Tabla 42D. Mirada etnográfica: integración del investigador.

### **Aprendizajes del DIA 1**

- ✓ Escuchar y compartir las preocupaciones entre el profesorado y el alumnado ante un nuevo proyecto formativo.
- ✓ Explicación de la calificación final de los trabajos de arte (*feed-back*).
- ✓ Explicación con suficiente tiempo de antelación de los trabajos finales/proyectos (arte).
- ✓ No hay un cumplimiento “obsesivo” por alargar la clase hasta que suene el timbre del final de la sesión, a veces se acaba más pronto y el alumnado puede salir antes (al patio...).

Tabla 43D. Seguimiento a noveno curso: día 1 y sus aprendizajes.

## ***DIA 2 con Noveno***

Comienzo las observaciones del día directamente en la clase de lengua finlandesa (10:00-10:45), previamente las chicas habían tenido educación física (sesión doble), ya que la asignatura es diferenciada por género (chicos y chicas). La clase de hoy gira en torno al romanticismo finlandés, y sus autores más patrióticos, en especial el escritor finés Aleksis Kivi. Según explica la profesora sustituta, la obra del escritor Topelius, en este caso *Maamme Kirja* (1875), durante muchas décadas fue el libro de texto de los escolares finlandeses; en él se describen las maneras y costumbres finlandesas. La dinámica de la sesión es de tomar apuntes de una transparencia. Entre otros autores también se señala a Lönnrotti y su obra *Kalevala* con los mitos finlandeses, y sobre Topelius vuelve a señalar que escribió la historia del país, de modo más “oficial”. Tras ello leen en voz alta un poema de J.L. Runeberg titulado: *Maamme* (Nuestra tierra), y la profesora les formula preguntas en torno a este poema –letra del himno nacional de Finlandia-. Como han acabado antes de lo previsto, la profesora les adelanta lo que harán el siguiente día, entre otras cosas, continuarán con Aleksis Kivi y harán una especie de examen, cuyas respuestas están al final del libro y que podrán corregir por sí mismos/as.

A las 10:45 acaba la clase, y como de costumbre entre clase y clase hay 15 minutos de receso, para ir al patio, lavabo, estar en el pasillo, etc.

De 11:00 a 11:45 decido ir a la clase de matemáticas del grupo de educación especial, allí están cinco alumnas de noveno curso, y su profesora. Se trata de un aula más pequeña, con mesas con forma de media luna, incluso hay cojines en algunas de las mesas. En la clase tratan el tema de las rectas, resoluciones de funciones, ecuaciones, así como un recordatorio de las operaciones con signos diferentes (+ -). De modo general se puede decir que hay dos chicas que atienden, una que a medias, otra que se muestra más perdida y una última que anda dormida, de hecho, la profesora la va despertando de vez en cuando. Es más, por las conversaciones que he ido teniendo con los profesores/as del centro, así como por los comentarios que hace el profesorado a su alumnado, y por lo que he podido observar, no son pocos los alumnos y las alumnas que parecen tener alguna alteración del sueño, quizás por un déficit de horas de sueño. Alguna vez incluso algún/a profesor/a les ha preguntado si habían dormido bastante, a lo que contestaron que efectivamente no habían dormido demasiado. En sí, en esta clase más pequeña la profesora tiene más posibilidades de ofrecer una atención más individualizada a cada alumna. Están repasando para el examen de matemáticas del día siguiente. La clase acaba con una ficha con ejercicios que les puede ayudar de cara al estudio para el examen.

El menú del día de hoy consiste en: macarrones o cocido de salchichas + ensalada (de 11:45 a 12:15), y como siempre con agua o leche para beber y pan para acompañar.

Como ocurre en otros centros, la profesora que da dos asignaturas adapta algunas horas, según la necesidad, en este caso tocaba sueco, pero pasan a dar inglés de 12:15 a 13h; ayudo al principio de la clase, hasta que la profesora llega, tras ello dedican la clase a realizar unos ejercicios. Hay alumnos que van a hablar con la orientadora escolar [OPO].

De 13:15 a 14:00 es la última clase del día a observar, siendo ésta la asignatura de religión y a cargo de una profesora sustituta. Primero repasan las notas de un examen que han realizado, y tras ello dedican la clase a hablar sobre el calendario y las diferentes fiestas vinculadas a la Iglesia (luterana), las cuales tendrán que marcar en una ficha, que corrigen todos juntos y tras ello pasan al libro de texto, de un modo más detallado. Es decir, parece que se haya intentado rescatar los conocimientos previos del alumnado respecto al tema. Tras ello comentan la cuestión del comportamiento de cara a la misa de Navidad que tendrá lugar el último sábado previo a las vacaciones de Navidad. Acaban unos cinco minutos antes de que suene el timbre.

<b>Aprendizajes del DIA 2</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Rescate de los conocimientos previos.</li><li>✓ Aproximación suave a los temas, sin que haya una sensación de abundancia, parece que se dé una progresión muy gradual en cuanto al grado de dificultad se refiere.</li></ul>



Tabla 44D. Seguimiento a noveno curso: día 2 y sus aprendizajes.

### ***DIA 3 con Noveno***

Se nota que es final de semestre, y que se acercan las navidades, debido a los cambios que se dan en la organización de las clases, así como a causa de reuniones de profesores-tutores con padres y madres, por lo que en alguna clase se ha de sustituir al profesor/a habitual, y hacer una actividad alternativa. O bien, se dan descansos entre clase y clase más largos de lo corriente.

En la primera clase de la mañana (8:15-9:30) se juntan los grupos de inglés y de español, con las profesoras de estas asignaturas, lo cual no suele suceder. Se opta por ver un video sobre festividades británicas, mientras una de las profesoras encargadas está corrigiendo. Tras el vídeo la otra profesora, Kiel\_Ope, me pide que explique cosas de las navidades en España. Tras un mini descanso y cambio de aula, una de las profesoras les explica que el examen que hicieron en otra clase, no es más que una pequeña parte de la nota final. Esto es indicativo, que a los alumnos y alumnas también les preocupa el tema de las calificaciones. La clase acaba unos minutos antes.

Tras este descanso más largo de lo habitual, en el que he podido conversar sobre el bilingüismo con una profesora que habla sami, pasamos a la clase de lengua finlandesa (10:00 – 10:45) en la que la profesora pasa a explicarles la tarea que dijo en la sesión anterior, que consiste en tomar notas, o resumir, la vida y obra del escritor Aleksis Kivi, a partir de la información del libro de texto (5 páginas) y siguiendo como guía las preguntas tipo examen que aparecen en el libro. Tendrán dos sesiones para realizarlo, es individual, para hacer en la libreta y será revisado por la profesora. La sesión transcurre de modo silencioso, y en la parte final la profesora pasa a dar un vistazo de lo que han realizado. En el caso de un alumno parece ser que apenas ha trabajado, pero me interesa cómo tratan esto, y más que hacerlo en el aula, lo tienen en cuenta, para tratarlo más tarde, ya sea con el alumno, con su tutor/a o con su familia, es decir, de un modo más sutil;

situación por la que no se le pone en evidencia ante sus compañeros/as de clase. En la sesión de hoy hay 17 alumnos/as en total.

***Notas etnográficas de aquel día.***

*Mantengo una conversación con la profesora sustituta de lengua finlandesa, me interesa su perspectiva, me explica que ha estado en otros centros, y que se nota la diferencia de un centro a otro. Parece que en el Centro MtK las normas están muy claras, también dice que se nota el tipo de grupo según el tipo de profesor/a-tutor/a.*

*En cuanto a la hora de la comida, se ve que aquel día es diferente, ya que ha sido tras la clase de lengua finlandesa. Pues, por eso bromeo junto con otra profesora, a la que se ve que le pasa lo mismo. Esto es debido a tener diferentes horarios de comida según el curso y grupo, e incluso dependiendo del día, y las risas son porque estos despistes pueden suponer una alegría para un alumno/a, en caso de que la clase comience o acabe 15 minutos más tarde o pronto de lo habitual. Por cierto, el menú del día es: ensalada de pasta + pescado con puré de patatas.*

Tabla 45D. Anotaciones etnográficas: conversaciones con el profesorado.

Después toca matemáticas (11:15- 12:00); al tener que ir la profesora a buscar las calculadoras, me ofrezco a ser yo quien abra la puerta del aula, ya que también tengo las llaves del centro. El examen comienza nada más llegar. La profesora llega con un cubo lleno de calculadoras y comienza el examen. Las mesas están separadas y cada alumno/a realiza su examen en silencio. Me fijo en que los alumnos/as se dirigen a ella como “*ope*” (profe), tal y como ocurre también en otras asignaturas. Pido poder ver el examen, y observo que está muy detallada la puntuación de cada ejercicio, así como se da la posibilidad de hacer algún ejercicio extra. La profesora me pasa un papel indicándome los alumnos/as que faltan: siete alumnos/as; a lo que la profesora me comenta que en el caso de una ausencia no justificada, es el tutor/a quien se pone en contacto con la familia. En cuanto al alumnado ausente por estar fuera de vacaciones con su familia, me explica que no es extraño que eso ocurra, incluso un par de semanas, pero es bajo su propia responsabilidad, porque luego se han de poner al día de las cosas.

A continuación hay una sesión doble de química (12:15 – 14:00), pero solamente en la primera harán una práctica de laboratorio. Primero les da una pequeña explicación sobre la electrólisis, para lo que utiliza unas transparencias. La práctica consistirá en introducir un objeto metálico (una llave, un sacapuntas, unos pendientes, etc.) en una solución de cloro; para ello tendrán que ponerse las batas y tener en cuenta las normas de seguridad en el laboratorio. Antes les ha devuelto las libretas corregidas. Realmente trabajaron de un modo muy autónomo, siguiendo una ficha que les había entregado la profesora (a pegar en la libreta) y al final repasaron las preguntas de la ficha.

En la segunda parte vino otra profesora del área de ciencias, ya que la profesora de química tenía que reunirse con unos padres. En este caso hicieron una actividad complementaria, que fue ver dos vídeos, uno sobre electrólisis (antiguo pero interesante),



y otro sobre átomos (éste de un ritmo más lento, lo cual hace que el alumnado parezca algo adormecido).

La última clase del día es de nuevo una combinación entre la asignatura de sueco y de inglés (14:05 – 14:50). Primero hacen un ejercicio de audio de sueco, que corresponde a las pruebas estatales del año 2006. De nuevo, se da una situación que dependiendo del contexto y del profesional, se afrontaría de un modo u otro, resulta que había un alumno pintando en la pared, a lo que la profesora ha ido hacia él y le ha pedido en voz muy bajita que pare de pintar en la pared, esta manera de proceder es la más usual. Por lo comentado por otros profesores en otras conversaciones más informales, seguramente tras ello, se avisará al tutor, pero todo de modo más sutil, sin armar jaleo. La profesora recoge las pruebas y pasan a hacer inglés. La lengua vehicular es el finés, a pesar de la buena pronunciación de la profesora. El tema a tratar son aspectos gramaticales, más en concreto, los tiempos verbales del condicional y los verbos modales, para ello hacen un ejercicio solos y otro por parejas y con esto concluye este día.

Como aspecto a resaltar, es que el aula de este día se encuentra bajo el aula o la sala de música, por lo que se oye música, ruido, etc.

<b>Aprendizajes del DIA 3</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ El resumen como técnica de estudio, se realiza en el aula y es revisado por el profesorado.</li><li>✓ Calculadoras para el alumnado.</li><li>✓ Uso de la auto-broma como estrategia para pedir al alumnado que haga algo (por ejemplo: decir que es el propio profesor/a quien se ha olvidado de recordar que los alumnos se pongan la bata de laboratorio).</li><li>✓ Manera suave de proceder ante imprevistos en el aula (alguien que se duerme, que pinta en la pared, etc.).</li><li>✓ Calificaciones de las libretas de laboratorio de química con: (+++), (++), (+), (+ -), o (-).</li></ul>

Tabla 46D. Seguimiento a noveno curso: día 3 y sus aprendizajes.

#### ***DIA 4 con Noveno***

El día comienza con mi colaboración en la asignatura de español de séptimo curso en su sesión doble (franja 8:00 a 10:00), tras ello vamos a escuchar las canciones de Navidad en honor a las fiestas de Santa Lucía, que se trata un coro de niñas vestidas de blanco, sujetando unas velas. Realmente una estampa muy bella que dura aproximadamente un cuarto de hora.

Tras ello observo la asignatura de Ciencias de la Tierra en sesión doble (10:15 a 11:45 aproximadamente, con la pausa para la comida de 10:45 a 11:15), en la que continúan con el trabajo de los mapas en el espacio de ordenadores, y se ha comenzado la sesión preguntando qué es lo que les resulta complicado de la actividad. De hecho, tengo anotado

lo siguiente: *“El otro día tras la clase este profesor me comenta que el año que viene seguramente no volverá a hacer esta tarea, ya que a algunos les resulta difícil hacerla individualmente”* (Diario de campo, 12.12.2008). En la primera parte el profesor va paseándose y atendiendo dudas. Tras el receso para la comida, cuyo menú del día es ensalada de pepino y cocido de carne, vuelvo al lugar y veo que el alumnado continúa trabajando en sus mapas, sobre los cuales pregunto al profesor, y me comenta que se trata de la interpretación de un mapa, entre otras cosas, por dónde sería conveniente que pasase una carretera y este tipo de aspectos. En la segunda parte se da un hecho que muestra de nuevo la manera cómo se gestionan los problemas de disciplina en este centro finlandés. Pues bien, se trata de un espacio de ordenadores que en realidad queda entremedio de la sala de trabajo de los profesores y la mini-aula magna, por lo que al ser, digamos, un espacio abierto, pueden venir alumnos/as de otras clases. En este caso había otros alumnos/as esperando a que comenzase otra asignatura, por lo que estaban armando algo de alboroto, e incluso jugando a entrar y salir del refugio antiaéreo. Al preguntarles este profesor si hay alguien más dentro, le dicen que no, pero al cabo de poco comienza a abrirse la puerta y salen dos chicas. Pues bien, el profesor, parece enojando, pero en vez de alterarse, les indica la peligrosidad de jugar así, porque puede darse el caso de que la puerta se cierre automáticamente, les hace pasar al aula y les pide que esperen allí hasta que comience la otra clase que tienen, incluso se oyen disculpas por haber abierto más tarde el aula, de alguna manera hay una responsabilidad compartida. Comentamos que quizás sería conveniente poner algún cartelito para evitar estas situaciones. De hecho, se vuelve a observar el lado más comprensivo de este profesor, al comentarme que permite que uno de los chicos escuche música, si así éste puede concentrarse mejor, pero sin molestar a los demás, adaptando las normas del centro, que indiqué al comienzo de este seguimiento, a las circunstancias de cada caso. Poco a poco van acabando sus trabajos, los cuales pasa a mirar el profesor, y mientras, se les permite, por ejemplo, jugar al solitario en el ordenador.

La última hora que observé de aquel día fue la de matemáticas (franja 12:00-13:00), en la que había 18 alumnos/as. Tras indicar algunas fechas clave antes del comienzo de las vacaciones de Navidad la profe Mati\_Ope, de quien hice el relato, centró la sesión en el grafismo, en concreto en el paralelismo. Para lo que dio una pequeña explicación utilizando el retroproyector y una ficha, así como haciendo todos juntos la representación gráfica y luego pidiéndoles que hiciesen lo mismo individualmente o por parejas. La resolución de esta segunda gráfica la hicieron conjuntamente entre la profesora y los alumnos/as. Tras ello ya pasan a trabajar individualmente, con ejercicios del libro de texto, y se da un ambiente de mucha tranquilidad –incluso algún alumno se encuentra medio adormecido–, mientras la profesora va pasando por las mesas y comprobando si hay alguna duda. La clase finaliza con la indicación de los deberes para casa, y con esto acaban también mis observaciones de aquel día.

#### **Aprendizajes del DIA 4**

- ✓ Celebración de aspectos relativos a la Navidad.
- ✓ Reflexión sobre el proceso de realización de las tareas, de cara a volverlas a llevar a cabo en cursos siguientes.
- ✓ Aproximación práctica de los contenidos, uso de la teoría para una finalidad práctica.
- ✓ Actitud comprensiva hacia el alumnado.
- ✓ Resolución conjunta entre el/la profesor/a y el alumnado de los ejercicios.

Tabla 47D. Seguimiento a noveno curso: día 4 y sus aprendizajes.

#### **Vivencias etnográficas: cena de Navidad**

*Aquella tarde-noche fui invitado a la cena de Navidad del centro MtK que tuvo lugar en una sala de fiestas de la ciudad. Fue muy agradable e interesante estar presente, y ver un momento tan informal, y que a la vez puede unir más emocionalmente al profesorado del centro. En esta escuela, existe la tradición de que el profesor o profesora más novel haga de papá Noel, es decir, hace un poco de teatro y reparte los regalos que se han comprado los profesores entre sí (amigo invisible); a lo que también me invitaron a participar. Pues bien, ese año hubo una mamá Noel y se trató de una de las profesoras de español, la cual utilizó a veces ese idioma para ir haciendo bromas al director, y a otros profesores/as, y tras ello repartió los regalos. Fue realmente divertido, además de disfrutar de una cena en un ambiente muy agradable, degustar platos finlandeses de lo más navideños y mantener buenas conversaciones.*

Tabla 48D. Vivencias etnográficas: cena de Navidad del claustro.

#### **DIA 5 con Noveno**

Empiezo el relato de este día con las anotaciones de mi diario de campo: *“Justo cuando comienzan las clases empieza a oírse una canción de navidad, es como una película, oír música por todas partes y yo de camino al aula. Tras ello se escucha un mensaje sobre la Navidad, el reciclaje, el descanso, las comidas tradicionales, etc. Más tarde descubro que se trata de la profesora de Cocina y Hogar quien lo ha leído. Esto dura unos diez minutos. Asimismo, el director explica por el altavoz que hay un festival de cine en la ciudad, sus horarios, se refiere a una de sus películas, etc.”* (Diario de campo, 15.12.2016).

Las asignaturas que observé ese día fueron: Química (9:00 – 10:00), *Yhteiskuntaoppi* / Conocimiento de la Sociedad (10:00-11:00), Lengua finlandesa (11:00-11:45), Sueco (12:15-13:00) y *Kuvataide* / Artes plásticas y Visuales (sesión doble: 13:00 – 14:30). El menú del día consistió en una ensalada de zanahoria de primero y de segundo hamburguesa con patatas.

Pues bien, la clase de química (franja 9:00 – 10:00) se centró en la corrección de los deberes sobre la electrólisis, la explicación de cómo se puntúan las pruebas estatales de química, así como la explicación de la resolución de la prueba que habían hecho en casa, y, finalmente, la profesora dio la posibilidad de ir a hablar con ella sobre la nota de la asignatura; únicamente una alumna parecía estar interesada en ello, aunque finalmente

alguna más se animó. Ese día también les devolvió las libretas corregidas, que se tienen en cuenta en la nota final. En cuanto a los deberes, que son del libro de texto, me fijó en que las preguntas son de razonar, de indagar en el porqué de los procesos y de otros aspectos en torno a la electrólisis. En la última parte la profesora habla individualmente con las alumnas interesadas en una salita adyacente, mientras el resto están tranquilos en el aula. Al final les pone un vídeo sobre la formación de la tierra, volcanes, minerales... En este grupo hay alumnos de diferentes grupos de noveno.

En la siguiente clase, de Conocimiento de la Sociedad (10:00 – 10:45), con el profesor Histo\_Ope, y tras el saludo inicial en pie, comienzan la sesión con una transparencia en la que aparece el *Tío Gilito* (personaje Disney) para introducir aspectos económicos, tales como el ahorro, las acciones y sus fluctuaciones, etc. Es decir, el tema es la bolsa. A partir de esta imagen más divertida, pasan a copiar de una transparencia siglas y conceptos relacionados con la temática. Se lanzan preguntas a los alumnos/as, y vuelve a surgir un tema recurrente que es el de la crisis económica que sufrió Finlandia en la década de los noventa. Tras ello hacen un ejercicio de una ficha, otro de relacionar siglas y definiciones, y también una sopa de letras. Además, al ser Histo\_Ope el tutor de este grupo, unas chicas comentan ante la clase algunas problemáticas a resolver, tales como encontrar pareja para un trabajo de esa tarde, y el no haber podido acabar una tarea para un trabajo obligatorio de lengua finlandesa para el día siguiente. El tutor les recomienda que hablen con la profesora de lengua finlandesa, aunque no parecen muy convencidas de esta propuesta. La parte final se dedica a corregir la ficha que han pegado en la libreta, y pasan a comentar aspectos de esos ejercicios, y lo relacionan con noticias de carácter más internacional.

Tras una pausa de quince minutos pasamos al aula donde se lleva a cabo la clase de Lengua Finlandesa (11:15 – 12:00). La clase de hoy tenía el objetivo de hacer un examen sobre el escritor Aleksis Kivi a partir de los resúmenes que hicieron en clase o deberían tener ya finalizados, es decir, una prueba con la posibilidad de consultar esos apuntes, pero sin usar el libro de texto. Pues bien, parece que algunos/as no acabaron el resumen, por lo que se ponen a terminarlo. La profesora les dice que aquellos que no acaben pueden hacer el examen en casa, pero algunos/as alumnos/as le piden si pueden hacerlo en la siguiente clase. La profesora se muestra flexible y accede a esa petición, y lo justifica diciendo que así no tendrán deberes para casa. Por tanto, en la clase hay alumnos/as que hacen ese examen, y otros que acaban sus resúmenes. Mientras tanto, la profesora aprovecha para repartir la novela que leerán –*Juha*– porque la sesión siguiente será anulada a causa de cambios en el calendario debido al programa pre-navideño del Centro MtK. De nuevo, se apunta en una lista el código del libro, junto con el nombre del alumno o alumna correspondiente. Me fijó en que la mayoría de los alumnos/as traza una línea como margen en las hojas cuadriculadas DIN-4, quizás están acostumbrados a ello.

Tras la clase de finlandés, los alumnos de noveno tienen sueco (12:15 a 13:00), en esta sesión dedican la primera parte a corregir las respuestas de las preguntas del examen que hicieron, las explicaciones las da en finlandés. Esta sesión también la han comenzado saludando en pie. En la clase de ese día, hay varios alumnos/as que andan algo distraídos, dibujando, mirando su móvil, o bien durmiendo. La profesora va avisando, o pide que se

calmen unas chicas que parecen tener ataques de risa nerviosa. Si quieren pueden llevarse a casa los exámenes, a pesar de que las notas están en la plataforma virtual HELMI – donde las familias pueden consultar las calificaciones-; casi la mayoría devuelve el examen a la profesora. Les pide hacer un ejercicio del libro y mientras va a buscar el reproductor de CD para ponerles unas canciones; al ponerlas les da permiso para cantar o bailar, aunque no se animan a ello. Tras esto corrigen este ejercicio de vocabulario sobre las partes del cuerpo, en el que la profesora relaciona alguna palabra del sueco con el inglés. Los últimos minutos de la clase les pide que hablen por parejas o grupos en sueco sobre la navidad.

#### ***Anotaciones etnográficas***

Tras la clase de sueco tengo la siguiente anotación en mi diario de campo sobre aspectos más pedagógicos relacionados con el alumnado: *“Le comento a la profesora de sueco que ya me había fijado en que uno de los chicos utiliza mucho el móvil. Me dice que ya lo ha comentado con el tutor del grupo. Sobre las cabezadas que da un chico no sabe si se trata de falta de sueño o bien si le duelen los hombros o el cuello. También me comenta que algunos no hacen nada más que pintar o dibujar, y eso no es plan”* (Diario de campo, 15.12.2008).

Con esto quiero decir que la profesora se muestra comprensiva, en el caso del chico que parece que se duerme, no parece interpretarlo como algo negativo hacia su asignatura. Del mismo modo, a pesar de que no parezca que se dé cuenta, la profesora está atenta de quién trabaja y quién no, para luego hablar directamente con el tutor del grupo. Es la manera de proceder que he podido observar y que se da de forma casi mayoritaria en este centro.

*Tabla 49D. Anotaciones del diario de campo: actitud alumnado.*

De 13:15 a 14:30 observo la sesión doble de Artes Visuales y Plásticas de la profesora Kuvis\_Ope, en la que hay unos 21 alumnos/as. Al ser sesiones seguidas, el descanso no se hace, por lo que pueden marchar antes a casa. Una parte de la sesión la dedican a hablar sobre aspectos de la evaluación, cómo han sido evaluados. Les indica que ha tenido en cuenta si se ha cumplido el objetivo principal de la tarea, su motivación, responsabilidad, compañerismo, etc. Los alumnos pueden preguntarle sobre las notas, aunque no habrá cambios, salvo que sea debido a algún motivo “radical”. Tras ello pasan a comentar el trabajo final, que Kuvis\_Ope explicó junto con otra profesora de Artes Visuales y Plásticas la semana anterior, sesión que también relaté en páginas anteriores. Les entrega una ficha que proyecta mediante el retroproyector. Después la profesora Kuvis\_Ope les indica que pueden empezar a mirar imágenes, porque ello les puede servir de inspiración, ya que según les comenta, de una imagen nace otra imagen. Igualmente les recomienda que no comiencen a mirar miles de imágenes, sino que es mejor mirar con calma un solo libro que diez mil. También pueden inspirarse a partir de una exposición, algo de Internet, etc. Algunos alumnos andan más bien charlando, por lo que la profesora les ha de llamar la atención. No obstante, tengo recogida la siguiente reflexión: *“Me doy cuenta de que no he oído ni una vez un grito por parte de un profesor o profesora. Interpreto que se trata de otra manera de conllevar el jaleo adolescente”* (Diario de campo, 15.12.2008).

Poco a poco la clase llega a su fin, con alumnos que miran libros de las estanterías de fuera, otros que andan jugando, así como con la curiosidad de algunas alumnas, tal y como ha pasado con alumnos de otras clases también, que me preguntan qué cosas apunto, qué escuelas he visitado, sin duda un visitante, en este caso investigador no pasa desapercibido.

Aprendizajes del DIA 5
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Uso de imágenes de cómic para la introducción de un tema.</li><li>✓ Flexibilidad en las fechas de realización de las tareas teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.</li><li>✓ Explicación detallada de las preguntas de los exámenes.</li><li>✓ Las notas de los exámenes se cuelgan en la plataforma digital HELMI.</li><li>✓ Uso de otra L2 en la enseñanza de una lengua extranjera.</li><li>✓ Tono de voz bajo para la gestión del aula.</li></ul>



Tabla 50D. Seguimiento a noveno curso: día 5 y sus aprendizajes.

### **DIA 6 con Noveno**

Con el sexto día de seguimiento al grupo de noveno, di por finalizado el seguimiento a grupos concretos de alumnos, en este caso de séptimo, octavo y noveno, que conforman la educación secundaria obligatoria en el sistema educativo finlandés.

Pues bien, aquel día comencé las observaciones en el aula del profesor Histo\_Ope, que imparte la asignatura de Conocimiento de la Sociedad en noveno curso (franja de 8:00 a 9:00). Aquel día lo centraron en la publicidad, y su evolución desde los años 50, mostrando el tipo de anuncios de aquella época, así como denunciando que habría anuncios que por su carácter más bien racista no serían hoy admisibles. Tras comentar todos juntos diferentes anuncios proyectados mediante el retroproyector, les indica la tarea del día, la cual consiste en seleccionar y recortar diferentes tipos de anuncios entre las revistas y diarios que ha traído buscando las siguientes tipologías: (1) objetivos, basados en la razón; (2) basados en las emociones; (3) un buen anuncio según su opinión; y (4) un mal anuncio según su opinión. Es un trabajo en grupos de 2 o 3 compañeros/as, que realizan autónomamente en un ambiente calmado.

Después tocaba la clase en inglés (de 9:05 a 9:50 aproximadamente), en la que había 21 alumnos/as, en la que comenzaron con un ejercicio de audio (*Listening*) bastante largo – de unos 15 minutos- sobre un supuesto ladrón llamado Santa Claus, con ejercicios de opciones múltiples, que corrigieron mediante una transparencia. Tras ello otra grabación de audio, de unos cinco minutos, sobre finlandeses emigrados a los Estados Unidos, cuyo acento al hablar finlandés les da risa. La parte final la destinan a resolver un crucigrama en parejas, y a su corrección, así como a escribir un poema de navidad. Se trata en sí de una sesión en la que ha habido una mayor presencia del inglés, incluso en las intervenciones de la profesora, animando a sus alumnos/as a que se expresasen en inglés.

### ***Vivencias etnográficas***

*En el descanso entre clase y clase voy a pagar la cena de Navidad y tras ello voy a la sala de profesores (o del personal como la llaman en este centro). Al poco entra un grupo numeroso de niños cantando. Me siento a disfrutar de las canciones de Navidad. Una profesora me explica que son alumnos de la Escuela Internacional, se trata de un coro alrededor de un grupo de cuatro niños llamado “Tiernapojat”, y que en este caso tocan instrumentos de cuerda. Al acabar el descanso y de camino a la clase de Artes Plásticas y Visuales, escucho de nuevo a este grupo de cantores, que en ese momento están cantando para los profesores de Primaria, ya que tienen su descanso entre clase y clase. Esta vez cantan otros villancicos en inglés y finlandés.*

Tabla 51D. Vivencias etnográficas: canciones de Navidad.

Lo siguiente que observé fue la sesión doble (10:00 a 11:30) de Artes Visuales y Plásticas, de la profesora Kuvis\_Ope, y nada más entrar me percaté de que los alumnos/as junto con su profesora andan bromeando sobre el tono tan grave que tienen algunas voces de la clase. También anoto que la profesora anda paseándose por el aula preguntando qué ideas tienen los chicos y chicas en cuanto al trabajo final de la asignatura. A una chica que apenas hace nada en la primera hora, le recomienda que mire en los libros de arte de la biblioteca del centro para inspirarse. Resulta interesante indicar el tono con el que realiza estas sugerencias y de este modo lo tengo recogido en mi diario de campo: *“Escucho la manera cómo lo hace, es cercana, escucha al alumno/a. Si al alumno/a no se le ocurren ideas o no sabe qué hacer, le guía, le recuerda en qué es bueno/a. No presiona. En caso de no tener claro qué hacer, deja en blanco su listado. Para ella parece importante que el estudiante sepa qué se ha de hacer como trabajo final”* (Diario de campo, 16.12.2008). De nuevo me fijé en la libertad que les ofrece esta profesora, ya que hay algunos alumnos/as escuchando su MP3 (auriculares), otros están fuera mirando videos de YouTube, etc. La segunda parte de la sesión pasa de modo bastante tranquilo, aunque también es cierto que hay algunos alumnos que andan más distraídos cantando o jugando.

La siguiente clase es la de Química con la profesora Kemia\_Ope (12:15 a 13:00), la cual se centrará en dos aspectos paralelos, por un lado este grupo de noveno hará la práctica de laboratorio de electrólisis para el cobreado de una llave que ya hizo el otro grupo de noveno, y que realizarán de modo más autónomo, y por el otro lado, Kemia\_Ope compartirá sus valoraciones de las notas individualmente con cada alumno/a en el almacén adyacente de materiales. Mientras, en el aula, intento ayudar estando presente, y revisando un poco su trabajo, así lo tengo anotado: *“Mientras la profesora está en el almacén para dar feed-back de las notas (por orden alfabético), voy mirando a cuántos Voltios han puesto la máquina. La mayoría lo tenía a 20V, cuando tenía que estar a 2V (las llaves están negras, en vez de rosadas)”* (Diario de campo, 16.12.2008). Durante esos instantes pude sentirme como un profesor más del Centro MtK. Al acabar las conversaciones con cada alumno/a, la profesora Kemia\_Ope, revisa cómo han quedado las llaves, y al llegar el final de la sesión les desea unas felices fiestas. Tras la clase comenté con Kemia\_Ope qué tal han ido las devoluciones, parece que las notas han sido bastante altas, por lo que me han explicado los y las alumnos/as. Además, tengo la

siguiente reflexión en mi diario: “*Se nota que es una profesora que se preocupa por los aspectos pedagógicos, porque me dice que no todos los alumnos pueden seguir las mismas estrategias didácticas y más en una materia como esta*” (Diario de campo, 16.12.2008).

Tras el descanso toca OPO / Orientación – Psicología (13:15 a 14:00) con el grupo de noveno entero (23 alumnos/as), pero la profesora no está porque hay reunión del *Consejo del Alumnado (Oppilas Hallitus)* en la que ha de estar presente, por lo que la sustituye la profesora de español, que les pone un vídeo sobre la ruta maya. Hacia el final de la sesión llega la profesora de la asignatura, que para el vídeo un momento con la finalidad de que yo pueda despedirme de los alumnos y alumnas antes de las vacaciones de Navidad. Y con esto acaba mi seguimiento al grupo de noveno curso.

<b>Aprendizajes del DIA 6</b>	
✓	Libertad de movimiento en el aula, diferentes espacios y opciones para el alumnado en Artes Visuales y Plásticas.
✓	Sensibilidad pedagógica hacia las diferencias individuales en el aprendizaje.

Tabla 52D. Seguimiento a noveno curso: día 6 y sus aprendizajes.

#### ***Anotaciones del diario de campo: últimos días antes de Navidad***

(16.12.2008) *Tras las clases observadas del curso noveno en el sexto día, hubo una reunión de profesores a la que, tras pedir permiso, pude asistir. Allí se trataron aspectos relativos al programa de actividades pre-navideño, así como a pactar algunos criterios de evaluación relativos a las faltas de asistencia del alumnado y su repercusión en las notas, además repasaron las notas de cada grupo, haciendo referencia algún caso en particular, y tengo anotado que discuten sobre el procedimiento a seguir en caso de que algún alumno/a fume. El tabaco se trata de un asunto que se lo toman con mucha seriedad, tal y como también pude observar en otro instituto de Oulunsalo en el que desarrollé el estudio piloto de esta tesis. De hecho, se habla de consultar la normativa municipal, de avisar a la policía, etc.*

*Es más, en la guía para las familias [Lukuvuositiedote 2008/09] aparece el protocolo que se sigue en los casos de tabaquismo en el centro MtK y que traduzco en el siguiente cuadro.*

#### ***Actuaciones contra el tabaco en la escuela o Centro MtK***

*1. A la primera vez, habrá una reunión sobre el tabaco con el subdirector. La reunión tiene por objeto informar al alumno/a de las siguientes medidas a tomar en caso de ser de nuevo descubierto/a fumando durante el horario escolar.*

*Envío de un aviso a casa (que será devuelto a la escuela) informando sobre el tabaquismo y sobre la reunión mantenida.*

*2. A la segunda vez, se obligará al alumno/a a participar en un taller formativo, que comprenderá cinco sesiones. Allí el estudiante recibirá información y hará un estudio por escrito de los siguientes aspectos.*



1. Adicción
2. Ley contra el tabaco
3. Consecuencias para la salud
4. Tabaco y dinero
5. Dejar de fumar

*Si un/a alumno/a no acude a la cita programada, tendrá que quedarse tras clase [“castigado”], y continuará la obligación de continuar participando en los encuentros.*

*Del seguimiento se encarga del subdirector.*

3. Aviso a la policía.

*También se acuerda que los dos últimos días se llevará puesto el típico gorro finlandés de duendecillo – ayudante de Santa Claus- de color rojo. La reunión ha sido liderada por uno de los subdirectores, y presidida por el director del centro, quien toma las últimas palabras, deseando que la reunión haya sido pedagógica. Finalmente, hay tiempo para la distensión y el subdirector le canta el cumpleaños feliz en alemán a una de las profesoras de lenguas extranjeras.*

*(19.12.2008) La profesora de español, Espa\_Ope, que también trabaja en la universidad, me ha invitado a ir al Centro Científico de Oulu (Tietomaa), junto con su grupo de estudiantes que realizan un programa de convalidación de su titulación de maestros de primaria. Se trata del primer Centro Científico que se construyó en Finlandia (1988), con una perspectiva muy educativa. Fue una visita interesante, en la que entre otras cosas pudimos ver una proyección sobre la evolución del planeta Tierra en la mayor pantalla de cine de Finlandia de aquel momento (16 x 12 m) y tras la cual, una de las estudiantes hizo un comentario como de lástima por la desaparición de los dinosaurios, a lo que Espa\_Ope le replicó más o menos lo siguiente: “Ellos tuvieron su momento, éste es el nuestro”; sin duda, estas palabras me hicieron reflexionar, y seguramente a los demás también.*

*(20.12.2008) Es sábado, y el alumnado, junto con el profesorado, se reúne en el Centro MtK, para ir todos juntos a la Catedral de Oulu, que se encuentra muy cerca del Centro MtK, para asistir a la misa de navidad.*

*(22.12.2008) Último día antes de las vacaciones de Navidad. El programa del día consiste en: (1) canciones de navidad de todo el alumnado de primaria y secundaria del Centro MtK todos juntos en la sala de educación física; (2) entrega de los boletines de notas; y (3) Joulupuuro – plato navideño de arroz con leche. La profesora Kemia\_Ope me explica que en el grupo de séptimo del que es tutora, se han intercambiado regalitos entre ellos/as.*

Tabla 53D. Anotaciones del diario de campo: últimos días antes de Navidad.

## **D6. VUELTA AL CENTRO TRAS VARIOS AÑOS: MIRADAS Y VIVENCIAS A COMPARTIR**

Como comenté en el prólogo de esta tesis, la construcción de este estudio ha sido en paralelo a mi propia construcción, como docente, como investigador... sin que por ello

se detuviera del todo el reloj, aunque pasaron varios cursos escolares hasta que tuve la oportunidad de marchar de nuevo a Finlandia durante unos meses [y en período lectivo]. Esto ocurría en el curso 2014/15 y he de confesar que sentía ciertos temores después de tanto tiempo, pero realmente me pareció como si ese lapso de tiempo no hubiese sido tan largo, al ser nuevamente invitado a visitar el centro educativo de realización del estudio de caso de corte etnográfico, es decir en el Centro MtK-. Esta vuelta también implicó volver a la University of Oulu (Oulun yliopisto), donde me esperaba otra vez la Dra. Eila Estola, convertida en catedrática. Es por ello que voy a dividir este apartado en diferentes partes, por un lado este reencuentro con el Centro MtK, y después otras vivencias de tipo más etnográfico de otros momentos de mi estancia en Oulu.

### ***Impresiones de la directora del Centro MtK***

Pues bien, en esa vuelta al Centro MtK tuve la oportunidad de reunirme de nuevo en dos ocasiones con la actual directora; una primera reunión para explicar los avances de la investigación, y otra para entrevistarla más a fondo. Además me pidieron si podía colaborar en unas clases de francés y de inglés del Centro MtK—a lo que accedí muy gustosamente-. También pude hablar con profesores a los que había hecho el seguimiento en el curso 2008/09 y con profesorado nuevo, entre ellas la nueva profesora de español de la Escuela Internacional, con la que compartimos miradas sobre la educación en Finlandia y España, dada su condición de doctora en Educación que desarrolló un estudio etnográfico en el Sur de España. Además fui invitado a visitar el centro educativo en el que trabaja la profesora de arte Kuvis\_Ope, para ponernos al día y saber cómo ha evolucionado su mirada en estos años.

Pues bien, fui un primer día a hablar con la directora, para ponernos al día, y tras casi una hora, acordamos concertar la grabación de una entrevista para la semana siguiente.

#### ***Mirada de etnógrafo***

*En un momento de nuestra charla ha entrado en el despacho de dirección la profesora de lenguas extranjeras Kieli\_Ope acompañada de cuatro personas, tres de ellos (dos mujeres y un hombre) de rasgos asiáticos y una de rasgos centroeuropeos. Parece ser que son visitantes, la directora les da la bienvenida en inglés. Le explican que vienen de Hong-Kong de una escuela con más de 1000 alumnos. El Centro educativo MtK tiene 500. Les invita a quedarse a comer, para ver qué tipo de comida es subvencionada para todos los chicos/as de la escuela. Le comentan que tienen un horario muy ajustado que al día siguiente ya marchan, pero le agradecen su invitación. Cuando se van del despacho le digo a la directora que parece que la escuela se haya internacionalizado. De hecho, me comenta que vienen profesores mediante la profesora Kieli\_Ope, que justamente está realizando su doctorado, y vienen por vía de la universidad. Además la escuela pertenece a la red internacional de Erasmus Mundus, por lo que hay visitantes extranjeros de modo asiduo. Me comenta de unos profesores de francés que pasaron por allí, y me suena haberlo leído en la página web de la escuela.*

*Al llegar a casa pienso en el marcado acento británico de una de las visitantes de Hong-Kong. Sin duda, Oulu se está internacionalizando, uno puede percatarse de ello en los pasillos de la*

*universidad, así como en carteles publicitarios colgados en la pared, creo que enmarcados en proyectos europeos, en los que se invita a conocer la escuela finlandesa.*

(Diario de campo, 16.04.2015)

Tabla 54D. Mirada etnográfica: internacionalización de la escuela finlandesa.

La entrevista con la directora en nuestro segundo encuentro fue ciertamente extensa, con una duración de una hora y quince minutos, en la que quise conocer su trabajo como directora, así como el cambio que le había supuesto a la profesora Eri\_Ope pasar de ser la subdirectora-jefa de estudios y una de las profesoras de educación especial del Centro MtK a ser su directora, además de comentar aspectos diversos del funcionamiento de la escuela. Es muy interesante resaltar que esta profesional de la educación ha ejercido diferentes tareas y cargos a lo largo de su carrera profesional: maestra de primaria, profesora de arte, de educación especial, subdirectora y ahora directora. Esto es algo vinculable a la forma de entender la profesión en Finlandia, por lo que he podido descubrir en otros profesores, y que esta directora con una trayectoria muy dilatada lo expresa de la siguiente manera:

*“En Finlandia el profesorado está extremadamente comprometido con su propio trabajo. Y permanecen allí, en la misma escuela, durante largos períodos de tiempo y, después, también, por ejemplo, cuando ahora preguntamos que: ‘¿tienes intención de estar en esta profesión hasta tu edad de jubilación?’, pues el porcentaje fue muy elevado. Fue de casi un 90 por ciento. O sea, que el cambio de profesión no es algo usual en las conversaciones del profesorado en Finlandia. Puedes formarte a ti mismo/a como director/a o como profesor/a de educación especial, pero en sí permaneces en la profesión de la enseñanza. Esto es, si pienso en el mundo, pues quizás en otros lugares se cambie más”* (Directora del Centro MtK).

Me relató que para una plaza de dirección se ha de cumplir una serie de requisitos, entre ellos estar doblemente habilitado, por un lado para la enseñanza, ya sea como maestro/a de primaria o como profesor/a de una asignatura de Secundaria, y por el otro, haber realizado los estudios de dirección y gestión escolar. Estas plazas de dirección son públicas, y consisten, entre otros aspectos, en una valoración de los méritos, así como en una entrevista, o incluso pruebas psicológicas en caso de haber muchos solicitantes. En relación a esto la directora detalló lo siguiente: *“Pues [las entrevistas] fueron en el departamento de enseñanza, estaba el director de los servicios de educación y cultura, después el jefe de recursos humanos y allí, por ejemplo, en este nuevo sistema organizativo podría también estar el director de área”*. Sobre esto último, me comenta que en su trabajo, por encima de ella, o sea, a modo de cargo superior, está lo que ahora se conoce como director de área, es decir, a cuyo cargo están diferentes centros educativos de un área geográfica concreta.

Por cierto, quería saber qué papel tiene el claustro de profesores ante la designación del cargo de director o directora, a lo que me contestó lo siguiente: *“A ver, en realidad, actualmente no se da eso, porque se trata de la solicitud de una plaza [permanente]. Cuando había el modelo organizativo con un director [general] de escuela, al personal se le escuchaba claramente más. Aunque, claro, en principio, ... pero que no son los que*

*lo están en el rol de seleccionadores” (directora del Centro MtK). Es decir, por lo que entiendo se trata de un cargo permanente, no es algo temporal. De hecho, ante mi duda de cuánto tiempo puede durar el contrato laboral de un profesor, a diferencia del sistema funcional español, ella me contestó lo siguiente, y a su vez, responde a su propio cargo como directora: “Bueno, depende de si se trata de una plaza [permanente]. Si se trata de una plaza [permanente], por supuesto es continuado. Comienza en otoño y continúa hasta tan lejos como exista esa tarea, ni que sean diez, quince años o treinta años. (...) O sea, directamente a la plaza [permanente], directamente. (...) Sí, en su lugar se busca ese tipo de profesor/a. Y yo por ejemplo, tendré esta plaza de directora hasta que me jubile, porque no he de solicitarla [concurrar por ella] más” (Directora del Centro MtK).*

En ese sentido era conocedor de la competencia que tienen los directores y directoras de escuelas finlandesas en poder seleccionar al profesorado que trabaja en los centros que dirigen; lo cual la directora del Centro MtK considera algo fundamental y que, de hecho, es de gran ayuda: *“¡Ayuda! O sea, absolutamente. Nosotros hemos de poder elegir al profesorado, porque sabemos qué parte del conocimiento [experiencia] nos falta. Entonces a partir de la selección buscamos esos profesores que tienen este conocimiento [experiencia]. Y cuando se pone el anuncio, se añaden otros aspectos deseables, que, por ejemplo, sepas sobre tecnologías de la comunicación, conocimientos de lengua inglesa, u otras cosas” (Directora del Centro MtK).*

La directora me detalló los pasos que sigue en ese proceso de selección para las plazas vacantes oficiales, así como en el caso de las sustituciones de más de medio año de duración:

1. Anuncio en la red y en periódicos.
2. Las personas interesadas envían su solicitud a una plataforma electrónica.
3. Aviso a través de la plataforma electrónica -a todos los aspirantes- de las personas que han sido seleccionadas como candidatos a ser entrevistados.
4. Entrevista a los candidatos, con la posible presencia de los otros dos directores ayudantes (subdirectores), así como la posibilidad de la presencia de un profesor/a del área específica.
5. Elaboración de una comparativa de méritos sobre la adecuación del perfil: estudios, experiencia, conocimiento sobre aspectos específicos del puesto docente vacante.
6. Redacción de una resolución final argumentada.
7. Envío de la decisión al jefe de Personal del Departamento de Educación (*Opetus Virasto*).
8. Se pone la decisión en conocimiento de todos los aspirantes.

Tabla 55D. Proceso de selección del profesorado según lo relatado por la directora del Centro MtK.

Además, la directora hizo énfasis en que todo este proceso es público y abierto, por lo que resulta muy importante la argumentación de su decisión final, de esta manera lo expresaba en su entrevista: *“La argumentación [resolución final] ha de ser muy detallada, para que no se pueda impugnar la elección. Mira, porque si está mal argumentado, pues a continuación, normalmente la elección cae. Se ha de justificar muy*

*bien, y adecuarse a la ley cuando se selecciona, no puedo elegir a éste/a, porque es mi amigo/a. He de coger a aquel que realmente sea la persona más adecuada para esa tarea”* (Directora del Centro MtK). De hecho, la cantidad de solicitudes es muy elevada: *“Ahora, por ejemplo, que tenía seis puestos [de trabajo] abiertos, pues me llegaron cientos de solicitudes para ellos.”* (Directora del Centro MtK).

Sin duda se trata de un trabajo de selección muy cuidadoso y seguramente complejo, por lo que yo me preguntaba cómo pueden estar seguros de haber elegido de manera correcta, a lo que ella respondía que en Finlandia la profesionalidad entre el profesorado es muy alta, entre otros aspectos, porque han tenido que pasar una selección en el acceso a la carrera de magisterio o de profesor/a de una asignatura, y que confían en esa selección previa. No obstante, la directora es consciente de posibles fallos o debilidades del sistema y para evitar correr el menor riesgo posible, también llaman por teléfono a anteriores empleadores del candidato/a al puesto vacante o en caso de una sustitución de larga duración. Además existe la posibilidad de establecer un período de prueba, que debería ser expresado en el anuncio de la vacante o de la sustitución de larga duración, aunque en el caso del Centro MtK la directora dice no solerlo poner.

En cuanto a los tipos de plazas ofertadas, estas pueden ser fijas o temporales. Estas últimas dependerán del tipo de sustitución a realizar (por enfermedad, maternidad, etc.). Además existen contratos por horas, sobre lo que me explicaba lo siguiente: *“Es decir, en Finlandia puede haber profesores por horas a tiempo parcial o a tiempo completo. El tiempo completo nace a partir de que el profesor/a tenga como mínimo 16 horas de docencia. Y tras esto, se le comienza a contar para la jubilación. Pero si es a tiempo parcial, puede tener por ejemplo dos horas, u ocho horas. (...) Puede trabajar en diferentes escuelas, pero si en su conjunto llega a las 16 horas, entonces es a tiempo completo y su centro principal es donde tenga más horas de docencia. Por ejemplo, en lenguas tengo un/a profesor/a así, que da clases en cuatro escuelas diferentes, y es a tiempo completo y tiene nuestra escuela como centro principal. (...) Cada año se abre esa situación, y es muy complicado. Normalmente toca justamente a estas lenguas optativas. Pero yo tengo por ejemplo a 40 profesores por horas a tiempo completo y en estos momentos no tengo a ningún/a profesor/a por horas a tiempo parcial. Es decir, en otoño había uno/a, pero le vino a la vez tareas de docencia que obtuvimos con el dinero extra de los proyectos. Entonces ahora está a jornada completa. O sea, de tiempo parcial se convirtió a tiempo completo.”* (Directora del Centro MtK).

En realidad, la carrera profesional de un/a profesor/a es larga, y como la vida, está llena de imprevistos, aspecto que se tiene en cuenta, tal y como expresa la directora: *“Bueno, si piensas que un/a profesor/a puede estar ocupando una plaza de trabajo [permanente] treinta años, o incluso treinta y cinco años, pues te puede suceder que, por ejemplo, te enfermes u otras cosas, entonces comenzamos a pensar conjuntamente con salud laboral y con el jefe de personal si se ha de escoger una tarea más ligera para ese individuo”*. Esto es muestra que la sensibilidad que pude captar hacia el bienestar del alumnado en el curso 2008/09, entre otras cosas por la existencia de una comisión evaluadora del cuidado del alumnado, también se da en relación al bienestar general del profesorado. En esta

misma línea se expresa a continuación: *“También se dan problemas con profesores, porque también son personas. Pero, si el profesor/a tiene una plaza [permanente], entonces se han de organizar los sistemas de apoyo, por ejemplo, puede haber entonces dos profesores en una misma clase. Y entonces, yo recibo ese recurso de mi propio superior”* (Directora del Centro MtK).

### ***A pesar de la crisis económica, la educación continua siendo importante***

El escenario global ha cambiado, y mucho, en este lapso de tiempo; en el año 2009 la crisis empezaba a ser algo ya palpable en la vida de los ciudadanos del Sur de Europa, y en el Norte comenzaba a serlo también, así como la crisis de uno de sus emblemas [tecnológicos] nacionales, *Nokia*, cuya caída, iba a afectar al entramado de empresas del ámbito tecnológico establecidas en Finlandia, y en particular, en Oulu. Pues bien, al menos en el curso 2014/15, según lo relatado por la directora, la crisis se había hecho notar, con el cierre de escuelas más pequeñas, absorbidas por otros centros, entre ellos por el Centro MtK, asumiendo la dirección de otro centro más pequeño, con el traslado de alumno/as al centro, aprovechando diferentes circunstancias o bien manteniendo parte de los niveles iniciales en esas escuelas a cerrar: *“Y otro cambio es que entonces la escuela N.K. tenía su propia unidad. Es decir, la escuela N.K. se encuentra a dos kilómetros. Allí [N.K.] había más de doscientos alumnos y el director se jubiló. Entonces X [uno de los actuales subdirectores] estuvo allí durante un año como director, es decir como sustituto en el cargo, después la ciudad unió administrativamente estas dos escuelas”* (Directora del Centro MtK); en total más de seiscientos chicos/as entre los dos edificios. De los casi 200 niños/as de esa escuela más pequeña, fueron distribuidos entre el Centro MtK y otro centro educativo de Oulu. En el momento de la entrevista [año 2015] la directora me indicó que en el Centro MtK había unos 500 alumnos/as, y en el edificio de la otra escuela fusionada [1º y 2º de Primaria] 50 alumnos/as, que a partir de 3º pasan al edificio del Centro MtK, de este modo lo indica la directora: *“En estos momentos aquí estamos necesitados de espacio. Esto estará muy lleno el curso que viene. Este año aún no, pero el curso que viene sí.”* A su vez el recorte en el presupuesto afecta en su elaboración, porque una parte muy importante va destinada a los sueldos del personal de los centros, así como al alquiler de los dos edificios (Centro MtK y la escuela fusionada). El presupuesto que maneja la directora es elevado, y requiere de una buena gestión y administración económica: *“Para este presupuesto se ha recortado un 2,5%, en comparación al del año pasado. Es decir, si piensas en que el año pasado [2013/2014] tenía 4,7 millones [euros] de dinero, pues me han quitado 690.000 euros para este curso [2014/2015], y es de manera mucho más clara. Tiene que ver con que tengo dos edificios escolares, y está la parte del alquiler, que es de 300.000 euros. Es decir, que el otro edificio escolar está siendo usado en estos momentos en una parte muy pequeña. Solamente hay 50 alumnos allí. Y el año pasado aún había más de 200 alumnos. De esos una parte se han enviado aquí y otra parte han ido a otra escuela. Y de aquí ha nacido este ahorro, pero sin tener en cuenta ello, faltan unos 250.000 [euros] de dinero”*

(Directora del Centro MtK); explicación que ella remata diciendo que estos recortes son fruto del empobrecimiento de la ciudad de Oulu.

No obstante, se siguen ofreciendo servicios extraescolares como el club de los deberes, o *párquing de deberes*, pero con la diferencia, de que ya no son llevados por el profesorado, sino por otros profesionales:

*“El párquing de los deberes [extraescolar], sí continúa en funcionamiento. (...) Allí tenemos ahora específicamente a ayudantes escolares. A los profesores/as ya no se les puede utilizar para ello. (...) No hay dinero (...) Eso ha cambiado [respecto curso 2008/09]. (...) No se trata de clases de refuerzo. Se trata de una cosa extra y que no viene ordenada por ley. Las clases de apoyo vienen ordenadas por ley. Así como la educación especial. Pero el “párquing de los deberes” es una de las maneras como la escuela ayuda a las familias. Porque una parte de los niños no hacen los deberes y tampoco saben hacerlos. Pues, entonces podemos acordar en estas conversaciones de orientación para el desarrollo con las familias el “párquing de los deberes”. Se anota en el itinerario curricular en la plataforma WILMA. Que el/la alumno/a va al “párquing de los deberes”. (...) Sí [algún tiempo]. (...) Puede ir todo el curso. Hay alumnos que van allí tres veces a la semana a hacer los deberes.”* (Directora del Centro MtK).

Además, desde el Ministerio de Educación se envían unas partidas de dinero destinadas al fomento de actividades extraescolares: *“Ese dinero va primero a la Ciudad de Oulu, y después solicitamos a la Ciudad de Oulu ese dinero para el club de actividades [extraescolar]. Que queremos organizar clubs de actividades, tenemos el club de arte, el club deportivo. En estos momentos tenemos un club de robótica, tenemos un club del programación informática.”* (Directora del Centro MtK).

Asimismo, para las familias con menos recursos económicos y con un mayor riesgo de exclusión social, en las reuniones con el *network* –red- de protección del menor, se puede solicitar que las familias reciban ayudas, por ejemplo, para el desplazamiento al lugar de realización de la actividad extraescolar (*hobbies*), o para su material (deportivo u otros).

Finalmente, algo a lo que hace referencia es a las mejoras estructurales del edificio del Centro MtK, lo cual como gestora y administradora económica del centro y teniendo en cuenta la crisis económica le lleva a reflexionar: *“Si no hubiésemos podido entrar en esta mejora estructural [básica], ahora no lo conseguiríamos. Porque la situación económica de la ciudad es muy débil”* (Directora del Centro MtK).

### ***Sus funciones como directora***

La directora del centro MtK me indicó que una de las diferencias con su anterior cargo de subdirectora, es que el de directora es un cargo completamente administrativo, y dependiendo del tamaño del centro puede tener algo de docencia, así lo explica ella misma: *“Digamos que el trabajo de un director es de manera bastante clara de tipo administrativo. Es decir, como directora ayudante tenía 14 horas de docencia. Daba clases de educación especial. Y ahora mi obligación docente es de una hora semanal. De hecho, esto tiene que ver con cuántos grupos de educación básica haya en la escuela. O*

*sea, nosotros tenemos veintiocho grupos de educación básica y justo antes cuando teníamos más de treinta grupos cuando la escuela N.K. era aún más grande, pues no tenía ninguna hora [de docencia]. Es decir, la obligatoriedad de la docencia viene dada según el tamaño de la escuela. (...) Normalmente hago sustituciones. Hago sustituciones, porque no me puedo hacer cargo de una clase, porque no sé ni cuándo estoy, ni dónde.”* (Directora del Centro MtK).

En mi primera visita de nuevo al centro, me comentó que su número de horas semanales es de 38h y 25 minutos, dentro de las cuales se contemplan 30 minutos de descanso para comer, aunque en realidad hace unas 45 horas a la semana. Por ejemplo, a veces llega a la escuela a las 7:00 o incluso a las 6:45 y suele salir a eso de las 16:15, aunque dependiendo de algún evento o reunión, su jornada puede acabar incluso a las 20:30.

Para mayor especificación, tiene 38 días de vacaciones, los profesores tienen 10 semanas de vacaciones. Pero la directora me comenta que, por ejemplo, en verano cuando ha de venir a la escuela al estar sola hace un horario más reducido.

En lo que se refiere al cómputo de horas total, este se calcula en base al número de horas previsto para cada una de las funciones de dirección, entre las que me enumera de modo general las siguientes, a las que añado alguna anotación a modo de aclaración:

1. La coordinación de la organización -a diario-.
2. Gestión del personal.
3. Trabajo de desarrollo y la dirección pedagógica, proyectos, y el desarrollo de los proyectos.
4. Organización del trabajo docente.
5. Asuntos relacionados con el cuidado del alumnado -complejo de calcular de antemano-.
6. Trabajos conjuntos con las redes, de bastantes tipos.
7. Coordinación con los servicios de apoyo -de varios tipos, porque alquilan estos espacios-.
8. La reserva de comida para ir de excursión y otros se traspasa a la escuela.
9. Adicionalmente algo de trabajo fruto de la reparación básica -del edificio-.
10. Funciones de ámbito más político –en su caso no- (estar en diferentes reuniones del ayuntamiento...).

Tabla 56D. Funciones generales del cargo de dirección enumeradas por la directora del centro MtK.

Por supuesto, cabe mencionar la gestión del presupuesto, que se elabora por años naturales [de enero a diciembre] y que me mostró en el momento de hacer la entrevista: *“Mira, para la gestión económica nos vienen como unas tablas de presupuesto. Es decir, que de hecho en ellas he tenido que realizar el presupuesto. O sea, he tenido que pensar de qué modo distribuyo los millones que recibo, en este centro. (...) 4 millones y medio es en este momento mi presupuesto. (...) Aquí puedes verlo [mostrando diferentes cifras de las tablas], pues ha sido realmente algo así como 4,3 millones lo que se gasta. O sea, que he recibido demasiado poco dinero. Sí, esa sería la situación. Y, bueno, aquí está todo. O sea, la compra de materiales, la limpieza, los muebles, compras informáticas (...) Absolutamente todo. Está todo presupuestado [alquiler del edificio] (...) Los sueldos, los sustitutos. Es decir, el pago de la factura del teléfono, los gastos de transporte. Si encargamos alguna cosa, está aquí. Y, bueno, hemos confeccionado como un mapa*



*presupuestario para hacer la planificación. Sin embargo, cada mes me llega como un, bueno, se le llama el paquete económico de la dirección y allí se han puesto de forma visible en color verde y rojo también en qué he utilizado demasiado dinero. Y ahora, por ejemplo, que hemos hecho reservas de libros y comandas de materiales, pues no nos llegará el dinero.”* (Directora del Centro MtK). Sin duda, el presupuesto es una de sus tareas más dificultosas, sobre todo en lograr satisfacer todas las necesidades de la comunidad educativa que forma todo el Centro MtK, teniendo en cuenta que los sueldos del personal conforman aproximadamente el 80% del presupuesto, según lo relatado por la directora. A pesar de que hay un secretario/a escolar que gestiona y comprueba las facturas, así como realiza los pagos, el seguimiento y comprobación de que se cumple con el presupuesto recae en la directora, y una de las mejoras que ella realizaría sería la siguiente: *“Si hubiese suficiente dinero tendría como lado positivo, por ejemplo, dirigir el dinero a medios específicos, recursos para la enseñanza, o, por ejemplo, dirigir ese dinero a recursos informáticos. Pues, de hecho, yo puedo decidir, por ejemplo, comprar tabletas. Sin embargo, luego he de pensar de dónde ahorro ese dinero. Es decir, yo diría que lo más sensato sería que el director/a no se encargase del sueldo del profesorado, porque de todas formas conforma el 80 por ciento de esto [presupuesto escolar]”* (Directora del Centro MtK).

También se encuentran en el centro dos directores ayudantes o subdirectores, en los que se delegan otras funciones importantes del centro, como pueden ser aspectos de la formación del profesorado, el cuidado y mantenimiento del edificio, la seguridad, etc. Entre sus funciones como directora más detalladas también me indica una que me interesa destacar que es la de supervisora u orientadora de la docencia que se ofrece al profesorado del Centro MtK, recordando que en Finlandia la inspección educativa fue abolida en la década de los noventa: *“En Finlandia no se evalúa al profesorado para nada. Es decir, no se controla la enseñanza, y de ninguna de las maneras esa docencia es evaluada. Sin embargo, si quiero, yo puedo ir al aula, a mirar, a hablar con el/la profesor/a. En sí lo consideraría como una buena alternativa, en el sentido que tenemos estas conversaciones de desarrollo que mantengo con el profesorado. Entonces, si pensamos en el plan de desarrollo del profesor/a y las necesidades de formación complementaria, la capacidad de interacción y otras, sería bueno ir a mirar cómo es el profesor/a en el aula. (...) Generalmente estamos los dos a solas [conversaciones de desarrollo]”* (Directora del Centro MtK).

En estas reuniones y conversaciones con el profesorado pueden emerger las necesidades formativas del mismo, por lo que existe una partida presupuestada para su formación permanente:

*“A ver, se puede ofrecer mucha formación que se da en la ciudad de Oulu, para que no se tenga que viajar a ningún lado. Sin que se produzcan gastos extra, ni gastos de transporte. Después, cada profesor/a en principio tiene 100 euros al año destinados a su formación. Pero, si no se utilizan, se pueden destinar a otro profesor/a, para que otro/a profesor/a pueda ir a una formación más cara. El profesorado recibe mucha formación, XX [director ayudante] lo sabe, porque nos esforzamos en organizar esa formación dentro de la escuela. Por ejemplo, los/as profesores/as de educación especial organizan*

*esa formación sobre formas de apoyar, y métodos, y así. Después como tenemos a ZZ que es un profesor que está muy familiarizado en aspectos de TIC [Tecnologías de la Información y de la Comunicación], pues ha organizado talleres sobre TIC. Y allí ha ido el profesorado cuando ha tenido horas libres, cuando no tenían docencia, después de la jornada escolar, o sino, se ha organizado de modo que el profesor de la clase de al lado vigila a tus alumnos para que puedas ir a ese taller. Realmente los profesores...ahora que hicimos un cuestionario del personal un 75% de nuestro profesorado estaba satisfecho de la cantidad de formación recibida.” (Directora del Centro MtK).*

Como se puede entrever se aprovecha el conocimiento del profesorado, para convertirse en un bien común, a compartir entre el profesorado; la directora lo vuelve a remarcar en la siguiente intervención: *“Pues intentamos que ese/a profesor/a sea formado/a, para que luego él/ella forme dentro de la escuela a otras personas. En estos momentos tenemos a cinco profesores/as en una formación llamada: ‘Dialogar sobre el progreso escolar de los niños/as’; lo que significa que se te da una herramienta de trabajo para cuando tienes una familia aquí, cómo hablas sobre esa preocupación. Esto es lo que tenemos ahora.” (Directora del Centro MtK).*

Incluso la directora me indicó que ha confeccionado una especie de tarjeta, a modo de perfil, de cada profesor y profesora para saber qué otros conocimientos o habilidades adicionales a su área de conocimiento tiene, como por ejemplo, qué dominio de las lenguas extranjeras tiene un/a profesor/a que no sea de esa área.

Finalmente, como cierre a los encuentros con la directora, indicar la valoración de las familias, entre otros, respecto a su propio trabajo: *“El director/a recibe feed-back continuamente de las familias. Y del profesorado. La profesión de la dirección escolar en Finlandia en este sentido diría que se trata de un trabajo en el que se exige bastante. Se han de aguantar bastantes críticas [valoraciones]. Y luego en el/la director/a se deposita mucho una serie de expectativas, y como por otro lado tienes unos márgenes de dinero limitados... Y que no puedes estar a disposición de alguien las veinticuatro horas al día los siete días [24 x 7], porque no puedes rendir si estás siempre día y noche. Pues, sí, en este sentido es un trabajo bastante exigente. Pero si luego pienso en el profesorado, pues los profesores/as también reciben feed-back de las casas [familias]. Y a mí me llegan valoraciones sobre el profesorado, sus clases y el nivel.” (Directora del Centro MtK).* De hecho, yo diría, que algo que caracteriza al profesorado finlandés, y a esta directora, por lo escuchado, leído, y compartido, es saber trazar esta línea divisoria entre la esfera laboral y la personal/familiar/social; siendo ambas igual de importantes, y necesarias de ser atendidas con esmero, y una de las personas que parece tenerlo claro es la profesora de arte Kuvis\_Ope.

### ***Reencuentro con la profesora de arte Kuvis\_Ope***

La profesora de arte Kuvis\_Ope fue la primera en responder al email que les reenvió la directora al ponerme de nuevo en contacto con el centro, con la intención de hacer la

devolución de las entrevistas realizadas. He de decir que ya no trabaja en el Centro MtK-, pero me invitó a visitar su nueva escuela-instituto, a lo que accedí gustosamente.

Pues bien, en bus fui, y allí encontré un edificio de nueva construcción, y tras encontrar la entrada y una vez dentro, éstas fueron mis impresiones iniciales: *“En algunos momentos me ha dado la sensación de estar en una serie futurista, quizás este sea el tipo de escuelas del futuro. Escuelas que se fusionan, para convertirse en centros polivalentes, donde se ofrecen otros servicios, como la biblioteca, guardería, idioma finlandés para inmigrantes, servicio de deportes con instalaciones deportivas, etc. Se me escapan las cifras, pero creo recordar que en la educación básica [Peruskoulu 1º-9º] hay unos 1500 alumnos, más todos los alumnos de guardería, bachillerato, bachillerato para adultos, finlandés para inmigrantes, etc.”* (Diario de campo, 28.04.2015). Es difícil describir el interior del centro, con diferentes alturas, colores muy llamativos (lila, verde pistacho,...): *“Parece que hay dos plantas, y en la segunda es donde estaban las aulas de Secundaria, después son como varios edificios que se unen internamente. Con terrazas desde las que se puede contemplar en amplitud el interior. Como por ejemplo, se puede ver la biblioteca, así como desde un segundo piso se puede ver directamente un aula de primaria del primer piso, como si de un panel de control se tratase. No se trata de pasillos rectos, sino que acaban siendo circulares. Con formas curvilíneas o geométricamente desiguales”* (Diario de campo, 28.04.2015). Además, el cemento es el elemento predominante, hay mucha luz, mis recuerdos son de sensaciones casi laberínticas fruto seguramente de ser la única vez en la que estuve y me dejé guiar completamente por Kuvis\_Ope que me explicó que se trasladaron a este centro justamente en el otoño de aquel mismo curso escolar (2014/15).

Tal y como comenté en el relato sobre esta profesora, se trata de una persona muy expresiva y de este modo lo tengo anotado en mi diario de campo: *“Me comenta que se leyó la entrevista. En la sala del café dijo a las otras profesoras que al recibirla le dio un vuelco el corazón, por ver qué podría haber dicho, porque ya no se acordaba. Dice que en su lectura, se ve a ella misma. Que hay cosas que quizás ahora no son de aquel modo, pero que si en aquel momento fueron expresadas así, deben quedarse de esa manera.”* (Diario de campo, 28.04.2015).

Me recuerda que en el Centro MtK combinó las clases de Arte con la tutoría de Primaria ese primer curso cuando la entrevisté, y que a pesar de ser maestra, no había dado clases de Primaria allí. Ese curso 2008/09 dio clase a los de quinto, al siguiente siguió con ese curso pero en sexto, y en el tercer año, pasó a dar clase en tercero, pudiendo comenzar con ellos las clases de artes plásticas y visuales desde el principio. Ese tercer año fue en el que más disfrutó combinando la tutoría de primaria con las clases de artes plásticas y visuales de Secundaria. En total, estuvo unos diez años en el Centro MtK y después salió una vacante en otra escuela y allí fue directamente, donde permaneció unos años, hasta que los trasladaron a esta escuela fusionada donde se dedica a las clases de arte en exclusiva. Parece que disfrutó combinando Primaria con Secundaria, pero según me comenta, fue en el tercer año cuando realmente disfrutó, por lo que le costó dejar a ese grupo, siempre tan alegre y tan amable.

En el tiempo que estuve en su nuevo centro de enseñanza, pude estar en la sala de profesores, donde estuvimos hablando con otros profesores, que me transmitieron su preocupación por la situación económica del momento y cómo está afectando en el trabajo del profesorado, incluso con lo que llaman “vacaciones forzadas”, de las que me hablaron en mi primera etapa del trabajo de campo 2008/09 en referencia a la crisis económica de los años noventa, pero las siguientes anotaciones son del curso 2014/15: *“Hemos estado departiendo sobre mi investigación, los recortes existentes. Me han comentado que están dando ‘vacaciones obligadas’ a los profesores, pero solo unos días en todo el curso, creo que he entendido, que se da una semana, y de esa semana, solo se recibe el sueldo de un día. Si uno no elige cuándo coger estas vacaciones, le son escogidas. Les pregunto si eso no afecta a temas como la jubilación, una dice que no, siendo tan pocos días, pero la otra comenta el caso de un/a profesor/a que no pudo jubilarse justo cuando quería, porque se encontró con esa sorpresa. Comentamos también la situación de Oulu, por la marcha de la compañía Nokia, así como del próximo cierre de los grandes almacenes Stockmann de Oulu”* (Diario de campo, 28.04.2015). Después estuvimos un rato en su aula de arte ya que Kuvis\_Ope tenía que acabar de explicarle algo a una alumna, y tras ello le comenté los avances de la investigación, así como la manera como trataría la información obtenida en la entrevista y el seguimiento.

Aparte, un cambio que considero sustancial en el caso de Kuvis\_Ope es lo que podría llamarse su reconciliación con las nuevas tecnologías, o más bien, ha (re)descubierto su utilidad en su enseñanza. Por supuesto, en el curso 2008/09 era una usuaria activa de las mismas, y había algún ordenador con conexión a Internet en las aulas de arte que visité y que he explicado en su relato, así como en las anotaciones sobre el seguimiento a grupos concretos de secundaria (de 7º a 9º), pero recuerdo sus reflexiones sobre el tiempo que implicaban, la necesidad del mantenimiento, etc. En el año 2015 el panorama había cambiado, en este nuevo centro, hay *tablets*, que son ligeras, manejables y transportables. Asimismo, la ciudad de Oulu, y su departamento de educación, se encarga de abrir una cuenta electrónica a cada alumno/a, y un espacio virtual para almacenar datos (la “nube” de Windows); tarea que no depende de la profesora, porque ya viene dado. Además, le ve una utilidad muy alta en la evaluación del alumnado, en la que ella considera fundamental calificar el proceso, y no únicamente el resultado final del trabajo [de arte]. Así lo tengo anotado en mi diario de campo de mi visita a su nuevo centro de trabajo: *“Le pregunto por las tecnologías de la comunicación, si éstas han aumentado su presencia en el aula de arte. Me comenta que sí, de modo notable. Por ejemplo, con los iPad toman fotos de todo el proceso. Algo que tiene muy en cuenta en su evaluación. Así esas fotos en seguida se pasan a la nube (de Windows) y queda constancia de ello. Las tabletas han facilitado mucho ese trabajo, porque no se ha de teclear, no se ha de conectar ningún cable, es más rápido. Me pone como ejemplo unas figuritas de arcilla que están realizando, en las que un/a alumno/a hizo un cocodrilo y que desde el principio ella vio que era para un diez, pero una vez metido en el horno, a tantísimos grados, explotó. Suerte que el alumno/a había hecho una fotografía, por lo que se le podía evaluar. Además, en arte en el último momento puede pasar alguna cosa que estropee todo el trabajo previo, como por ejemplo*

*un codazo involuntario de alguien y que se manche una obra”* (Diario de campo, 28.04.2015).

Con los ejemplos que me puso y por las conversaciones que mantuvimos con algunos alumnos/as que vimos por el centro, volví a sentir esa comprensión hacia el alumnado, hacia lo incontrolable que resulta un proceso creativo artístico y la importancia de ponerse en el lugar del otro, comprendí que la sensibilidad pedagógica de la profesora Kuvis\_Ope se mantenía intacta.

### ***Cambios respecto a la anterior estancia para la realización del estudio de caso de corte etnográfico...***

Entre los cambios que aprecio a lo largo de los encuentros, entrevistas y observaciones llevados a cabo en el curso 2014/15 respecto del curso 2008/09, más allá de los lógicos cambios de profesorado, cargos, y mejoras en el edificio, quisiera centrarme en lo que hace más referencia al alumnado y al trabajo del profesorado:

- ✓ Clubs de deberes / *Párqing de deberes* gestionados por ayudantes escolares dentro de su horario laboral y no por los profesores [como sueldo extra].
- ✓ La plataforma electrónica de comunicación con las familias (notas, horarios, anuncios,...) HELMI ha sido sustituida por la plataforma WILMA.
- ✓ Asignaturas optativas para recoger las necesidades de alumnos/as con altas capacidades (robótica, nivel más elevado de inglés, etc.).
- ✓ Introducción del programa *KiVa Koulu* para combatir el acoso escolar.
- ✓ Nuevos horizontes con la implementación de un nuevo currículum a partir del curso 2016/ 17.

Tabla 57D. Cambios del curso 2014/15 en el Centro MtK.

En este lapso de tiempo me preguntaba sobre la irrupción de las TIC en el aula, recordando el uso mayoritario en el aula del retroproyector y las transparencias en el curso 2008/09, de lo que di cuenta en los relatos del profesorado, pero ¿habrá un ordenador portátil para cada alumno/a? Asimismo, en los medios de comunicación en ese año 2015 se hacía énfasis en que en las escuelas finlandesas se iba a trabajar con tabletas, incluso que se iba a dejar de escribir a mano... Pues bien, más allá de la realidad particular de cada centro, en el caso del Centro MtK, las aulas continúan siendo las mismas, eso sí, ahora en vez de retroproyector, tienen cañón proyector, que va o bien conectado a una especie de retroproyector digital, o bien directamente al ordenador de sobremesa que hay en cada aula [mesa del profesor/a]. Aparte, una de las profesoras del centro, me explicó que la escuela tiene una partida de *tablets* para ser utilizadas por un grupo-clase, es decir, hay un carro con una cantidad determinada de *tablets*, y que puede ser reservado para que vaya a un aula o a otra, por lo tanto, no hay una *tablet* para cada uno y cada una de los alumnos y alumnas del Centro MtK. En cuanto a la escritura a mano, por lo que parece la noticia ha sido “re”-interpretada, en el sentido, que se va a dejar de enseñar lo que se conoce por *Kaunokirjoitus*, es decir se deja de enseñar caligrafía de corte más clásico, pero la escritura a mano continúa, y que se caracteriza por el uso del lápiz en todas sus etapas, incluida la secundaria, a diferencia de otros lugares.

En cuanto a los nuevos cambios del currículum, la directora lo justificaba del siguiente modo: *“En Finlandia el espacio es de diez años, entonces siempre llegan unos nuevos fundamentos. Las bases se formulan de nuevo. En el 2004 fueron los anteriores, y ahora en el 2014 se han creado los nuevos fundamentos. Y, ahora, en la escuela se ha hecho el trabajo curricular”* (Directora del Centro MtK). Entre los cambios que se conocían en ese momento se sabía que habría asignaturas optativas en educación primaria, y por ejemplo, la lengua sueca, comenzaría en sexto, en vez de en séptimo como hasta entonces. Y su implementación sería gradual: *“En el 2014 se han hecho las bases nacionales y en el 2016 se pondrá en funcionamiento en las clases de primero a sexto. Y después se cogerá como una vez cada año. Será como en el 2016 en las clases de educación primaria, de primero a sexto, y después el curso siguiente a los de séptimo, a los de octavo en el siguiente, y a los de noveno vendrá, a estos de noveno ya no les dará tiempo para nada. Que de esta manera escalonada se pondrá en funcionamiento. Aún no se tiene la distribución horaria. O sea, no sé cómo será la distribución horaria, aún está a medias”* (Directora del Centro MtK). A pesar de que en aquel momento no estaba del todo confirmado, la carga lectiva de la educación obligatoria (Peruskoulu) iba a ser aproximadamente la misma [224 horas – dependiendo la región]. Únicamente podría cambiar del siguiente modo: *“O sea, que cambia un poco, puede que de algo tengan menos. Por ejemplo, puede ser que si tienen Artes Plásticas y Visuales (Kuvataide) como cuatro horas a la semana, pero luego tienen menos música”* (Directora del Centro MtK). Y a su vez, algunos cambios como el de sueco, son importantes de cara a su afectación en el empleo del profesorado.

En este momento de incertidumbre estaba aún el Centro MtK respecto a la aplicación del Currículum 2016 – OPS 2016, a pesar de que en el primer encuentro también indicaba otros cambios en las maneras de hacer, y de este modo lo tengo apuntado entre mis anotaciones y con ello finalizo este apartado de mi vuelta al campo de trabajo de este estudio: *“El nuevo currículum nacional traerá consigo cambios profundos, el aula se abrirá a más personas, el trabajo entre profesores será aún más intenso, se fusionarán áreas”* (Diario de campo, 16.04.2015).

## **D7. RECOPIACIÓN DE POSIBLES BUENAS PRÁCTICAS A PARTIR DE LO OBSERVADO Y COMPARTIDO**

En el marco teórico de esta tesis dediqué una parte a explicar qué se entiende por buenas prácticas desde diferentes áreas del currículum, de lo que rescato que se trata de un concepto de significado muy amplio, debido a su subjetividad, y depende de la perspectiva de quien las defina; no obstante, en un documento virtual<sup>15</sup> del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España que trata sobre este concepto, se señala que, para que estas buenas prácticas sean consideradas como tales, han de ser innovadoras,

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Sobre el concepto de “Buena Práctica”. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789> [Consultado en fecha 3.08.2016]

efectivas, sostenibles y replicables, y, en ese sentido, creo que las siguientes aportaciones de mi estudio de caso de corte etnográfico en Finlandia pueden serlo, a pesar de que la innovación sea también otro concepto sujeto a interpretaciones, y muy condicionado por el inexorable paso del tiempo.

Asimismo, en el título de la presente tesis aparece: *(buenas) prácticas educativas*; así, entre paréntesis, lo que viene a ser una especie de juego de palabras, concibiendo toda la *práctica educativa* interesante de ser valorada y es lo que he pretendido con la confección de estos relatos del profesorado, de igual modo que con la narración de los seguimientos a los grupos-clase de 7º a 9º curso.

Igualmente, en este caso no se trata de una explicación pormenorizada de actividades a realizar en el aula, sino que de modo general, son más bien orientaciones y modos de proceder pedagógicamente para la consolidación de las buenas prácticas; rescatadas sobre todo de las entrevistas realizadas. Además, reitero que otras seguramente puedan emerger a partir de la lectura de los relatos del recorrido etnográfico de los grupos-clase de 7º a 9º de secundaria. La siguiente relación de tablas con ejemplos de *(buenas) prácticas educativas* no ha sido ordenada según su importancia, sino más bien por el área a la que haga referencia, o bien por su cercanía o conexión.

<b>Área / Asignatura</b>	Lenguas extranjeras
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de lenguas extranjeras, Kieli_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b> <i>“Cuando se enseña una lengua, lo importante es que los alumnos hablen en cada clase el idioma extranjero, aquella lengua que se enseña. Y después mantener su motivación, o el apoyo es importante. Seguramente estos son los dos aspectos más importantes: conseguir que los alumnos hablen, que usen valientemente ese idioma extranjero y después apoyarlos para que la motivación se mantenga, a pesar de que su estudio no sea siempre de lo más agradable. Aunque su propio dominio de la lengua no le parezca demasiado bueno, sin tener eso en cuenta, que el estudiante pueda o quiera hablar ese idioma extranjero de manera valiente con todos.”</i>	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Fomento de un enfoque comunicativo en la enseñanza de una L2.

Tabla 58D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 1: Lenguas extranjeras (1)).

<b>Área / Asignatura</b>	Lenguas extranjeras
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de lenguas extranjeras, Kieli_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b> <i>“Al principio pensamos frases como ejemplo u otra cosa, construcciones familiares y después ampliamos para que se den cuenta de qué asunto se trata. Normalmente funciona bastante bien, en la mayoría de los casos, que después ellos mismos han de inventar, dar forma con sus palabras, alguna regla lingüística. Por ejemplo, cómo se construyen las formas del pasado en inglés, es decir, los aspectos básicos. Usamos poco tiempo para ello en clase, pero podemos practicarlos de otra manera, por ejemplo, las formas del pasado, en diálogos, leyendo y de otras maneras. Pero al aprendizaje de la lengua en sí misma, dedicamos muy poco tiempo.”</i>	

<b>Aspectos beneficiosos</b>	Descubrimiento [autónomo] de las reglas lingüísticas. Aproximación a la teoría de modo intuitivo.
------------------------------	--

Tabla 59D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 2: Lenguas extranjeras (2)).

<b>Área / Asignatura</b>	Lenguas extranjeras
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de lenguas extranjeras, Kieli_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b> <i>“Si tenemos unos temas que les son de alguna manera desconocidos, entonces normalmente practicamos vocabulario, de maneras muy diferentes y como para algunos alumnos algunas partes del texto o el vocabulario les es difícil traducirlas al finlandés, pues les damos un texto de apoyo para ayudarlos en el que salen las frases en finlandés y las buscamos en inglés en ese texto.”</i>	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Apoyo y soporte para la comprensión global del texto en L2.

Tabla 60D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 3: Lenguas extranjeras (3)).

<b>Área / Asignatura</b>	Geografía (7º curso)
<b>Quién lo dice / anota</b>	Diario de campo (19.11.2008)
<b>Fragmento / explicación:</b> La profesora de geografía lleva a cabo técnicas de relajación y visualización de aspectos relativos a su área –la geografía–.	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Romper la rutina, calmar el ambiente e introducir de modo diferente un nuevo tema.

Tabla 61D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 4: Geografía).

<b>Área / Asignatura</b>	Historia / Conocimiento de la Sociedad
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesor de Historia y Conocimiento de la Sociedad Histo_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b> <i>“Sí, sí que lo hay [lugar para Internet], si hacemos alguna investigación. He tenido investigaciones tanto voluntarias, como después... esto, más pequeñas, para todos. Para las investigaciones voluntarias más grandes, las he mantenido como voluntarias, que no han sido obligatorias. Pero luego ha podido influir en la nota. Es decir, para los alumnos que sin duda les interesa la Historia han hecho presentaciones e investigaciones excelentes, muy personales y han usado para ello Internet, pero les he exigido que han de usar también para ello los libros, no solamente Internet.”</i>	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Realización de proyectos de investigación, y uso de Internet.

Tabla 62D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 5: Historia / Conocimiento de la Sociedad (1)).

<b>Área / Asignatura</b>	Historia / Conocimiento de la Sociedad
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesor de Historia y Conocimiento de la Sociedad Histo_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b>	



<i>“Después, claro, lo que es el préstamo de libros, he sugerido dónde podrían encontrarlos, de la biblioteca de la ciudad, y parte de la biblioteca de la escuela. Por supuesto, de los diarios, pueden usarlos en Conocimiento de la Sociedad, en Historia se pueden realizar entrevistas. El año pasado en Conocimiento de la Sociedad un par de chicas entrevistaron en Oulu a empresarios y lo hicieron en base a un modelo periodístico de entrevista. En historia he intentado animarles a entrevistar, por ejemplo, a la abuela o al abuelo, cómo era la vida, por ejemplo en Oulu en la década de los 50.”</i>	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Uso de fuentes primarias y secundarias. Fomento por el interés de la vida cotidiana, así como de los relatos de vida de personas más cercanas.

Tabla 63D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 6: Historia / Conocimiento de la Sociedad (2)).

<b>Área / Asignatura</b>	Historia (8º curso)
<b>Quién lo dice / anota</b>	Diario de campo (27.10.2008)
<b>Fragmento / explicación:</b> Resolución de las respuestas de un examen en grupos pequeños una vez realizada la prueba individualmente. Cada grupo tiene una pregunta diferente; para ello se pueden consultar libros, y otras fuentes. La redacción de la respuesta se hace en una transparencia [retroproyector], y tras ello se presenta oralmente.	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Enfoque constructivo de un instrumento de evaluación típicamente sumativa.

Tabla 64D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 7: Historia).

<b>Área / Asignatura</b>	Química (9º curso)
<b>Quién lo dice / anota</b>	Diario de campo (4.11.2008)
<b>Fragmento / explicación:</b> Se pide a los alumnos/as que por parejas identifiquen los aditivos y ver qué tipo de “E”, aparecen en la etiqueta de un refresco. Se pueden consultar los datos en una ficha para la identificación del tipo de aditivo que es la “E”.	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Uso de productos cotidianos de la vida del alumnado. Además se puede hacer un enfoque transversal y conectarlo con otras áreas como la alimentación (Hogar y Cocina – Educación para la Salud).

Tabla 65D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 8: Química).

<b>Área / Asignatura</b>	Artes visuales y plásticas
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de artes visuales y plásticas Kuvis_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b> <i>“Siempre tengo algo en mente, algún problema del que partir para ser solucionado y ese problema puede emerger del arte, de la vida cotidiana, y normalmente salto a algo teórico, que puede ser sobre diseño, historia del arte, o de los colores, o así. Y después los alumnos han de pensar bastante por sí mismos cómo solucionar aquello (...) pero el problema se puede resolver de maneras muy distintas, de modo que a veces puede que haya, por ejemplo, una</i>	

<i>técnica compartida, pero otras veces puede que la técnica no se haya delimitado para nada. (...) Es decir, que para ello se puede dibujar, fotografiar, pintar, esculpir.”</i>	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Proyectos de arte individualizados y con un alto grado de libertad en la toma de decisiones.

Tabla 66D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 9: Artes visuales y plásticas).

<b>Área / Asignatura</b>	Primaria (tutoría)
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de artes plásticas y visuales y tutora de primaria Kuvis_Ope
<b>Fragmento / explicación:</b>	<i>“Leo todos los relatos de los alumnos, en los que hago anotaciones de si lo han escrito correctamente o erróneamente, esto en mi opinión es una cosa diferente. Sin embargo, un diario personal es un poco... A veces lo comparten con toda la clase, los leen voluntariamente, pero de todas maneras no quiero demasiado que... ¡un diario personal, es un diario personal!”</i>
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Plasmación de los propios pensamientos, ideas y sentimientos en diarios personales (propuesta del libro del profesor).

Tabla 67D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 10: Primaria-tutoría).

<b>Área / Asignatura</b>	Todas las áreas (horario post-lectivo - <i>párquing de deberes</i> )
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de Ciencias Kemia_Ope (entrevista) y de educación especial Eri_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b>	<i>“En nuestra escuela hay dos veces a la semana ‘párquing de deberes’, si se tiene la impresión que va más flojo y no se aclara por sí mismo y en casa no recibe ayuda, entonces el ‘párquing de deberes’ es otra opción, donde hay un profesor que le puede guiar, y allí puedes intentar hacer los deberes.”</i> (Entrevista a Kemia_Ope)  <i>“Después como tenemos el extraescolar de deberes supervisado, pues la mayoría de los niños van a esto que llamamos ‘párquing de deberes’ [club de deberes], que tiene lugar cada tarde a diario, en el que siempre hay un ayudante escolar, o bien, un profesor que te indica cómo se han de hacer esos deberes. (...) En la zona del instituto hay un profesor y en la zona de primaria hay los ayudantes escolares. Y tienen unos días concretos de los que se encargan. Es un buen sistema. (...) Sí, tras acabar las clases [por la tarde]. (...) Algunos días dos horas, otros una hora, es decir, que se ha mirado qué chicos van. (...) Estamos en contacto con sus casas. De manera, que lo comunicamos a casa y lo acordamos, por ejemplo, cuando nos reunimos con la familia que ahora el chico necesita estar en el ‘párquing de deberes’ porque siempre están sin hacer. Normalmente los padres dicen: ‘bien, bien’. (...) Sí, sí que se utiliza también en otros sitios [este término: Läksyparkki]. Hemos intentado crear esto para que a los chicos les vaya bien.”</i> (Entrevista a Eri_Ope)
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Asegurarse de que el alumnado haga los deberes y reciba un apoyo en su comprensión para su correcta realización.

Tabla 68D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 11: Extraescolar-Club de los deberes).

<b>Área / Asignatura</b>	Todas las áreas en general
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de lenguas extranjeras Kieli_Ope (entrevista) y de Ciencias Kemia_Ope (entrevista)
<b>Fragmento / explicación:</b>	
<p>“<i>VERSO es algo nuevo en nuestra escuela; [sus siglas] significa mediación entre iguales. En ella los alumnos median en pequeñas discusiones que ha habido entre ellos y se ha puesto en marcha en nuestra escuela este otoño. Se formó en su funcionamiento a 21 alumnos de nuestra escuela, junto con 5 profesores de la escuela de la parte del instituto para su funcionamiento. (...) De ambas etapas [Primaria y Secundaria].</i>” (Entrevista a Kieli_Ope)</p> <p>“<i>El departamento de educación está involucrado, y la ciudad de Helsinki apoya esta actividad.</i>” (Entrevista a Kieli_Ope)</p> <p>[<i>VERSO-Mediación</i>] “<i>Allí no hay presente ningún profesor, sino que el profesor orientador/a está en la parte de fuera, y cuando el encuentro se ha acabado, van al profesor orientador/a y entonces él/ella pregunta: ‘¿cómo ha ido?’. Entonces le explican cómo ha ido, si consiguieron ponerse de acuerdo, y en ese momento han de anotar lo que han acordado, cuál es la situación general, y después ese papel se archiva.</i>” (Entrevista a Kemia_Ope)</p>	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	La mediación entre iguales como respuesta a los casos de bullying. Implicación del alumnado y del profesorado.

Tabla 69D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 12: VERSO-programa de mediación).

<b>Área / Asignatura</b>	Todas las áreas.
<b>Quién lo dice / anota</b>	Profesora de educación especial Eri_Ope
<b>Fragmento / explicación:</b>	
<p>“<i>Y nos funciona bien el alumnado, y tenemos alumnos de apoyo. (...) son alumnos que organizan en la escuela eventos divertidos. Por ejemplo, saben sobre la protección contra el acoso escolar, dan clase en el aula, y funcionan como una persona de apoyo para los alumnos que lo pasan mal. Pues, eso, el funcionamiento de los estudiantes de apoyo. (...) Son alumnos de secundaria. (...) Sí, [están] en todo el centro, como en el día de la amistad de San Valentín, pueden organizar los bailes del Día de la Nación, o mercadillos de intercambio de objetos, cosas de todo tipo y divertidas.</i>”</p>	
<b>Aspectos beneficiosos</b>	Alumnado de apoyo, que colabora u organiza actividades que potencian un mayor entendimiento entre el alumnado, así como ayuda a crear un mejor ambiente o clima escolar.

Tabla 70D. Ejemplo de buenas prácticas educativas (Núm. 13: Eventos escolares).

Como cierre, quisiera indicar que he intentado rescatar ejemplos de casi todas las áreas, a pesar de ser consciente de que algunas de ellas son prácticas que también se llevan a cabo en otros lugares, pero creo que es bueno de vez en cuando volver a aspectos básicos, estando el secreto en el modo de hacer, en el tono, y en la relación pedagógica que se establezca con el alumnado, es decir, para que esas buenas prácticas puedan conducir a un aprendizaje enriquecedor, y duradero; aspecto clave de la escuela finlandesa y de la enseñanza del profesorado observado.

## **D8. VIVENCIAS ETNOGRÁFICAS DEL DÍA A DÍA EN EL CENTRO. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS A MODO DE DECÁLOGO**

De todo lo observado, sentido, vivido, escuchado y reflexionado, a partir de las entrevistas, del seguimiento a profesores y profesoras, del seguimiento del día a día de grupos-clase concretos [de 7° a 9° curso], y de mi estancia en el Centro MtK, resulta complejo reflejar todo lo que he podido vivir como investigador. No obstante, con la perspectiva de contribución al saber pedagógico, voy a realizarlo en forma de decálogo, lo cual implica reducir la realidad a un listado de diez aspectos que según mi perspectiva me han llamado más la atención. Es decir, todo aquello que ha creado un mayor ruido pedagógico en mi interior, y que, sin duda, es a su vez fruto de una comparación (in)consciente de mi propio recorrido como alumno y profesor en otros lugares respecto a Finlandia.

Aparte, en los relatos del profesorado, así como en el seguimiento a grupos, también se pueden entrever otros aspectos, o emerger otros que permanecen ocultos a mi mirada. En este caso simplemente enumero los siguientes a continuación, y en el marco de cierre volveré a recuperar algunos de ellos y me extenderé en mayor medida en otros. También indicar que el siguiente orden de los apartados temáticos del decálogo es más bien aleatorio:

### ***La escuela como edificio escolar***

1. Aulas muy bien equipadas, espacios del alumnado y del profesorado con un toque muy doméstico (en sus colores, presencia de cortinas, sofás en la sala del profesorado, lavamanos en el aula, etc.).

### ***El tiempo y sus ritmos***

2. Horarios armoniosos y flexibles en cuanto a la hora de comienzo y finalización dependiendo del plan de estudios de cada alumno/a de secundaria (en especial de la optatividad).

3. Sesiones de 45 minutos (o sesiones dobles), acordes con el conocimiento del tiempo de atención usual de las personas. La comida está incluida en el horario escolar, y es garantizada para todo el alumnado de estudios obligatorios.

4. Tránsito relajado entre clase y clase, con descansos de unos 15 minutos usualmente, dependiendo de si se trata de una sesión única o doble, lo cual permite activar el cuerpo (levantarse, salir al pasillo o al patio), y atender necesidades fisiológicas (ir al lavabo, beber, comer algo). Repercute tanto en el alumnado como en el profesorado.

### ***La concepción del alumnado***

5. Alta sensibilidad hacia la diferencia del alumnado con necesidades educativas, mediante el despliegue de tres tipos de educación especial o de refuerzo, de mayor o menor duración según

la necesidad. La otra cara de la moneda, es que la integración o la escuela inclusiva no se dan de un modo pleno, sino que hay escuelas especializadas para una atención más especializada.

6. El bienestar del alumnado como centro, con *comisiones del cuidado del alumnado*, orientado hacia un desarrollo integral, no únicamente académico, sino emocional, por lo que el bullying es una preocupación compartida, y algo contra lo que luchar conjuntamente el alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad educativa en general. En el centro hay activados programas de mediación entre iguales.

#### ***El profesorado finlandés***

7. Elevado saber hacer pedagógico de un profesorado altamente formado, y, en cuanto a la comprensión de la relación educativa con el alumnado, se observa una actitud cercana, pero sin traspasar los límites de la propia esfera profesional del profesorado.

8. Tono de voz amable, sin elevar el volumen. Ausencia de gritos o amenazas en el transcurso de las sesiones. Asimismo, modos respetuosos entre el profesorado y alto respeto entre/hacia toda la comunidad educativa.

#### ***Las sesiones formativas (la clase)***

9. Se da una graduación de los contenidos a enseñar; el lema parece ser poco, pero en profundidad.

10. Las sesiones de clase se concentran en un objetivo central (o contenido a impartir), y normalmente se desarrollan con una pequeña explicación y algunos ejercicios, y pocos deberes. No hay sensación de correr a contrarreloj, o seguir un ritmo frenético.

*Tabla 71D. Decálogo final del marco artesanal.*

Mi impresión tras este decálogo, es que los aprendizajes o hallazgos obtenidos en el estudio de caso de corte etnográfico [etapas 2008/09 y 2014/15] en la escuela o Centro MtK de la ciudad de Oulu, están muy en consonancia con lo descubierto en el estudio piloto realizado en Oulunsalo [etapa 2006/07]. Es decir, en dos centros diferentes y en diversos cursos escolares, se dan aspectos muy similares, lo cual confirma que no se trata de casos singulares (o anecdóticos), sino que pueden conformar una realidad mayor, la realidad educativo-escolar finesa, pero sobre esto hablaré con mayor detenimiento en el marco de cierre de esta tesis.

***Relatos y reflexiones a partir de lo vivido en Finlandia, ahora toca sintetizar todo esto en forma de resultados a analizar, para obtener unas conclusiones y echar la mirada hacia el futuro...***

**E. MARCO DE CIERRE**



## PARTES DEL CAPÍTULO

### **E. MARCO DE CIERRE: Análisis, resultados, conclusiones y prospectiva**

E1. Proceso de análisis. Grupos categoriales a modo de constelaciones y sus estrellas en forma de categorías.

E2. Principales resultados y conclusiones emergentes.

E2.1. Respecto al fracaso y éxito escolar (conceptualización).

E2.2. Respecto a la competencia docente.

E2.3. Respecto a la planificación curricular.

E2.4. Respecto a la atención al alumnado.

E2.5. Respecto a la relación con la comunidad educativa, en especial entre la familia y la escuela.

E2.6. Respecto al liderazgo de la figura del / de la director/a.

E2.7. Aspectos a mejorar o la mirada autorreflexiva y crítica de las voces docentes.

E2.8. A modo de síntesis visual de las conclusiones.

E3. Las limitaciones de la investigación como fuente de aprendizaje e inspiración para la mejora.

E4. (Más) conclusiones.

E4.1. Finlandia como ejemplo, ayuda, inspiración... La educación en su esencia y propósito.

E4.2. El buen hacer del profesorado junto con otros colaboradores/as educativos, en especial la familia.

E4.3. Finlandia liderando (de nuevo) otros enfoques en el currículum. ¿Revolucionará su/la educación formal?

E5. Prospectiva de futuro. Nuevas líneas de investigación y enfoques.



## **E. MARCO DE CIERRE: ANÁLISIS, RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

A medida que he ido trabajando con los datos obtenidos he podido sentir que este diálogo continuo con las entrevistas, observaciones, el diario de campo y mis propias reflexiones, se convertía también en una forma etnográfica de crear saber [pedagógico] (Altheide & Johnson, 1994; Richardson & St. Pierre, 2005). Un saber que será evaluado o valorado por aquellos y aquellas que lean el contenido de estas páginas y que podrán juzgar si es útil o no, pero seguramente el mayor logro de esta tesis, haya sido mi propio aprendizaje. A partir de allí, se ramifican las otras posibles aportaciones, más allá de la estrictamente personal e inherente al proceso de investigación llevado a cabo y que espero que puedan ser de utilidad para aquellas personas que consulten este trabajo de investigación.

De hecho, la siguiente propuesta, es una más de las diversas que se podrían realizar. Es más, creo que los resultados, están en la lectura misma de los relatos realizados del profesorado que se prestó a la investigación para el estudio de caso de corte etnográfico en el Centro MtK, así como en el seguimiento de los cursos de secundaria obligatoria. Es decir, cada persona podría obtener unas conclusiones diferentes dependiendo de lo que emergiese de estos textos a partir del filtro de su propia mirada, o incluso de este propio análisis de los resultados se podría obtener un meta-análisis, en cuanto a Finlandia como país del que aprender a partir de esta tesis que ha versado sobre el éxito escolar, pero comprendiéndola desde una clave muy amplia e inherentemente subjetiva.

A modo de cierto ordenamiento del aprendizaje y de los resultados obtenidos creo interesante recordar los objetivos que me marqué en esta tesis doctoral, los cuales, por supuesto, han ido transformándose hasta consolidarse los siguientes, en torno a los que en gran medida he desarrollado la escritura de este apartado, aunque parte de ellos están presentes de por sí en los anteriores marcos de esta tesis. Ahora bien, quiero remarcar que no pretendo realizarlo de modo sistemático, sino que cada apartado está relacionado con el objetivo general y con los específicos de mi estudio doctoral y que, a modo de recordatorio, muestro a continuación:

### **Objetivo general:**

Analizar las prácticas del profesorado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto favorecedor del éxito escolar.

### **Objetivos específicos:**

1. Comprender e interpretar el llamado “éxito escolar” en contraposición al “fracaso escolar”.
2. Indagar, detectar y analizar prácticas que favorecen el éxito escolar en un país europeo con indicadores educativos favorables (Finlandia).
3. Explorar de modo etnográfico el día a día de un centro escolar finlandés.
4. Detectar, observar, y analizar las aportaciones del profesorado, dirección y otros miembros del centro escolar en torno al bienestar general del alumnado.
5. Aportar posibles prácticas, ideas y sugerencias aplicables a otros contextos educativos.

Finalmente, uno de mis objetivos personales en este proceso académico-investigador-vital es disfrutar de este viaje formativo, así como permanecer permeable a nuevos aprendizajes que enriquezcan mi visión de la educación y de la investigación, y que estos contribuyan también en la mejora de la educación en la medida de lo posible.

*Tabla 1E. Objetivo general y objetivos específicos de la presente tesis doctoral.*

A su vez, y a pesar de que se trata de un concepto que proviene de la teoría del caos, creo que tiene su lugar también en este estudio doctoral. Me estoy refiriendo a los fractales a los que Colom (2002) hace referencia, los cuales de un modo holográfico van repitiendo una misma forma hasta el infinito. Salvando las distancias, y de modo poético, podría considerarse que un estudio de caso de corte etnográfico, en un contexto como Finlandia, puede ir repitiéndose y de allí radica, que a pesar de ser un solo caso, puede ofrecer una imagen que va más allá. Me refiero a que en el estudio piloto desarrollado en Oulunsalo pude observar y vivir situaciones, que se volvieron a dar en el estudio de caso en la ciudad de Oulu, por tanto dos centros educativos de titularidad municipal (escuela pública) que se circunscriben en la realidad finlandesa, y que no he vuelto a revivirlos en otros lugares en los que he residido, trabajado o estudiado. O mejor dicho, quizás hayan sido situaciones similares en su particularidad, pero diferentes en su globalidad y esencia.

## **E1. PROCESO DE ANÁLISIS. GRUPOS CATEGORIALES A MODO DE CONSTELACIONES Y SUS ESTRELLAS EN FORMA DE CATEGORÍAS**

Constelaciones categoriales o grupos de categorías a los que ya hice alusión en el marco metodológico, pero que esta vez los haré dialogar con investigadores e investigadoras interesados/as en el caso finlandés. Pero, ¿por qué hago alusión al universo? Porque, de hecho, al igual que ocurre cuando alzamos la mirada en una oscura noche (a poder ser fuera de la ciudad) y para mayor disfrute en latitudes nórdicas, es que nuestra mirada capta sólo una parte de las constelaciones y estrellas presentes en el universo que nos rodea, pero a la que desviemos la mirada hacia un lado u otro, o incluso nos demos la vuelta, nuestro campo de visión cambiará parcial o completamente.

Por tanto, como ya indiqué en el marco metodológico, y con el objetivo de dar cierto orden al caos enriquecedor en que se convirtió el mar de datos obtenidos a partir de la inmersión etnográfica realizada en Finlandia en sus diferentes etapas (cursos 2006/07, 2008/09 y 2014/15), he ordenado los resultados y su análisis teniendo en cuenta, por un lado, cuatro grandes grupos de categorías, y, por el otro lado, nuevas líneas de análisis que emergieron y que indico en el apartado siguiente. Esto último es fruto de haber realizado entrevistas de carácter etnográfico, semi-estructuradas, en profundidad, que partían de un guion, pero que se iban modificando sobre la marcha, lo cual ocurrió también de forma parecida con las observaciones realizadas, tanto participantes como no participantes. Todo ello sin perder de vista la intencionalidad última, justamente basada en captar la esencia de la forma de enseñar de cada profesor y profesora observado/a y entrevistado/a, así como en las vivencias del aula y en la vida y rutinas del día a día de un

centro educativo finlandés, como contexto de éxito educativo reconocido a escala internacional.

Pues bien, a continuación muestro en una tabla los cuatro grandes grupos categoriales con los que he trabajado, y que pretende aportar y compartir mi mirada para una mejor comprensión del análisis realizado:

<b>Competencia docente</b>	<b>Planificación curricular</b>
<p>Las categorías que explicarían este grupo categorial son las que responden a la pregunta: ¿qué hace competente a un profesor o profesora? Por tanto, lo entiendo como una mezcla a partir de la formación para poder ejercer como tales, así como la formación permanente, entremezclada con la experiencia, junto con el propio deseo y gusto por la profesión docente, o su evaluación, entre otros aspectos, lo cual conforma un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que hacen a aquella persona competente en este ámbito.</p>	<p>Se trataría de hallar aquellos aspectos, o categorías, que influyen en la planificación curricular, en la programación o preparación de las clases, desde una óptica lo más pedagógica posible, es decir, el sistema educativo y su currículum, el enfoque pedagógico, las estrategias didácticas y los recursos pedagógicos presentes (libro de texto, TIC y otros), la evaluación del alumnado, el equipo docente y el trabajo en equipo, etc.</p>
<b>Atención al alumnado</b>	<b>Relación con la comunidad educativa</b>
<p>En este caso me interesa conocer aquellas estrategias que se llevan a cabo para el cuidado integral del alumnado desde una perspectiva lo más amplia posible, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, así como sus necesidades educativo-formativas, emocionales, sociales, familiares, etc. Asimismo, entender el papel de la educación especial, y las posibles adaptaciones curriculares en tanto que son estrategias de atención al alumnado y a su bienestar. También me interesa la visión que se tiene de la adolescencia por parte del profesorado.</p>	<p>Por un lado estaría un pilar fundamental, que es la familia, por tanto, me interesa saber qué relación se tiene entre la escuela y la familia, y en particular el profesorado y la comunicación que se da entre ambas partes, así como el trabajo conjunto. Por el otro lado, amplío el concepto de comunidad educativa al interesarme en conocer si se dan proyectos de trabajo con otros agentes educativos o instituciones.</p>

Tabla 2E. Grupos categoriales utilizados y su explicación.

A su vez quisiera comentar que no he pretendido obtener fragmentos representativos de cada profesor/a para cada una de las categorías, es decir, puede que respecto a según qué categorías haya rescatado fragmentos de todo el profesorado, o bien, puede darse el caso que dependiendo de la categoría se vea más representada por alguna profesora o profesor en particular, y que ello sea debido incluso al propio interés mostrado por cada docente participante en esta investigación. Opino que esto es fruto del carácter abierto y constructivo de entender esta investigación del ámbito educativo.

En síntesis, este apartado me ha servido a modo de explicación, de carácter lógico, para afianzar que una investigación en el universo educativo, captará solamente parte de esas constelaciones (grupos categoriales) y estrellas (categorías), por lo que incluso la lectura de esta pequeña porción de lo acontecido a lo largo de la inmersión etnográfica desarrollada, con total seguridad, haría emerger otras líneas de análisis, y de hecho, si esto finalmente ocurriese, querrá decir que la investigación continúa viva a partir de la mirada misma de las personas interesadas en ella.

## **E2. PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES EMERGENTES**

He estructurado este apartado de los resultados siguiendo los cuatro grupos categoriales indicados en el apartado anterior: competencia docente, planificación curricular, atención al alumnado y relación con la comunidad educativa, agregándole de modo transversal, a partir de lo que emerge a lo largo de esta tesis y en especial del marco teórico, la línea de análisis respecto a la conceptualización del fracaso y del éxito escolar. Además, se ha incorporado lo emergido en las entrevistas sobre el trabajo de la dirección escolar y también añadido el liderazgo, así como algo que considero interesante y necesario de tratar de forma individual como son los aspectos a mejorar del sistema educativo en general o de su escuela. Es decir, recogiendo aquellas voces más auto-reflexivas y críticas del profesorado participante en mi investigación doctoral. De igual modo, a partir de estos resultados emergen una serie de conclusiones, que he recogido en el apartado de síntesis final. Lo cual, en su conjunto, está íntimamente ligado a las *(buenas) prácticas educativas* que titulan esta tesis doctoral y que es el modo de comprender la práctica educativa ampliamente. Esto lo he desarrollado a lo largo de los anteriores marcos, y argumentado de manera más explícita en el marco artesanal.

A su vez quisiera indicar que los principales autores que he considerado claves en este recorrido son: Pasi Sahlberg como experto finlandés conocedor de la realidad educativa de Finlandia y con un amplio recorrido y experiencia internacional en colaboración con organismos gubernamentales; Xavier Melgarejo, pedagogo catalán que investigó de manera respetuosa el sistema educativo finlandés y que continuamente cruzaba y comparaba la realidad educativa finlandesa con la española bajo su mirada mediterránea basada en su larga experiencia como director de un centro educativo; y Eduardo Andere, investigador mexicano afincado en Estados Unidos, que realizó visitas etnográficas a lo largo y ancho de la geografía finlandesa durante una década. Se encuentran, además, otros expertos, investigadores, y docentes universitarios, como Andy Hargreaves, Jarkko-Sihvonen y Hannele Niemi, así como otros que he localizado a partir de hallazgos en bases de datos, a los que haré mención, o bien, hallados de forma fortuita como puede ser el libro del maestro norteamericano Timothy D. Walker, dirigido al público en general y prologado por Pasi Sahlberg, que gira en torno a su experiencia en las aulas finlandesas en contraste con la realidad escolar norteamericana.

Además, he tenido en cuenta diferentes informes a disposición pública realizados por la OCDE -Informes PISA- y otros entes gubernamentales tales como los ministerios de educación finlandés y español, sin olvidar que la mirada de un investigador también está influenciada por otras lecturas que permanecen en el subconsciente y que a buen seguro han influido en el análisis de los resultados y en la interpretación final que he realizado.

Añado el siguiente cuadro de los profesores del Centro MtK, sus pseudónimos y las asignaturas que imparten a modo de recordatorio:

Pseudónimo o Nickname del profesor/a	Área de enseñanza	Experiencia docente en Secundaria	Otros datos de interés
Kieli_Ope	Lenguas extranjeras: inglés y francés.	Media	Coordinadora de la comisión de relaciones internacionales.
Histo_Ope	Historia y Conocimiento de la Sociedad.	Media	Sus inicios laborales fueron en la investigación académica.
Kemia_Ope	Matemáticas, física y química.	Novel	Experiencia laboral en primaria, secundaria y universidad.
Kuvis_Ope	Artes visuales y plásticas. Primaria (asignaturas diversas).	Media	Experiencia docente con adultos.
Espa_Ope	Lenguas extranjeras: español.	Novel	Perfil investigador (universidad) y docente (primaria y secundaria). Participación en proyectos de desarrollo internacionales.
Eri_Ope	Educación especial.	Senior	Cargo de jefa de estudios (subdirectora) (2008/09) y posteriormente directora (2014/15).
Mati_Ope	Matemáticas.	Senior	Ha vivido las diferentes etapas del currículum finlandés (de escuela segregada por niveles a escuela comprensiva).

Tabla 3E. Información básica sobre los docentes del Centro MtK.

## **E2.1. Respecto al fracaso y éxito escolar (conceptualización)**

Tal y como indiqué de forma bastante detenida, mi investigación partió del fracaso escolar y de su *mediatización* a comienzos del 2000 en el contexto español, para pasar a hablar más del éxito escolar, sobre el que me focalicé a partir del 2006. Se trataba de dar la vuelta a dos fenómenos interconectados, como si de las dos caras de una misma moneda se tratase. Este interés surgió también a partir de los hallazgos del estudio piloto desarrollado en Finlandia, en concreto en Oulunsalo (2006/07).

Respecto al éxito escolar, éste se puede interpretar de múltiples formas, aunque en el caso de este estudio lo centré en la parte del rendimiento escolar, pero con la intencionalidad de conocer otras esferas a las que se atiende desde la escuela, descubriendo a partir de mi investigación que el cuidado integral que se hace del alumnado contribuye en el éxito escolar, entendiendo este como el alcance de los objetivos pedagógicos de la etapa educativa obligatoria en miras a una mayor igualdad de oportunidades también a lo largo de la vida post-escolar (Melgarejo, 2013).

Igualmente, por lo que se refiere al Centro MtK de Oulu donde se llevó a cabo el estudio de caso de corte etnográfico (2008/09 y 2014/15), pude darme cuenta con mayor claridad de que el discurso educativo se centra en la mejora, en el éxito y en el bienestar del alumnado, como de forma reiterada me hizo saber la directora del centro MtK y anterior profesora de educación especial del centro. Es decir, desde un plano más *macro* el sistema

educativo finlandés ponía al alcance de ellos la posibilidad de elegir su propio itinerario, tal y como el currículum del momento permitía; y desde el plano más *micro* el centro educativo buscaba las alternativas de educación especial que mejor se adaptasen a cada caso:

*“Pienso que estas asignaturas optativas influyen en que los alumnos se lo pasan mejor en la escuela, porque tienen estas asignaturas funcionales [obligatorias], pueden elegir una parte de los estudios. O sea, en ese sentido seguro que influye en la motivación por la escuela. Pero si pienso en el aprendizaje, seguramente sea el sistema [organizativo] de la enseñanza básica [obligatoria] y que aquí se apuesta por que un buen aprendizaje básico es el que aporta unos buenos resultados. Nos ocupamos de ello mediante la educación especial, o sea, que ningún alumno/a, que al final no caiga [fuera].”*  
(Directora del Centro MtK).

Del mismo modo, tal y como me comentó la directora del Centro MtK, se realiza un seguimiento del alumnado, en cuanto a su rendimiento y bienestar, para detectar así posibles problemas que impidan un correcto aprendizaje. Cabe recordar que el sistema educativo finlandés contempla la educación básica obligatoria desde el curso 1º hasta el 9º (añadiendo un curso pre-escolar obligatorio a partir del curso 2016/17), comprendiendo la educación anteriormente llamada secundaria obligatoria (*Yläkoulu*) de 7º a 9º. Además, es interesante remarcar que la repetición de curso es algo más bien característico de anteriores concepciones de la escuela finlandesa, antes de implementarse íntegramente la educación básica-comprensiva (1º a 9º) o *Peruskoulu*, práctica que no se eliminó por completo, pero sí que se redujo, gracias al modo de concebir la educación especial y, tanto el apoyo como el refuerzo educativo –*tukiopetus* en finlandés-, un derecho básico de cada alumno y alumna; de este modo lo justifica Sahlberg (2012) basándose en los ideales que cimientan una educación obligatoria común o *Peruskoulu*: “The assumption that all students can achieve common educational goals if learning is organized according to each student’s characteristics and needs became another foundation. Retention and ability grouping were clearly against these ideals.” (Sahlberg, 2012, p. 27)<sup>1</sup>. Además este mismo autor añade que la repetición de curso, generalmente implicaba más bien un aumento de la desigualdad, así como el etiquetaje de ese alumnado, aspectos que en definitiva no ayudan a superar problemas de tipo social o académico; por lo que se defienden los beneficios de aprender en la misma clase a trabajar, estudiar y estar juntos diferentes tipos de alumnos/as, propuestas que también señalan Gripenberg & Lizarte (2012) en su análisis sobre Finlandia y las conclusiones de PISA.

Pues bien, incluso dándose el caso de que no haya sido posible obtener un certificado de notas suficientemente bueno tras cursar el noveno curso de *Peruskoulu*, como para poder optar tras ello a las diferentes opciones formativas existentes (formación profesional, bachillerato u otras alternativas), el propio sistema educativo da la opción de realizar un

---

<sup>1</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La asunción de que todos los estudiantes pueden alcanzar metas educativas comunes si el aprendizaje se organiza de acuerdo a las características y a las necesidades de cada alumno/a, se convirtió en otro fundamento. La repetición y la agrupación por niveles eran claramente contrarios a estos ideales.” (Sahlberg, 2012, p. 27).

décimo curso, para que ningún chico o chica vea alterados sus planes de futuro. Seguidamente podemos ver en este fragmento cómo el centro se preocupa por el progreso académico del alumnado:

*“Es decir, este aspecto lo miramos con mucho detalle. Por ejemplo, miramos lo que sería la evaluación, o sea, miro las notas de todos los alumnos/as en navidad. Y después, de allí se mira a quién se le ha de planificar más apoyo. Es decir, que tras el noveno pudiese solicitar el acceso a otros estudios. Si la nota media del alumno/a y sus calificaciones son muy bajas, puede que tenga que ir al décimo curso. Un año extra. (...) Siempre algún chico/a acaba yendo allí. (...) Sí, pero ahora, por ejemplo, este año seguro que un par de alumnos/as acabarán yendo a décimo curso y nosotros no tenemos este curso aquí. (...) No tenemos. O sea, nunca hemos tenido [décimo curso]. (...) Entonces, van a otra escuela, a subir esas notas. Por tanto, luego hacen la solicitud de nuevo. (...) Después en el momento de la ronda general de solicitudes de acceso para conseguir una plaza de estudio. Pero el año pasado todos los/as alumnos/as obtuvieron, finalmente en la ronda de solicitud complementaria un sitio en otoño. Es decir, que al final no estuvieron en el curso décimo durante todo el año, es decir, comenzaron allí una parte.”* (Directora del Centro MtK).

Por tanto, se dan alternativas al fracaso escolar en beneficio del propio éxito educativo de los jóvenes estudiantes como, por ejemplo, la posibilidad de llevar a cabo un curso extra, el décimo curso *-kymppiluokka-*, que dependiendo del año se desarrolla en un centro u otro, aunque cabe recordar que son de titularidad municipal. En una página web<sup>2</sup> sobre orientación educativa y financiada por el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia y por Agencia Nacional de Educación finlandesa, se explica el carácter formativo y recuperador de este décimo curso. Por tanto, una vez obtenido el Certificado de Escolaridad de la Escuela Comprensiva [obligatorio] (*Peruskoulu*), se puede acceder a este curso complementario, entre otras motivaciones, para la realización de asignaturas comunes u otras no cursadas, prácticas en entornos laborales, una mayor formación de cara al acceso a ciclos formativos, todo ello debido a múltiples razones que pueden ir desde subir la nota de esas asignaturas cursadas, por tanto mejorar el expediente académico, así como aprender técnicas de estudio, o bien, lo cual quisiera remarcar porque va más allá de lo académico, para aumentar la seguridad y confianza en uno/a mismo/a. Asimismo, este décimo curso tiene un carácter altamente orientativo, porque está destinado también para aquel alumnado que no tiene claro hacia dónde dirigirse en cuanto a estudios o profesión se refiere. Todo ello contribuye a un menor abandono temprano de los estudios y a continuar estudiando más allá de la secundaria obligatoria situándose en cifras en torno al 90% en el momento en que realizaba la investigación (Kyrö & Nyssölä, 2006, p. 61).

Justamente este apoyo al otro, para que no se quede atrás, está en consonancia con lo que indica Sahlberg (2013) en cuanto a las raíces históricas y sociales que han llevado a Finlandia, a sus ciudadanos y ciudadanas, a reivindicar una escuela que sea equitativa,

---

<sup>2</sup> Koulutuksen Valinta (Opciones de estudio). Kymppiluokka (Décimo curso). Opetushallitus & Opetus- ja kulttuuri- ministerio. <https://Opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/persukoulun-jalkeen-muita-vaihtoehtoja/kymppiluokalla-voit-kehittaa-opiskelutaitojasi/> [Consultado en fecha 24.08.2018].

una escuela para todos y todas, desde movimientos iniciados fundamentalmente desde la finalización de la segunda guerra mundial –año 1945- y cuya expresión más plausible se encuentra en la década de los 1970 con un pacto y compromiso real y político iniciado en los años 60 e impulsado por el Partido Agrario que quería evitar el éxodo que se estaba dando desde las zonas rurales hacia las ciudades y al extranjero –en especial hacia Suecia- para garantizar así una educación integral que promoviera la equidad, sin que hubiese diferencias por clase social, tal y como recoge Sahlberg (2013) junto con la aportación de Erkki Aho, antiguo Director General (1973-1991) del Consejo Nacional de Educación General de Finlandia. A continuación, figuran los principios que han guiado en la mejora del aprendizaje de los alumnos en Finlandia desde la década de 1970 (Sahlberg, 2013, p. 202):

1. Garantizar la igualdad de oportunidades en una educación pública buena para todos.
2. Fortalecer la profesionalidad de los educadores y la confianza en ellos.
3. Guiar el cambio educativo a través de la divulgación sobre el proceso de escolarización y las políticas inteligentes de evaluación.
4. Facilitar la colaboración a partir de redes del mejoramiento escolar entre las escuelas y las asociaciones y grupos no gubernamentales.

*Tabla 4E. Principios estratégicos aplicados en Educación en Finlandia desde los años 1970. (Fuente: Sahlberg, 2013, p. 202).*

Es decir, con este consenso a nivel político y social, se han concebido iniciativas encaminadas hacia el éxito del alumnado, más allá de incidir única y exclusivamente en el fracaso escolar; por tanto, se trata de una mirada diferente, con un discurso más positivo y optimizador de los recursos.

## **E2.2. Respecto a la competencia docente**

Considero este eje como uno de los fundamentales de mi estudio doctoral, de hecho formaría parte del interés inicial que me llevó a indagar el éxito escolar en el contexto educativo finlandés. Además mi propia formación pedagógica me llevaba a intentar comprender o descubrir qué tienen en especial esos profesores y profesoras de Finlandia, sin querer centralizar la razón del éxito educativo única y exclusivamente en el profesorado, ya que como he comentado en diversas ocasiones, parto desde miradas construidas en paradigmas de la complejidad, entendiendo el fenómeno educativo como una realidad con infinidad de actores y de factores implicados, aun así, considero la figura del docente de suma importancia. Es por ello que las observaciones, seguimientos y entrevistas han tenido como centro de interés mayoritario su trabajo diario, que también he intentado verlo desde una perspectiva más como alumno/a, mediante el seguimiento a diferentes grupos –clase específicos de la etapa de secundaria obligatoria finlandesa (7º-9º curso).

Pues bien, más allá del profundo deseo de ser maestros y maestras, y de ejercer como profesorado de secundaria, tal y como rescaté en los relatos del marco artesanal de cada



profesora y profesor participantes, uno de los aspectos que destaca la profesora Espa\_Ope es la profunda formación que tienen:

*“Al menos desde mi punto de vista, por lo que se ha comparado, tenemos una formación del profesorado muy completa, o podríamos decir que todos nuestros maestros de primaria tienen un master. Esto es al menos algo singular desde el punto de vista mundial.”* (Profesora Espa\_Ope).

Esto es algo que destacan diversos informes de PISA, así como autores como Sahlberg o Melgarejo. En este caso Melgarejo (2013) hace también referencia a la satisfacción en la elección misma de los estudios para ser profesor/a en Finlandia, así como el riguroso proceso de acceso a los mismos:

Como hemos comentado anteriormente, este sistema funciona desde finales de la década de 1970 y el Ministerio de Educación finlandés ha repetido en numerosas ocasiones que no tiene intención de cambiar el proceso de selección y formación del profesorado porque las evaluaciones realizadas, tanto internamente como por organismos externos e internacionales, coinciden y confirman que se trata de un sistema de éxito y con efectos muy positivos sobre el sistema escolar. Además, los alumnos de las facultades de educación valoran muy bien los estudios realizados y se sienten muy motivados para emprender su vida profesional como maestros. Esta motivación tiene su reflejo en la bajísima tasa de cambio de especialidad y de abandono universitario, que en las facultades de Educación es el más bajo en todo el sistema universitario finlandés, cuya media de cambio y abandono no llega al 17% mientras que en España la tasa global asciende al 50% de los estudiantes. (Melgarejo, 2013, pp. 124-125)

Pero, ¿cómo es esta formación? No se trata únicamente de cuantos años se estudie una diplomatura, licenciatura, o los actuales grados, sino de su propio contenido, que en el caso finlandés ya se había adelantado respecto al resto de Europa en la primera década de los 2000 con la implantación de grados con una concepción muy práctica e investigadora siguiendo los acuerdos del Plan de Bolonia (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014, p. 39, en Jakku-Sihvonen & Niemi [Eds.], 2014), y que concuerda con lo relatado por la profesora de español y también docente universitaria de mi investigación:

*“Es de muchos tipos, pero una de sus fortalezas es que se une la teoría con la experiencia práctica. Es decir, que hay teoría, pero a la vez mucha práctica. Esto debe de ser también uno de los puntos fuertes de Finlandia, que tenemos escuelas de prácticas, bajo el gobierno de la universidad, escuelas que se han especializado en que haya estudiantes de magisterio en prácticas, y usualmente los profesores de esas escuelas son también profesores en la universidad a la vez que dan clases allí. Y frecuentemente en esas escuelas se hacen investigaciones universitarias. Los estudiantes realizan una parte de las prácticas en esas Escuelas Normales, y otra parte en escuelas ordinarias.”* (Profesora Espa\_Ope).

Esta forma de comprender la formación universitaria, orientada hacia la investigación e indagación, se está tratando de implementar en etapas previas en el nuevo currículum de educación básica –Currículum 2014– que funciona desde el curso 2016/2017 en Finlandia. Se está haciendo de modo transversal, introduciendo proyectos que se nutren de diferentes áreas, con la finalidad de alimentar la curiosidad del alumnado, e intentando construir

puentes de unión entre la teoría y la práctica de forma motivadora según se indica desde la documentación electrónica de la Agencia Nacional para la Educación de Finlandia – *Opetushallitus*- que depende del Ministerio de educación finlandés<sup>3</sup>.

De esta forma, desde una perspectiva más mediterránea, dentro de las ponencias y debates desarrollados para el informe *Ara és demà* promovido por el Consell Escolar de Catalunya, y encargado desde la administración autonómica catalana, entre otros expertos educativos ha participado el catedrático Miquel Martínez<sup>4</sup> con una ponencia sobre el profesorado en la que recoge justamente la importancia de apostar por una sólida formación universitaria de los futuros maestros y maestras en miras al éxito educativo, que no solo escolar, del alumnado, así como continuar fortaleciendo la formación permanente del colectivo docente. De forma parecida se expresa en el documento de trabajo elaborado desde el programa MIF<sup>5</sup> y coordinado por Ametller y Codina (2017)<sup>6</sup>, defendiendo también la necesaria mejora en el prestigio de la profesión y estudios de maestro.

Volviendo a mi investigación doctoral, me planteo las siguientes preguntas una vez obtenido el título universitario y la capacitación para ejercer como profesores, en este caso de secundaria en Finlandia: ¿cómo se traduce en el aula? ¿Qué se puede observar? Lo primero que quiero destacar es el ambiente tranquilo y relajado, y que, quizás sea una apreciación sensorial, muy personal, pero creo que interesante, ya que realmente estimula a trabajar. En mi caso me invitaba a sentirme cómodo en los seguimientos realizados en el aula, donde podía observar las ganas de la mayoría del alumnado en las tareas a realizar. En parte se debe al estilo mismo del profesorado, a su propia filosofía, a cómo interpreta su trabajo tal y como explica la profesora de ciencias:

*“La postura no tiene porqué ser que: ‘el profesor lo sabe todo y el alumno no sabe nada’, sino más bien, que todos aprendamos algo. Y el profesor también puede admitir que: ‘esto no lo sabía’, o ‘aquí hice un error’. Que por otro lado es bueno que el alumno sepa que: ‘yo también tuve dificultades, y tuve que hacer mucho trabajo’.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Y por lo que pude observar no se trata de un discurso de “cara a la galería”, por su carácter políticamente correcto, sino que a lo largo de las decenas de horas observadas, puedo asegurar, que se traducían en el profesorado observado y se hacía evidente también en su

---

<sup>3</sup> Finnish National Agency for Education. New national core curriculum for basic education. [https://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education/curricula\\_2014](https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014) [Consultado en fecha 22.08.2018].

<sup>4</sup> Ponencia 4: El profesorado. Ara és demà: Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya. Consell Escolar de Catalunya. Generalitat de Catalunya. [http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell\\_escolar/actuacions/4jornades/araesdema/ponencies/pdfponencies/ponencia4\\_MMartinez.pdf](http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/4jornades/araesdema/ponencies/pdfponencies/ponencia4_MMartinez.pdf) [Consultado en fecha 22.08.2018].

<sup>5</sup> Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF), creado en el 2013 fruto de la sinergia entre la Secretaria d'Universitats i Recerca (Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya) y diversas universidades catalanas (10 desde el año 2014).

<sup>6</sup> La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. MIF (2017) <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/01/DocModelFormatiuES.pdf> [Consultado en fecha 22.08.2018].

forma de llevar a cabo las clases, a partir de la escucha atenta, y de su entusiasmo, lo cual se ve reflejado en parte a través de las palabras de la veterana profesora de matemáticas:

*“Bueno, ¡seguramente las mismas ideas! Pero seguramente lo que se ha conservado, es que se intente siempre buscar algo nuevo. De modo que siempre haya... siempre entremedias hago alguna clase animada [risas]. (...) Y esto no solo estimula a los alumnos, sino también es estimulante para mí misma. O sea, en este trabajo docente una misma no puede tener ganas de siempre repetir, sino que ha de haber alguna cosa más.”* (Profesora Mati\_Ope).

Justamente esta parte más emocional, motivacional, de tener en cuenta al otro, de la empatía, es algo que llevan predicando desde hace ya casi dos décadas diversos expertos, entre los que destaca Bisquerra Alzina y su énfasis en la necesaria formación del profesorado en educación emocional (Bisquerra Alzina, 2003, p. 35).

Efectivamente, esto sería desde un punto de vista más filosófico, a modo de principios básicos, pero es importante señalar que la planificación resulta fundamental. De ello hablaré en el siguiente apartado, pero de modo introductorio, quisiera rescatar el siguiente fragmento que está ligado a ambos aspectos, es decir a la competencia docente y a la planificación curricular, y a los que hace referencia la profesora de lenguas extranjeras:

*“En el momento en que el contenido de la asignatura que enseñas te es de alguna manera claro y familiar, que lo has enseñado completamente unas cuantas veces, después te percatas lo que puedes dejar fuera y qué aspectos son fundamentales y cuales no lo son. A veces me da la impresión de que aspectos del comportamiento son más necesarios que algunas cuestiones menores de lengua.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Es decir, es importante el dominio de la materia y del contenido, pero a partir de la experiencia y del análisis y la reflexión, se va decidiendo qué es más prioritario, incluso aquello que no tiene que ver directamente con el área curricular, pero sí al hecho educativo, y al propio crecimiento del alumnado. Y se parte de la comprensión del otro, y que unas buenas maneras de proceder, son más eficaces en los lógicos momentos de distracción que se pueden vivir en el día a día de un aula con adolescentes, tal y como remarca el profesor del área de sociales e historia y que responde a su propio estilo docente, que pude observar también en otros profesores y profesoras:

*“Bueno, sí que se ha de decir que nuestro alumnado, en este aspecto son bastante correctos, el diálogo ayuda. Muchas veces ayuda el humor, que se pueda girar el asunto hacia el humor y de esa manera solucionar una situación. Muy pocas veces se ha de levantar la voz de verdad, o enfadarse. Ahora mismo no recuerdo cuándo me he enfadado, ya que en raras ocasiones ocurre. Aunque, a veces hay un ruido molesto allí, aquí, es a veces pesado, entonces es necesario intervenir en ello.”* (Profesor Histo\_Ope).

Asimismo, volviendo a aspectos más procedimentales de los docentes, de un modo divertido la profesora de arte se sorprende que en su área se pueda plantear optar por la homogeneización de la enseñanza misma del arte:

*“No puedo comprender, cosas como que se obligue: ‘ahora todos cogemos el papel amarillo, lo ponemos en posición vertical y todos pintamos con ceras.’ Esto no lo puedo*

*comprender porque, por lo menos, aspectos básicos podrían ser que se puede coger el papel del color que se quiera, ponerlo en la posición que se quiera [risas], y se puede usar...” (Profesora Kuvis\_Ope).*

Además, es importante señalar que la formación es algo que no acaba una vez se obtiene la titulación académica, sino que es permanente y se realiza de forma periódica, tal y como remarcaba la profesora de educación especial y subdirectora (curso 2008/09) y más tarde directora (curso 2014/15):

*“El profesorado está interesado en formarse a sí mismo. En la actualidad muchos profesores están cursando estudios de especialización [en un área / asignatura]. Por ejemplo, maestros [Primaria] que continúan estudiando Matemáticas, para así poder dar clases aquí en la parte de Secundaria [inferior obligatoria] de la escuela-instituto. Es decir, opta a la habilitación profesional [título] para poder dar clases de matemáticas.” (Profesora Eri\_Ope).*

Por tanto, se puede llegar a tener una formación que les habilita en más de un área, y que no se trata de algo excepcional en el caso del Centro MtK de la Ciudad de Oulu -como también pude saber a partir del estudio piloto en Oulunsalo-, tal y como ella misma remarca en esta entrevista:

*“En esta escuela-instituto hay profesores y maestros que tienen la habilitación profesional [titulación] para dar clases tanto a los más pequeños, como a los más grandes. Por ejemplo, aquí Kuvis\_Ope a quien vas a entrevistar, es tanto maestra de primaria como master en Arte. Es decir tiene una doble habilitación profesional. Enseña tanto a pequeños, como a más mayores. Y Kieli\_Ope, profesora de lenguas, enseña tanto en primaria como en secundaria.” (Profesora Eri\_Ope).*

A lo que se añade la formación permanente recibida por la profesora de lenguas:

*“Es variable. A veces puede ser que sea muy a menudo; este año, por ejemplo, ha sido muy a menudo, porque hay asuntos nuevos, como el VERSO<sup>7</sup>, la orientación del alumnado, que es algo nuevo para mí. Ahora ha habido bastante, unas cuantas veces al mes, pero no tiene porqué ser así cada mes. Después en las cuestiones internacionales, por supuesto, también hay bastante actividad fuera de la escuela.” (Profesora Kieli\_Ope).*

Otro factor interesante de este centro educativo y que tiene que ver con la competencia docente, se encuentra en la mezcla de miradas, de maestros de primaria y de secundaria, tras la fusión de ambas etapas convirtiendo este centro antiguamente de primaria y secundaria obligatoria separadas, en un centro fusionado, o *Peruskoulu*; aspecto en el que volveré a incidir de nuevo más adelante, pero antes quisiera añadir este fragmento del profesor de historia que indica cómo se enriquece la mirada y por tanto, considero que también su propia competencia docente:

*“Si pienso en el profesorado, lógicamente la diferencia es que en nuestro grupo de trabajo están también los maestros de primaria. En la otra escuela no los había, solamente estaban los profesores de materias [de Secundaria], es decir, especializados*

---

<sup>7</sup> VERSO: Programa de mediación educativa entre iguales.

*en alguna asignatura. Pero aquí hay desde primero a sexto maestros de primaria [junto con secundaria hasta noveno curso], y esto también ha sido una experiencia agradable, para así ver, y entender desde su punto de vista este trabajo en la escuela.” (Profesor Histo\_Ope).*

Esto enlaza con la amplia formación del profesorado finlandés; aspecto que defienden en sus escritos autores como Melgarejo (2013), o Sahlberg (2013), y entre los que es interesante destacar también a Hargreaves (2010, p. 109) quien hace mención a su elevada capacidad creativa e innovadora como hecho diferencial del caso finlandés. De hecho, este último aporta los rasgos distintivos de la formación del profesorado finlandés que van más allá de estudiar hasta lograr el título de Máster -por tanto, todos ellos/as con los requisitos necesarios de acceso a los estudios gratuitos de Doctorado en caso de quererlos cursar-, porque también se han tener en consideración sus particularidades, que enumero en la siguiente tabla sintetizando las aportaciones de Sahlberg (2013, pp. 156-157) al respecto:

1. Los individuos más capaces y con más talento se dedican a la enseñanza.
2. Existe una estrecha colaboración entre las facultades de asignaturas y las escuelas de educación.
3. La formación docente está orientada hacia la investigación.

*Tabla 5E. Rasgos distintivos de la formación docente en Finlandia. (Fuente: Sahlberg, 2013, pp. 156-157).*

De algún modo esto ya ha aparecido en los fragmentos que he seleccionado del profesorado participante, por tanto, el profesorado mismo es consciente de esta elevada calidad formativa. Igualmente, quisiera destacar que se aprovechan los conocimientos y habilidades de cada profesor y profesora, si éste así lo desea y lo solicita; lo cual me explicó la directora en el curso 2014/15 con la tabla que ella elabora para recoger toda la formación de su profesorado en referencia a diversas áreas o temáticas y su formación permanente, y de modo más anecdótico lo comenta la profesora de ciencias, y que en su relato ya indiqué su trayectoria en el mundo deportivo:

*“Por supuesto, como esta escuela es una escuela comprensiva (Peruskoulu), el Centro MtK es una escuela de educación básica conjunta, es decir, que hay clases que van desde primero a noveno, aquí en principio podría ser posible que yo tuviese un grupo de educación física, por ejemplo, de la parte de primaria. Por ejemplo, en la escuela de primaria, organicé un taller de voleibol a todos los alumnos o un taller de juegos de pelota. Esto es aprovechar las habilidades de uno en la escuela.” (Profesora Kemia\_Ope).*

Aparte, algo que no puedo dejar de lado es el contexto de Finlandia, en el sentido que se trata de un país de una renta per cápita elevada, pero que en el tiempo que llevo realizando esta tesis este país ha vivido momentos de esplendor económico, pero también una recesión importante, y tras ello una actual vuelta al crecimiento. En este caso me gustaría destacar el esfuerzo por intentar continuar con esta formación permanente del profesorado, a pesar de la recesión económica y que me pudo comentar la directora en mi vuelta al centro en el curso 2014/15; y sobre la que en cierta medida hice mención en el marco artesanal. Pues bien, en el caso finlandés es el director o directora quien planifica

y gestiona el presupuesto escolar, a partir del paquete económico anual que recibe del Departamento de Educación municipal:

*“Bueno, recibimos el dinero de la ciudad de Oulu. O sea, de los servicios de formación y cultura de la ciudad del Oulu. Y de allí he recibido este marco presupuestario, algo más de cuatro millones [de euros]. Y una vez he puesto aquí cuánto creo que se destinará... por ejemplo, los sueldos se calculan con unas calculadoras salariales. Y sabemos que se irán esos 220.000 euros mensuales en sueldos. Y yo en esto no puedo apenas influir. Porque ya tengo unos grupos de enseñanza bastante grandes. Es decir, en realidad únicamente se puede ahorrar en grupos de enseñanza aumentándolos. Y ya no se pueden aumentar mucho más. (...) Las clases de apoyo también. Es decir, que todo está incluido aquí, luego en realidad simplemente queda lo que es el dinero de los proyectos, que se pueden obtener externamente. Es decir, solicitamos dinero para proyectos, y ahora, por ejemplo, tenemos más de 100.000 euros en dinero para proyectos para la enseñanza, para la organización de las horas de docencia en clases de apoyo y refuerzo educativo, pero no sé si el otoño que viene tendré este dinero. Es decir, que no me puedo basar en ello para montar esta cosa.”* (Directora del Centro MtK).

De esta manera, la directora hace referencia a la situación económica del año 2015:

*“O sea, en realidad la situación económica en estos momentos de Finlandia es débil (...) Es decir, que esto ha recortado la cantidad de dinero destinado a las escuelas. Y siendo así, como todos los productos se encarecen, obtenemos aún menos mediante este dinero. (...) Sí. Menos. Hay como menos dinero, y los libros de texto han aumentado seguramente un 20 por ciento, por ejemplo. Entonces, si uno piensa en ello, tenemos que reciclar estos libros, que acaban en un estado bastante malo cuando recibes el material.”* (Directora del Centro MtK).

Otra forma de ahorro y colectivización del aprendizaje, y por consiguiente una potenciación de la formación permanente, y a la que hice referencia en el relato de esta directora en el marco artesanal, es la formación más intensiva y amplia en el tiempo que puede recibir algún/a profesor/a en particular y que después este o esta forma al resto de la plantilla en el horario dedicado a ello, o en reuniones de trabajo del profesorado.

No obstante, cabe destacar, que quizás este interés por la formación permanente, sea un rasgo característico del Centro MtK, porque según Sahlberg (2013):

#### **INCISO 3...**

El interés que genera el caso finlandés a nivel global del que son conscientes las autoridades educativas finlandesas, hace posible encontrar documentación de fuentes oficiales traducidas en lengua castellana. Este es el caso del documento explicativo de su sistema educativo finlandés y de los aspectos definidores del mismo. En este caso rescato un fragmento que hace referencia a la formación permanente del profesorado y cuyo apartado encabezan con: “Se alienta la actualización permanente de los maestros”; continuando de la siguiente forma:

“En la mayoría de los niveles de la educación los maestros deben participar cada año en actividades de actualización en servicio, como parte de sus obligaciones contractuales. Los docentes finlandeses consideran a estas actividades un privilegio, y por lo tanto participan activamente en las mismas.” (Ministry of Education and Culture - Finland; Finnish National Board of Education & CIMO, 2013: 26).

En Finlandia, existe una significativa disparidad en cuanto a la capacidad de diferentes municipios y escuelas para financiar el desarrollo profesional de los educadores. La razón principal de esta situación es la forma en que se financia la educación. El Gobierno central solo tiene una influencia limitada en las decisiones presupuestarias adoptadas por los municipios o escuelas. (Sahlberg, 2013, p. 147)

Por tanto, queda en gran medida supeditado a la línea que adopte la dirección y el centro educativo en cuestión, y, tal y como señala Sahlberg (2013) en tiempos de crisis muchas veces la formación permanente es lo primero que se recorta, o bien, se buscan estrategias de colectivización del aprendizaje, como las que he señalado.

### **E2.3. Respetto a la planificación curricular**

En cuanto a la planificación curricular, a modo de síntesis introductoria sucede algo que he podido vivir de forma similar en otros contextos y países, es decir, se da una parte conjunta, decidida entre el equipo docente del área curricular específica, y luego hay un trabajo más individual, basado en decisiones y elecciones personales, fruto de la propia competencia docente. Dentro de esta planificación curricular he podido captar diferentes categorías de análisis e interpretación entre las que se encuentran la estipulación de las horas de enseñanza<sup>8</sup>, el trabajo en equipo del profesorado, la evaluación del alumnado, y otros aspectos que detallaré a continuación.

En primer lugar, tenemos el número de horas a enseñar, que es algo en lo que el profesor no puede influir de modo directo y que puede ser a veces tema de discusión controvertido, lo cual se indica en el siguiente fragmento de la profesora de matemáticas con más de dos décadas de experiencia docente:

*“La distribución de horas es un aspecto, en el que siempre hay discusiones, y en Finlandia se habla usualmente de que debería haber más conocimiento en asignaturas de arte, debería haber más matemáticas, más lengua... pero si todos vieses sus deseos cumplidos, el alumno tendría que estar las 24 horas del día en la escuela [risas].”*  
(Profesora Mati\_Ope).

Esta lógica abrumadora, me hace reflexionar sobre el modo en que se confecciona el currículum educativo en general, ya que la planificación del currículum en Finlandia no es responsabilidad exclusiva del Estado, sino más bien del profesorado, las escuelas y los municipios (Sahlberg, 2013, p. 149). Por tanto, es importante conocer al detalle los aspectos del área que se enseña, tal y como comenta la profesora de arte y que los acaba adaptando a su propio criterio docente:

*“Tengo libertad para planificar casi lo que sea. Del currículum oficial cojo los contenidos, pero cómo se realiza, cómo solucionar los planteamientos con los alumnos, es bastante libre. (...) Hay unos contenidos básicos, que son bastantes, que son*

---

<sup>8</sup> En el presente apartado me centro más en su valoración. Para mayor detalle consultar el marco teórico y el marco artesanal, en los que indico la cantidad de horas específicas del currículum educativo finlandés.

*obligatorios, es decir, normativos, aspectos normativos, que tienen que ver generalmente con la creación de la imagen.” (Profesora Kuvis\_Ope).*

De hecho, desde voces más institucionales, como el Ministerio de Educación finlandés, se indica que la autonomía del profesorado se expresa de la siguiente forma: “Los maestros gozan de autonomía pedagógica: pueden decidir sus métodos de enseñanza, sus libros de texto y otros materiales.” (Ministry of Education and Culture – Finland; Finnish National Board of Education & CIMO, 2013, p. 13). Es por ello que se remarca desde este mismo documento explicativo del Ministerio de Educación de Finlandia, que es necesaria una formación potente por parte de su profesorado. Precisamente sobre esta cuestión formativa Sahlberg (2013) subraya lo siguiente:

El papel clave de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas claramente requiere que la formación docente instale en todos los futuros docentes conocimientos y aptitudes bien desarrollados en relación con el desarrollo curricular así como con la teoría y la práctica de la evaluación estudiantil. (Sahlberg, 2013, p. 150)

Por otro lado, más allá del trabajo individual de cada profesor y profesora en el caso finlandés, aspecto muy generalizable a otros países, aunque partiendo de la base de libertad en cuanto a adaptación de los contenidos de la materia, también se da un aspecto que considero muy importante que es el trabajo colaborativo entre el profesorado de asignaturas de una misma área (ciencias, lenguas, arte, etc.). De hecho, en el caso del Centro MtK se dio un salto cualitativo en el momento en que se fusionaron las dos etapas que se impartían en el centro escolar (primaria -1º a 6º- y secundaria obligatoria -7º a 9º-), es decir, con un único equipo directivo, adaptando así su filosofía laboral, para construir una nueva cultura de trabajo de ese centro. De este modo la profesora de educación especial explica las ventajas de la fusión, en tanto que trabajo en equipo se refiere:

*“Que no quisiera volver a ser simplemente un centro pequeño. (...) En primer lugar el trabajo conjunto entre el profesorado ha aumentado en un cien por cien. Luego en el saber, es decir, recibes apoyo si no sabes algo, como, por ejemplo, el tutor de primaria, el/la profesor/a de una asignatura [Secundaria] te puede aconsejar a cómo enseñar una cuestión concreta en física o química. Después nuestros alumnos reciben una formación válida porque podemos utilizar profesores de asignaturas [de Secundaria] para algo en la parte de Primaria. (...) una parte del profesorado de Primaria da clases en la parte de Secundaria. Y yo, por ejemplo, estuve en su momento trabajando en Primaria.” (Profesora Eri\_Ope).*

También se pueden dar aspectos más complejos, como la interrelación entre áreas. Es decir, dado que las matemáticas componen un lenguaje más, dentro de la diversidad de lenguajes que existen, es necesaria también una buena relación entre las áreas de Lengua y Matemáticas, tal y como Planas & Reverter (2011) indican en la experiencia relatada en diferentes aulas partiendo de la premisa que: “hacer matemáticas es hacer, escribir, leer y escuchar matemáticas, de forma combinada con hablar, escribir, leer y escuchar lengua” (Planas & Reverter, 2011, p. 38). Es decir, las reglas básicas de la sintaxis, necesitan de la semántica matemática, y a la inversa (Planas & Reverter, 2011), lo cual



se une con lo que más de una vez me comentó la profesora Kemia\_Ope, que imparte matemáticas, física y química en el Centro MtK.

Es decir, se da un fluido traspaso de conocimientos y habilidades entre el profesorado y los/as maestros/as de ambas etapas, así como reflexiones entre diferentes áreas, lo cual repercute en el trabajo conjunto del Centro MtK. Es más, en el caso de la profesora de español al ir a trabajar al Centro MtK obtuvo un profundo traspaso de información sobre el alumnado, para facilitar así su integración como nueva profesora y ser conocedora del grupo que también iba a tutorizar:

*“Después, según mi opinión, se hacía mucho énfasis cuando fui allí a trabajar y que, de hecho, acepté la responsabilidad de algunos grupos de ese/a profesor/a, pues, éste/a me comentó todos los grupos y repasamos qué tipo de alumnos/as hay y pensamos que se tiene que hacer un seguimiento de este y este otro alumno/a, a éste no le han de molestar... Que nos lo tomamos en serio que si parecía que a alguien comenzaban a molestar [acoso escolar], que al menos en nuestras clases no permitiésemos que eso sucediese. (...) conversamos mucho con otros profesores de las clases y de los grupos, y creo que según mi parecer esto es muy importante y es algo bueno. (...) Sí, sí que las hay [reuniones]. Y siempre entremedias hablamos sobre el alumnado, si surge algo de lo que haya que preocuparse.”* (Profesora Espa\_Ope).

A pesar de que lógicamente, según la opinión de cada profesor, puedan existir divergencias sobre la mirada que se tiene de los adolescentes a los que se dé clase, pero ello más que ser un problema, puede convertirse en un aliciente para intentar motivar de modo más real al alumnado y alimentar así sus ganas de obtener más conocimiento, lo cual no deja de ser una (buena) práctica educativa, en este caso del área de conocimiento del medio social e historia:

*“A veces me extraña que algunos colegas de mi misma área digan que los alumnos no están interesados, que son cosas tan áridas, pero a mí me parece que dentro de lo razonable sí que lo están, aunque tampoco pueden estar todos interesados, no se puede esperar eso, pero quizás una de las maneras sería intentar hacer las cosas de manera concreta, en Conocimiento de la Sociedad [asignatura] buscar ejemplos de la vida cotidiana, en el uso del dinero, y cómo esto se ve, también en los asuntos de mayor envergadura.”* (Profesor Histo\_Ope).

En cuanto a aspectos más concretos, los equipos docentes se reúnen para tratar cuestiones específicas como, por ejemplo, los recursos didácticos a utilizar:

*“Los profesores de lenguas deciden juntos qué colección de libros se escogerán. Esta es una colección bastante nueva; la hemos tenido unos años en uso y esta colección da una buena impresión. Es decir, se elige entre los profesores de lenguas.”* (Profesora Kieli\_Ope).

En cuanto a la clase misma, tal y como repetí en varias ocasiones, tanto en las observaciones realizadas en el estudio piloto, como en el estudio de caso final, las clases son de una duración de unos 45 minutos, o de sesión doble, las cuales tienen un ritmo muy similar, tratando una cuestión importante, y realizando alguna tarea relacionada con aquella cuestión, es decir, aparentemente no se da una sensación de ir a contrarreloj,

agobiados con la cantidad de trabajo a realizar, a pesar del carácter activo en general de las sesiones observadas. De modo ejemplificador, lo indicaba la profesora de lenguas extranjeras y cuyo fragmento también recogí en el marco artesanal, en cuanto al carácter constructivista de sus sesiones:

*“Puede que haya grandes diferencias con otros profesores, pero para mí, como patrón usual, en la hora hay una cuestión de lengua como máximo y si es posible, los estudiantes pueden decidir las reglas para ello, sobre esa cuestión.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Asimismo, algo distintivo en el caso finlandés, y en consonancia con el anterior fragmento, corresponde a la racionalización en cuanto a la cantidad de deberes, y su tipología, por lo que pude observar usualmente se trata de tareas diarias tales como repaso de la lección dada, o algún ejercicio muy concreto. En torno a esta cuestión recuperé el siguiente fragmento:

*“Normalmente siempre hay deberes, pero no demasiados. Se basa un poco en eso de hacer regularmente poco. Sería hacer un poquito todo el tiempo, pero que no haya muchísimo para hacer de una sola vez.”* (Profesora Kieli\_Ope).

En cuanto a la evaluación, se trata de una aproximación más bien tradicional, basada en un modelo de pruebas objetivas, pero cuya diferencia estaba en el tipo de preguntas, de tipo indagatorio, de aplicación del contenido. En el Centro MtK tenían lugar diferentes pruebas a lo largo del curso, es decir, en los dos semestres en que se divide el curso escolar – *syys- ja kevätlukukausi* – conocidos como períodos de otoño/invierno (agosto-diciembre) y de primavera (enero-mayo), y de esta manera lo explicita la profesora de lenguas extranjeras:

*“Tienen dos exámenes grandes durante el curso escolar, es decir dos en otoño y dos en primavera y después pueden haber pruebas más pequeñas donde se examina de vocabulario y de construcción de oraciones, por supuesto del tema del momento.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Por tanto, no tienen proscritos los exámenes, para poder así valorar el nivel de su alumnado y con ello tomar las medidas que crean necesarias. De este modo lo explica la profesora de educación especial y subdirectora (jefa de estudios) Eri\_Ope:

*“Examinamos al alumnado regularmente. Es decir, todos los profesores de educación especial preparan para todas las edades una prueba de matemáticas y lengua finlandesa, una prueba de las asignaturas básicas, cada año. También se hace un seguimiento de la escritura para que avance. De primero a sexto cada año. De séptimo en adelante depende de su necesidad. Y con ello se ve el progreso.”* (Profesora Eri\_Ope).

De la misma forma, existe algo importante como es la responsabilidad del profesorado, que Ferran Ferrer (2007) destaca en un artículo suyo en la revista Cuadernos de Pedagogía (2007) en su interpretación de los resultados PISA obtenidos por Bélgica, Suiza, Finlandia y Hong Kong, y en el caso finlandés el autor hace mención a lo que podría interpretarse como la asunción de parte de la responsabilidad de un fracaso en un/a alumno/a (sus resultados académicos), como un propio fracaso para el profesor mismo/a, dándose una implicación emocional. El autor se basa en entrevistas realizadas a profesorado de una

escuela de Finlandia. Pues bien, pude observar algo parecido en mis estancias en el Centro MtK, en especial con el profesor de Historia y su interés en dar cabida a los diferentes niveles de la clase, por ejemplo, en el momento de utilizar un examen como instrumento de evaluación, proporcionándose preguntas y ejercicios que fácilmente podrían ser resueltos por la mayoría de los alumnos y alumnas, así como otros en los que podrían destacar aquellos/as más meritorios.

De todas formas, ya en aquel momento se estaba intentando virar hacia otras formas de evaluación, que son una realidad cada vez más frecuente con el nuevo currículum implementado en Finlandia a partir del curso 2016/17 (primaria), y que entró en vigor en la secundaria en el 7º curso a partir del curso 2017/18. Asemejándose de alguna forma a las reflexiones que por aquel momento realizaba la profesora de ciencias, muy interesada por las cuestiones pedagógicas tal y como recogí en su relato en el marco artesanal:

*“De hecho, en sí es bueno que haya ese examen. Sin embargo, en la escuela finlandesa se aspira a que en la materia de ciencias del medio natural hubiese el máximo posible de trabajo experimental.”* (Profesora Kemia\_Ope).

A lo que añade la preocupación que puede observarse en el alumnado:

*“Sí, parecen tomárselo en serio, sobre todo las pruebas más importantes. Me parece que les preocupa, que les ves fruncir el ceño. Me parece que se lo toman en serio, incluso demasiado en serio.”* (Profesora Kieli\_Ope).

No obstante, tal y como indico, este último aspecto sobre la evaluación y los principios en los que se basa cambia de forma importante a partir del nuevo Currículum 2014 de educación básica del sistema educativo finlandés, en cuanto a una mirada renovada hacia el futuro, más abierta a dar mayor cabida a formas más flexibles de evaluar, diversidad de métodos, así como a la autoevaluación y a la evaluación entre iguales. Asimismo, se enfatiza el carácter orientador y alentador en el que se ha de inspirar la evaluación sobre todo en el inicio de la educación básica tal y como se remarca a nivel nacional en las bases del Currículum 2014 (Opetushallitus, 2014, p. 49).

De modo anecdótico, esto se relaciona con lo que pude comprobar en el aula, en una de las sesiones que observé de séptimo curso, en concreto la clase de geografía, se pidió razonar por qué en Australia los mapas geográficos son diferentes a los que tienen en Finlandia. Sin embargo, considero que si se profundiza en la cuestión, la finalidad de tales preguntas están encaminadas, según mi interpretación, a la potenciación del uso del razonamiento (Diario de campo, 18.11.2008).

Menos anecdótico, aunque también básico, es la *flexibilidad* que pude observar en el seguimiento que realicé, y del que he hecho mención a lo largo de los relatos del profesorado, en la planificación misma de las tareas del día, como por ejemplo con la profesora Kuvis\_Ope, que tanto en sus clases de arte en Secundaria, como en su rol de tutora de quinto de Primaria, daba la posibilidad a su alumnado de realizar otras tareas pendientes por hacer, o incluso de otras asignaturas.

Cabe destacar la gratuidad de la educación para el alumnado, incluso las clases de refuerzo, a las que haré mención en el siguiente apartado, pero que tiene que ver con la

planificación curricular, porque el profesorado que las lleva a cabo es compensado económicamente por ello, tal y como me explicaba la directora del centro sobre aspectos del presupuesto escolar el cual gestiona en su totalidad:

*“Es que saben que ellos/as pueden dar clases de refuerzo. (...) Pero los profesores de materias [de Secundaria] no me han de pedir permiso aparte para ello. (...) No. Sino que lo controlo cada mes, que no se sobrepase demasiado, el límite de horas. (...) Ya no tenemos HELMI [plataforma], sino WILMA [plataforma]. Es decir que tenemos el sistema WILMA, donde está todo. (...) Allí anotamos las clases de refuerzo. Y el profesor/a puede marcar en su nómina, allí en [plataforma] WILMA, las clases de refuerzo. (...) Sino, de modo contrario, no se le paga por ello. Se ha de pagar a quien la haya dado. (...) Lo reciben cada mes. (...) Es decir, se ha de marcar cada mes a quién han dado clase, es decir, se ha de ver a qué alumno/a. Es decir, ni que hubiera un Matti Meikäläinen [Fulanito De Tal] en alguna clase, entonces en el lugar de Matti se ve que de química ha recibido dos horas de clases de refuerzo. Entonces al profesor/a se le paga por ello. (...) Para las vacaciones, no se puede dar [clase de refuerzo educativo] (...) Si se trata de unas vacaciones personales, la escuela no está obligada a dar refuerzo educativo. En caso de enfermedad. (...) Después debido a dificultades en el aprendizaje, entonces sí. (...) Esta sería una diferencia importante.”* (Directora del Centro MtK).

Finalmente, otro aspecto importante, y que considero definidor de la planificación curricular, y que liga con lo anteriormente mencionado, es lo que el profesor de historia remarca desde una vertiente pedagógica:

*“Sí, sí que considero importante que no simplemente se vuelque el conocimiento, que así son las cosas, sino que se puede reaccionar de modo crítico sobre esos aspectos.”* (Profesor Histo\_Ope).

Es decir, aprender a ser críticos con la información que obtiene el alumnado, potenciar el pensamiento en profundidad, así como la reflexión crítica como ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje, está en total consonancia con los cuatro pilares de la educación del siglo XXI según el informe de la UNESCO cuya comisión fue presidida por Jacques Delors, que pasó a ser conocido como Informe Delors: *La educación encierra un tesoro* (Al Mufti, et al, 1996).

Los pilares a los que hago referencia son: (1) aprender a conocer; (2) aprender a hacer; aprender a vivir juntos; (3) aprender a vivir con los demás; y (4) aprender a ser. Justamente esta mirada más crítica va ligada a aprender a conocer lo cual viene reflejado de la siguiente manera:

El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. (Delors, 1996, p. 97)

Por tanto, la concienciación del reto de aprender a nadar críticamente en el mar de información al que nos vemos abocados diariamente, necesita su propio espacio dentro de la educación en general, y de la planificación curricular en concreto.

## **E2.4. Respeto a la atención al alumnado**

Este apartado de análisis e interpretación de los datos, o hallazgos obtenidos, dedicado a la atención al alumnado lo desarrollaré con mayor detenimiento, dada la cantidad de información obtenida, y que merece ser tenida en consideración. A pesar de que el trabajo del profesorado haya sido uno de los ejes centrales de este estudio, me interesaba conocer también las actuaciones y las prácticas del profesorado y de otro personal del centro, es decir de la comunidad educativo-escolar en cuanto a la atención del alumnado, que al final, son las personas beneficiarias en torno a las cuales se construye el día a día de la vida escolar.

Pues bien, estamos en la etapa de secundaria, cuyo alumnado está viviendo de forma plena la adolescencia, momento en el que necesitan el apoyo de la figura docente, y más en concreto, de un adulto. Esto es algo que tiene muy en cuenta el profesor de historia, desde el análisis que realiza de la sociedad actual:

*“Sí, como la vida laboral ha cambiado a ser tan exigente, seguro que muchos jóvenes echan de menos la presencia de un adulto, de un compañero con quien conversar. A veces los alumnos tras acabar la clase se quedan en el aula a hablar (...) Entonces uno se percata que puede que en su casa se dé la situación que no estén presentes sus padres, y puede que deseen que alguien hable con ellos; y no tiene porqué ser sobre cosas del estudio, sino que puede ser también sobre otros asuntos.”* (Profesor Histo\_Ope).

Es más, este mismo profesor reflexiona que a veces los problemas que se presentan en el alumnado pueden ser de una diversa tipología, más allá del aprendizaje, pero que pueden repercutir en su rendimiento, y de allí que sea interesante tener en cuenta al alumno en todas sus dimensiones, más allá de la académica:

*“Pero los motivos por los que un alumno puede ser un poco molesto, o se bloquee, pueden ser razones de diversa índole, que no tiene por qué estar relacionado con el aprendizaje, sino que puede que tenga que ver con su relación con los compañeros, con cosas que hayan pasado en su casa, o este tipo de cosas.”* (Profesor Histo\_Ope).

De aquí que tome importancia la figura del tutor o tutora de un grupo-clase, y que, de modo simpático, la profesora de lenguas sintetiza este rol de la siguiente manera:

*“Ser tutora de una clase vendría a ser como una madre escolar [risas] los alumnos pueden venir a contar diferentes cosas, sus preocupaciones, o, bien, cualquier otra cosa a su tutor. Por supuesto, se lo pueden decir a otros profesores.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Es decir, en definitiva en este compartir tiempos y espacios educativos se da una relación pedagógica entre el alumnado y el profesorado, tal y como remarca Max Van Manen (2008):

Good teachers are intuitively aware that the daily activities of teaching and learning are conditioned by such subtle factors as the atmosphere of the school and classroom, by the

relational qualities that pertain amongst students and teachers, and by the corporeal skills or embodied knowledge that teachers enact. (Van Manen, 2008, p. 5)<sup>9</sup>

Palabras que enlazan con la reflexión que hace la profesora de matemáticas entrevistada:

*“Y de alguna manera, ciertamente, pues que haya como una relación natural, entre el alumno y el profesor, es para mí un aspecto importante. Entonces enseñar es fácil, y por otro lado, al alumno le cuesta menos esfuerzo estar en la clase.”* (Profesora Mati\_Ope).

Pero, ¿qué ocurre con aquellos alumnos que no pueden seguir el mismo ritmo de la clase? Ante este interrogante me dirigí a la profesora de educación especial, a la que también observé en alguna de sus sesiones. Esto es lo que explicaba esta profesora en el curso 2008/09:

*“Tenemos varios profesores de educación especial. A la semana damos noventa horas de educación especial en esta escuela (...) Lo tenemos dividido de manera que M.K. se encarga de la educación especial desde primero a sexto, yo me encargo de los de séptimo, y R.N. enseña a los alumnos de octavo y noveno. Y después tenemos a S.P. que tiene un grupo pequeño y allí el alumno puede recibir un apoyo más largo, por ejemplo, si necesita refuerzo sólo en geografía, en biología, en historia... Allí van, por ejemplo, muchos niños de perfil inmigrante que tienen un dominio más débil del finlandés (...) Con S.P. en estos momentos van alumnos de tercero a séptimo. Alguno puede que vaya 10 horas a la semana y otros puede que una hora solamente a la semana (...) Depende de la necesidad del alumno.”* (Profesora Eri\_Ope).

A lo que añado la siguiente explicación dada por esta misma profesora de educación especial que pasó a ser directora del Centro MtK al entrevistarla de nuevo en el curso 2014/15:

*“En estos momentos lo tenemos montado de la siguiente manera. Hay tres profesores de educación especial. El recurso sería de tres [profesores] por veinticuatro horas. Después hay tres clases reducidas. Y en esas hay tres profesores veinticuatro horas cada vez. (...) Estos son profesores diferentes. O sea, en total hay seis personas. (...) Los cogen del aula y los llevan a un grupo reducido. (...) Y yo estaba como profesora de educación especial de amplia área [curso 2008/09]. Pero el profesor/a de la clase reducida tiene diez niños/as. Es decir, en estas clases pequeñas hay diez alumnos/as, que pueden venir de diferentes cursos. Por tanto, tenemos estos tres niveles de apoyo y refuerzo educativo, o sea, el “apoyo general” [“General support”], luego estaría “más apoyo” [“more support”], es decir más fuerte, y después estaría el especial [“special”]. Por tanto, ofrecemos un refuerzo y apoyo educativo desde estos tres niveles. Entonces en estas clases estudian aquellos alumnos que ya no tienen el “general”, sino que tienen más apoyo.”* (Directora del Centro MtK).

Por tanto, la educación especial y sus vías de refuerzo o apoyo vienen recogidos a nivel normativo, tal y como indiqué en el marco teórico en la explicación del currículum

---

<sup>9</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“Los buenos maestros intuyen que las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje están condicionadas por factores tan sutiles como el ambiente de la escuela y el aula, por las cualidades relacionales propias de los alumnos y los maestros, y por las habilidades corporales o el conocimiento incorporado que los maestros representan.” (Van Manen, 2008, p. 5)

educativo finlandés, en cuanto a documentos de funcionamiento interno del centro y de acceso a las familias en el curso 2008/09 se especificaba lo siguiente sobre la educación especial y las clases de apoyo desde 1º a 9º curso de la escuela básica o comprensiva - *Peruskoulu*-, según el mandato de la ley educativa vigente, y que venía a ser muy similar a lo que se continuaba ofreciendo en el curso 2014/15, a excepción de algunos recortes respecto a las clases de apoyo extra<sup>10</sup>:

**Educación especial / *erityisopetus*:**

*La educación especial se ofrece al alumnado con dificultades de aprendizaje y/o concentración. La enseñanza se hace individualmente o en un grupo pequeño. El maestro de educación especial puede estar también dentro del aula junto con el maestro/a de la asignatura.*

*Al alumnado que recibe educación especial tendrá un plan de aprendizaje o un plan individual curricular (HOJKS), acordado junto con su familia, que incluirá los objetivos de aprendizaje y la necesidad de refuerzo.*

**Refuerzo educativo / *tukiopetus*:**

*El refuerzo educativo (o enseñanza de apoyo) es la primera forma de apoyo en las escuelas para tratar las dificultades de aprendizaje. Se puede proporcionar también refuerzo educativo en el caso de que el alumno/a haya estado fuera de la escuela por un tiempo prolongado debido a una enfermedad.*

Tabla 6E. Descripción de los conceptos de refuerzo educativo y de educación especial en la "Guía Escolar del Centro MtK" (curso 2008/09).

Efectivamente, según la Agencia Europea para las necesidades especiales y la educación inclusiva<sup>11</sup> se indica que la ley educativa Finlandesa (*Basic Education Act*) vigente desde 2011 incide en tres tipos de graduaciones en cuanto al apoyo y al seguimiento del alumnado en la educación básica: *general support, intensified support and special support*<sup>12</sup> y que coincide con lo anteriormente comentado por la directora del Centro MtK.

Además, Sahlberg (2012) indica que la educación especial tiene un papel importante en la escuela finlandesa, remarcando el objetivo de la misma de la siguiente forma: "The aim of special education is to help and support students by giving them equal opportunities to complete school in accordance with their abilities and alongside their peers." (Sahlberg, 2012, p. 24)<sup>13</sup>. Pues bien, a partir de las observaciones realizadas, puedo decir que, en cuanto al grado de inclusión y partiendo de mi propia experiencia en contextos educativos

<sup>10</sup> Traducciones de elaboración propia del finlandés al castellano de fragmentos del documento interno del Centro Mtk (pp. 15 y 18): "Lukuvuositiedote 2008-09" / "Guía escolar 2008/09".

<sup>11</sup> Country information for Finland - Legislation and policy. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy> [Consultado en fecha 22.08.2018].

<sup>12</sup> Cuya traducción vendría a ser apoyo/refuerzo: general, intensivo y especial.

<sup>13</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

"El propósito de la educación especial es ayudar y apoyar a los estudiantes dándoles las mismas oportunidades para completar la formación acorde a sus habilidades y junto a sus iguales." (Sahlberg, 2012, p. 24).

finlandeses y españoles, lo que pude observar en las aulas es una elevada atención individualizada pero por otras cuestiones muy relacionadas con ritmos de aprendizaje, motivación, depresión, etc. En el sentido que indica la profesora de español, e investigadora en multiculturalismo:

*“¿Qué más sabría decirte? Es decir, ahora se está haciendo realidad lo que se conoce por inclusión, es decir, que los alumnos con necesidades educativas especiales están en principio en el aula ordinaria, de enseñanza general [básica/obligatoria].”* (Profesora Espa\_Ope).

En cuanto a casos más graves, no observé ninguno, pero según me explicaron, tras un dictamen estos casos se derivan a centros de educación especial, o sea, externos a las escuelas ordinarias. Por tanto, tal y como indiqué en anteriores reflexiones, el grado de integración o inclusión en comparación a otros contextos educativos sería un aspecto a debatir en el caso finlandés. De hecho, voces muy críticas finlandesas como la de Saloviita (2009) indican que se está dando un aumento de casos de educación especial debido a motivaciones de índole económica (ya que por cada alumno/a que requiere un refuerzo en educación especial se destina una cantidad de dinero extra), así como en la derivación a otros centros apartados debido a cuestiones antropológico-sociológicas debido al pasado agrario y de respeto a los mandos y órdenes superiores, por lo que esa segregación, guiada desde las escuelas –antiguamente muy veneradas- es del todo discutible. Se trata de un discurso provocador, pero que en sí también ha tenido lugar en otros lugares, y continúa teniéndolo en cuanto al grado de integración e inclusión que se da a los casos de necesidades educativas especiales más severas. En cuanto a la mirada desde el otro extremo educativo, figuraría la atención individualizada al alumnado con altas capacidades, aspecto sobre el que incidiré en el apartado dedicado a las debilidades observadas y/o comentadas por el profesorado, pero que simplemente introduciré con la reflexión de la profesora de lenguas extranjeras:

*“Pero esa es una cuestión a la que se debería destinar mayor atención, es decir, cómo conseguir que los estudiantes más aventajados pudiesen estudiar de manera más eficaz.”* (Profesora Kieli\_Ope).

Es más, esta atención a las altas capacidades queda más bien relegada a la competencia y posibilidades de cada docente, según comenta la profesora de ciencias:

*“Una niña, en realidad dos, pero la otra cambió de centro, estaba a un nivel muy diferente que los demás alumnos. A ella le traje... le pregunté de antemano: ‘¿querrías hacer ejercicios del libro de bachillerato entremedias?’, que: ‘¡Sí!’. Ella estaba muy contenta y feliz por ello, por recibir la atención de la profesora, que se había dado cuenta de ella.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Es decir, le aportó materiales dirigidos para alumnos/as de bachillerato, aun estando cursando la secundaria obligatoria (inferior), a lo que añado la siguiente explicación complementaria sobre esta alumna:

*“De todas formas, ella va avanzando a su propio ritmo, pero está en el mismo tema que los demás [compañeros], y luego ella viene a pedirme alguna aclaración y el año pasado*



*la orienté en la importancia de las anotaciones y eso lo intentamos corregir, si había anotado algo mal, porque ella misma quiere que todo esté lo más correctamente posible.”*  
(Profesora Kemia\_Ope).

Pues bien, a modo de recordatorio, las fases para la detección de necesidades educativas observadas y comentadas en las entrevistas por parte del profesorado del Centro MtK son las siguientes:

1. Observación y seguimiento por parte del profesorado y tutor/a de clase.
2. Ayuda y apoyo del profesor/a de la materia (posibilidad de refuerzo previo o posterior a la jornada escolar).
3. Trabajo conjunto con la especialista de educación especial, tipología de refuerzo educativo (por ley):
  - a. Educación especial de duración corta (en paralelo a la docencia de la misma asignatura) (en el aula ordinaria o en una diferente).
  - b. Educación especial de duración más larga en el aula de educación especial y con pocos alumnos/as.
  - c. Adaptación del itinerario curricular (mayoría de asignaturas con la profesora de educación especial y realización de asignaturas específicas con el grupo ordinario – educación física, arte,...).
4. Toma de decisiones en coordinación con la familia y con la comisión de cuidado integral del alumnado.

Tabla 7E. Fases para la detección de necesidades educativas especiales Centro MtK.

Asimismo, se dan clases de refuerzo o apoyo, fuera del horario lectivo, lo cual viene determinado por otra parte del presupuesto escolar, tal y como la directora me especificó en el curso 2014/15:

*“Para los alumnos es gratuito. Toda la enseñanza es gratuita para el alumnado. Pero yo sí que pago estas horas aparte a los profesores en su sueldo. O sea, esto no va incluido en su sueldo, si el profesor da clase (...) Esto es extra, sí. (...) La educación especial se incluye digamos en todo el presupuesto [escolar], pero las clases de refuerzo educativo... O sea, he de hacer una estimación de esa parte de gastos salariales. Es decir, pongo las 20 horas mensuales, que viene a ser aproximadamente unos 10.000 euros al año. Es decir, una hora de docencia tiene un precio de unos 2.500 euros al año. Una hora lectiva tiene ese precio en Finlandia. O sea, una hora es 2500 euros al año. Es como se calcula la base salarial del profesorado. (Directora del centro MtK).*

En el caso de esta investigación que tuvo lugar en una *Peruskoulu* -Escuela de Educación Obligatoria (1º a 9º curso), y mi mirada se centró más en la parte de secundaria obligatoria (7º a 9º)-, la educación especial es algo esencial en todos los niveles que componen la educación obligatoria; de hecho, en la escuela finlandesa se sigue la premisa de una detección temprana de necesidades educativas especiales para poder ofrecer así la atención y refuerzo necesario en cada caso (Sahlberg, 2012).

En cuanto al caso de los niños inmigrantes, o recién llegados, se trata de otro aspecto que me interesaba desde la perspectiva española, dado que el saldo migratorio de la primera década del 2000 estaba siendo de tendencia positiva (más llegadas que salidas de personas

en España) hasta llegar a máximos históricos en el año 2007 con la llegada de casi un millón de inmigrantes de larga duración, según datos obtenidos de Eurostat, y que a partir del 2008 se invirtió la tendencia, coincidiendo con los años de recesión y crisis económica. En el siguiente cuadro he referenciado los años en los que se sitúa el trabajo de campo realizado en Finlandia (cursos 2006/07, 2008/09 y 2014/15), junto con el dato más actualizado que presenta esta base de datos europea en la fecha de realización de este marco de cierre<sup>14</sup>:

	2006	2007	2008	2009	2014	2015	2016
<b>España</b>	840.844	958.266	599.075	392.962	305.454	342.114	414.746
<b>Finlandia</b>	22.451	26.029	29.114	26.699	31.507	28.746	34.905

Cuadro 1E. Población inmigrante en España y Finlandia. (Fuente: Eurostat).

Sin ánimo de realizar una comparación entre ambos países tan demográficamente diferentes<sup>15</sup> se puede observar que estos dos países han tenido una tasa de tendencia positiva en el final de la primera década de los 2000. En el caso finlandés se ha dado una tasa de inmigración bastante regular y estable, mientras que en el caso español se observa un retroceso coincidente con la recesión económica, y con tendencia positiva hacia el final de la segunda década de este milenio a partir de lo que se desprende de las bases de datos y de los informes más recientes del Instituto Nacional de Estadística español (INE)<sup>16</sup> y de su correspondiente instituto público de estadística finlandés *Tilastokeskus / Statistics Finland*<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Explicación de los datos obtenidos desde la base de datos Eurostat bajo el título *Immigration-persons*: Short Description: Total number of long-term immigrants arriving into the reporting country during the reference year.

Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

Descripción breve: Número total de inmigrantes de larga duración que llegan al país informante durante el año de referencia.

Fuente:

Immigration – table. Eurostat.

<https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00176&language=en> [Consultado en fecha 23.08.2018].

<sup>15</sup> Población en fecha 1 de enero de personas con residencia usual en el país de referencia en los años (1) 2008 y (2) 2018 en España y Finlandia según datos del Eurostat:

	2008	2018
<b>ESPAÑA</b>	45,668,939	46,659,302
<b>FINLANDIA</b>	5,300,484	5,513,130

Fuente:

Population 1 January. Table. Eurostat.

<https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00001&plugin=1> [Consultado en fecha 23.08.2018].

<sup>16</sup> Según el informe de población del 2018 del INE, a fecha 1 de enero de 2017 la población de personas nacidas en el extranjero y residentes en España es de casi 6 millones, de estos la población extranjera residente en España (nacionalidad no española), se ha situado en 4.419.621 y representa el 9,5% de la población.

Fuente: España en cifras 2018. INE. [https://www.ine.es/prodyser/espa\\_cifras/2018/index.html#zoom=z](https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2018/index.html#zoom=z) [Consultado en fecha 23.08.2018].

<sup>17</sup> Según datos de *Statistics Finland* en su informe “Finland in figures 2018” la cifra de personas con *background* extranjero (origen/fondo extranjero) es de 364.787, en el que se incluyen tanto personas nacidas en Finlandia, como en el extranjero, así como personas cuya lengua materna es el finés, es decir una casuística muy amplia, pero que se considera con *background* extranjero. Pues bien, teniendo en cuenta esa

Efectivamente, en aquellos momentos sentía curiosidad por saber sobre la integración de los niños y niñas recién llegados a la escuela finlandesa y de origen extranjero. Pues bien, recojo a continuación los fragmentos que hacen referencia a esta cuestión, y que compartió conmigo la profesora de educación especial y subdirectora del Centro MtK y su posterior directora, y que los he repartido en cuatro apartados:

1. En cuanto a los pasos en general al llegar a Finlandia:

*“Sí, se preparan. Cuando una familia viene a Finlandia. En un primer momento van a una aula de acogida que puede ser en la escuela de Paulaharju, o bien, la escuela de Koskela [en el caso de Oulu]. Están allí uno o dos años y después van a su escuela más cercana. Por supuesto, nosotros intentamos hacer todo lo posible para que cualquier niño se las arregle bien aquí en su propia escuela. Después, solamente para los casos más extremos solicitamos ayuda al centro de educación especial. En la escuela hospitalaria el niño puede estar en caso de que esté siguiendo algún tratamiento allí.”* (Profesora Eri\_Ope).

2. En cuanto a la situación en el centro MtK:

*“En estos momentos tenemos varios niños albanos, unos cuantos sudaneses, luego tenemos niños somalíes, un serbio, después dos niños brasileños, o sea, una escuela multicultural desde esta perspectiva. Después a ellos les organizamos clases de finlandés como segunda lengua y clases de religión acorde a sus propias creencias. Además, aquí se enseña la lengua dinka, que sería la lengua originaria de estos niños sudaneses, y también enseñamos somalí. Nuestros niños reciben clases de religión católica en otra escuela. Y a los alumnos albaneses se les ha ofrecido clases de lengua albanesa, pero las familias no han querido. (...) Sí, en realidad, desde que estoy yo ha habido todo el tiempo [niños inmigrantes]. Entonces los primeros fueron los albanokosovares en venir. De hecho, de manera paulatina, porque en esta área del centro [de Oulu] hay muchos pisos de alquiler que pertenecen a la ciudad que se destinan a las familias de origen inmigrante. Entonces, nos hemos acostumbrado a trabajar con los niños de estos inmigrantes y a organizar cierto apoyo para que se las arreglen en su escuela más cercana.”* (Profesora Eri\_Ope).

3. En cuanto a los casos de bajo dominio del finés:

*“Puede ser insuficiente aún [su dominio del finlandés]. Puede haber aún deficiencias. (...) Entonces el refuerzo se organiza. O sea, pueden estar con la profesora S.P. [especialista en educación especial del Centro MtK] recibiendo apoyo. Después además*

---

cifra, junto con el número total de población en Finlandia que a fecha 31.12.2016 es de 5.503.297, según mis propios cálculos, este conjunto de personas vendría a representar el 6,6% de la población.

Ahora bien, tomando de ese mismo informe extranjeros en Finlandia -*Foreigners in Finland*- y con nacionalidad de otros países -*country of citizenship*- para el año 2017 se indica que se trata de 249.452 personas y en el apartado de datos generales se indica que la población del año 2017 es de 5.513.130, lo cual según mis propios cálculos matemáticos este conjunto de personas extranjeras vendría a representar al 4,5% de la población en Finlandia aproximadamente.

Fuente:

Finland in figures 2018. Population. Foreigners in Finland. Statistics Finland.

[http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_fif\\_201800\\_2018\\_19693\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_fif_201800_2018_19693_net.pdf)

[Consultado en fecha 23.08.2018].

*como profesora de finlandés como segunda lengua, coge todas las horas de lengua finlandesa. Es decir, las horas de clase de lengua finlandesa.” (Profesora Eri\_Ope).*

#### 4. La situación en el curso 2014/15 (época de recesión económica):

*“Es decir, recibo dinero para otros asuntos de enseñanza aparte. O sea, vienen a mi presupuesto, se calculan allí, al igual que el dinero destinado a los alumnos de enseñanza del finlandés como segunda lengua. Y viene ordenado según cuántos alumnos tengo de finlandés como segunda lengua con estatus de inmigrante. Y esto viene condicionado por si el alumno lleva viviendo en Finlandia seis años o menos, por lo que recibo más dinero para él/ella. O luego cuántos años lleva en Finlandia tras su paso por “la formación preparatoria” (...) Es decir, si el niño/a ha nacido en Finlandia, y así, pues se da menos dinero. Porque, de hecho, la necesidad de refuerzo es mayor si no conoce el idioma. Y en estos momentos hay treinta y cinco alumnos inmigrantes. Y los hay desde primero a noveno. Y yo tengo un profesor/a que está 19 horas, para la enseñanza del finlandés para ellos [inmigrantes]. Y parece que para el año que viene no será suficiente. Que seguramente como mínimo necesitaremos 20 horas el año que viene. (...) La cantidad ha aumentado. (...) Entonces cuando tú estuviste habría unos veinte niños. Es decir, que sí. Además, ahora vienen a lo largo del año. No solamente en otoño, sino que vienen también en otros momentos. Es decir que, por ejemplo, un alumno puede que venga del aula de acogida después de las navidades. Y ahora, por ejemplo, nos han llegado a las clases de secundaria alumnos que han llegado a Finlandia después de cumplir los diez años. Por lo que el tema del lenguaje les es muy complicado. (...) Han estado en el aula de acogida. Pero cuando llegan aquí su dominio del idioma es muy flojo. Si se piensa en lo exigente que es estudiar en la escuela. (...) El cotidiano, saben el lenguaje cotidiano. (...) Comprenden los aspectos más corrientes. Sin embargo, les resulta difícil cuando se habla de nociones, de conceptos.” (Directora del centro MtK).*

Por tanto, en cuanto a la inmigración e integración escolar en el caso del Centro MtK, se remarca la importancia del conocimiento del finlandés previo a la entrada a la escuela, por lo que se estudia de modo separado, en centros especializados para ello, y luego comienza la integración propiamente dicha. Del mismo modo, tal y como ocurría en el caso de las lenguas extranjeras que expliqué en los relatos del profesorado, en caso necesario, por petición del alumno y/o de su familia, se puede seguir la religión que se desee en el mismo centro MtK, y en caso de que allí no se imparta, puede ir a otro centro.

A su vez considero importante resaltar los *clubes de deberes*, término utilizado en la explicación de esta experiencia por parte de Leinonen & Niemelä (2012), y al que también hice referencia en los relatos del profesorado, en tanto que el alumnado en general tiene la posibilidad de asistir a esta actividad extraescolar para poder llevar a cabo los deberes con la asistencia de un adulto. Pues bien, estos autores lo sitúan en la cuestión migratoria, del alumnado recién llegado, explicando diferentes acciones de cara al alumnado inmigrado en Finlandia y la adquisición de la nueva lengua, y entre estas iniciativas están los clubes de deberes; acciones que cabe remarcar tienen una clara orientación integradora. Asimismo, es interesante anotar que estos clubes son organizados por la administración y por ONGs, como por ejemplo, por parte de la Cruz Roja finlandesa, y que son llevados a cabo voluntariamente, entre otros, por estudiantes de magisterio o profesores jubilados, que quieren contribuir en la vida escolar de su país, y en múltiples

ocasiones estos clubs están destinados más bien a niños de origen inmigrante con dificultades para la realización de los deberes por su falta de dominio del idioma, así como la imposibilidad por parte de sus progenitores a ayudarles debido a la barrera idiomática u otros motivos (Leinonen & Niemelä, 2012).

En cuanto al modo de integrar al alumnado sin dominio de la lengua finesa, como ya he mencionado, pasa primero por un centro de acogida inmigrante, o *valmistava luokka*, cuya traducción literal sería “aula preparatoria”, para las lenguas finlandesa o sueca, así como otras áreas de la escuela básica *-Peruskoulu-*. Por supuesto, esta concepción en cuanto a la integración puede generar diferentes debates a favor y en contra, pero en el caso finlandés desde el sindicato de enseñantes *Opetusalan Ammattijärjestö* (OAJ)<sup>18</sup> se indica que estos centros de preparación son necesarios, e incluso que el número potencial de alumnos y alumnas que lo necesitarían sería mucho mayor de la oferta real. Dada que la competencia educativa recae en los municipios, en el caso de Oulu<sup>19</sup> y de otras regiones finlandesas<sup>20</sup>, estas acciones educativas pueden darse en centros separados, o bien de forma más inclusiva dentro de la escuela en la que esté matriculado el niño o la niña que necesita esta formación de la lengua finlandesa, así como una preparación en las otras áreas.

Después, algo muy interesante que he titulado como *Cuidado del Alumnado*, y que se relaciona con este apartado en general, tiene que ver con la atención específica que se da de cada alumno desde muy diversas perspectivas y áreas, con la actuación de múltiples profesionales, por tanto, diría yo que se trata de un *cuidado integral*. De hecho, en el siguiente cuadro se muestran todos los profesionales que intervienen desde una perspectiva u otra y que he creado a partir de la información obtenida en la documentación interna facilitada por el centro MtK y el profesorado participante:

---

<sup>18</sup> Valmistava opetus. Valmistavaa opetusta tarvitaan lisää. Opetusalan Ammattijärjestö. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Valmistava%20opetus> [Consultado en fecha 24.08.2018].

<sup>19</sup> Maahanmuuttajien opetus. Oulun Kaupunki. <https://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/maahanmuuttajien-opetus> [Consultado en fecha 24.08.2018]. [Traducción propia: La enseñanza de los inmigrantes – Ciudad de Oulu].

<sup>20</sup> Página web para el profesorado de la Agencia Finlandesa para la educación.

Maahanmuuttajien koulutus. Opetushallitus.

[https://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/maahanmuuttajien\\_koulutus](https://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus) [Consultado en fecha 24.08.2018].



Figura 1E. Cuidado del alumnado y los agentes implicados en él.

Según se puede observar son múltiples los profesionales y agentes educativos que en él intervienen desde la esfera académico-escolar, pedagógica, de la salud (física y mental), social, familiar-personal, servicios, etc. Lo cual implica un fuerte trabajo de coordinación, tal y como explicaba la profesora de educación especial y subdirectora del Centro MtK:

*“Trabajamos conjuntamente de manera estrecha con el equipo de psiquiatría infanto-juvenil. Es decir, tenemos muchos chicos que de manera habitual van a terapia. Pueden recibir, o bien terapias personales, o bien terapia familiar. Después está el centro de pediatría familiar, donde toda la familia puede recibir ayuda. Allí hay trabajadores sociales, hay psicólogos, y psiquiatras infantiles. Sí, y allí también van parte de nuestras familias. Y luego trabajamos conjuntamente de manera estrecha con el departamento de protección del menor. Y el departamento de protección del menor les organiza el trabajo familiar a múltiples familias, o bien paga las actividades extraescolares [hobbies] de los niños para así aumentar el bienestar del niño. Por ejemplo, yo llamo bastante al personal del departamento de protección del menor con permiso de las familias e intento obtenerles ayudas. (...) Por ejemplo, para actividades deportivas, o pueden obtener el pago de una escuela de arte por parte del departamento en caso de ser una familia pobre. Puede ser que un trabajador social familiar pase por su casa, repasando los deberes con el niño, o puede haber familias de apoyo. Tenemos varias familias que tienen una familia de apoyo en zonas rurales. El chico tiene la posibilidad de ir una vez al mes a esa casa en el campo.” (Profesora Eri\_Ope).*

Por tanto, se da una atención a cuestiones que ocurren en el horario académico, pero también fuera de ese horario, y de carácter más social, de integración, etc. De hecho, se trata de un cuidado que es necesario, ya que algo está sucediendo entre los niños y niñas, quizás no alarmante, pero a tener en cuenta, algo a lo que también la directora del instituto de Oulunsalo donde llevé a cabo el estudio piloto hacía mención. En este caso la profesora de educación especial y subdirectora en el curso 2008/09 del Centro MtK me comentaba lo siguiente:

*“Y, por ejemplo, la necesidad de protección de los menores ha aumentado de manera explosiva en la sociedad finlandesa, así como la pérdida de custodia. En nuestra escuela también hay niños que están en centros [casas] de acogida de menores. O sea, esta comunidad es muy diversa. Yo también fui el año pasado a enseñar a alumnos de un centro [casa] de acogida como parte de mi función docente, porque esos niños no tenían ganas de venir a la escuela. Y de esta manera... (...) con el malestar de las familias. Sí, si pensamos que el divorcio en la sociedad finlandesa es algo muy común y en general se las arreglan como un único cuidador [monoparental], si ese chico tiene diferentes tipos de problemas, la importancia de la escuela es crucial, apoyamos a ese padre/madre que se ha quedado solo/a.” (Profesora Eri\_Ope).*

De hecho, en estudios más recientes, se señala este aumento de las necesidades educativas especiales<sup>21</sup> tal y como indican los siguientes datos oficiales por parte del Instituto de Estadística Finlandés<sup>22</sup>: *“Intensified or special support was received by 17.5 per cent of comprehensive school pupils in autumn 2017. Intensified support was received by 54,300, or 9.7 per cent of comprehensive school pupils and special support by 43,100, or 7.7 per cent of comprehensive school pupils.”*<sup>23</sup> Lo cual según esta misma fuente significa un aumento del 0,8% respecto al año anterior en cuanto a “apoyo/refuerzo intenso” - *intensified support*- así como un aumento del 0,3% referido al número de alumnos/as que recibió educación especial en la escuela básica – *comprehensive school*-.

Respecto a esto, Sahlberg (2012) indica que en Finlandia las escuelas tendrán que optimizar los recursos educativos y económicos para dar respuesta a esta demanda de educación especial. Conectado a esto, lo que pude observar y vivenciar en relación a estos aspectos más sensibles de la vida del alumnado, es la alta comprensión y empatía del profesorado hacia el bienestar de su alumnado. Ya lo había captado en el curso 2008/09, pero quise preguntar sobre ello de nuevo en el curso 2014/15, y, efectivamente, la directora me lo explicó de la siguiente forma:

*“Los profesores están muy comprometidos a ayudar a los niños/as individualmente. Y esto ayuda a que los niños/as sean capaces de venir a la escuela en momentos difíciles. Sin embargo, por otro lado, por ejemplo, les he dicho a los profesores/as que no han de actuar como trabajadores sociales, sino con el trabajador social escolar, o sea, de acuerdo con el trabajador social, en aquellas circunstancias en las que haya aspectos de protección del menor. Y los profesores de educación especial también ayudan a ese/a*

---

<sup>21</sup> A partir del año 2011 la concepción de educación especial, así como las diferentes estrategias de apoyo/soporte/refuerzo, cambia de forma ligera, así como su uso estadístico, pero a grandes rasgos, va muy en la línea de lo comentado a lo largo de estudio, en los tres tipos de ayuda o soporte a la educación (especial). En cuanto a la concepción y explicación de los términos que actualmente se utilizan en lengua inglesa en las estadísticas oficiales finlandesas se ha elaborado una página web aclaratoria de estos términos referentes a la educación especial.

Concepts and definitions. Statistics Finland. [https://www.stat.fi/til/erop/kas\\_en.html](https://www.stat.fi/til/erop/kas_en.html) [Consultado en fecha 24.08.2018].

<sup>22</sup> Increasingly more comprehensive school pupils received intensified or special support. Statistics Finland. [https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_en.html](https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_en.html) [Consultado en fecha 24.08.2018].

<sup>23</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

*“El 17,5% de los alumnos de la escuela básica recibió apoyo intensivo o especial en otoño de 2017. El número de estudiantes que recibieron apoyo intensivo fue de 54.300, o el 9.7% del alumnado de la escuela básica, y apoyo especial fue recibido por 43.100, o el 7,7% del alumnado de la escuela básica.” (Statistics Finland, 2018).*

*profesor/a, o sea, que realmente se forma como una pareja de trabajo que trabaja con el alumno que está en una situación con dificultades.*” (Directora del centro MtK).

Por tanto, es importante discernir el rol que ha de adoptar cada adulto, de aquellos profesionales que indicaba en la figura anterior. Aparte, según indiqué unas líneas más arriba sobre la diversidad dentro de las aulas, he de diferenciar entre integración educativa, que es lo que ocurre en Finlandia con su perspectiva de la educación especial, e integrar en el máximo de horas posibles dentro del aula ordinaria, teniendo centros de educación especial externos; de educación inclusiva, que sería la tendencia a que la escuela incorporara esos niños y niñas en la escuela ordinaria, sin la necesidad de centros de educación especial externos tal y como indican Naukkarinen, Ladonlahti, & Saloviita (2010). En referencia al caso finlandés, estos autores indican que este debate sobre la integración se da desde los años 1960 y que en Finlandia la integración escolar ha avanzado lentamente, de hecho, lo afirman del siguiente modo:

Erityiskouluja ja erityisluokkia on vielä paljon ja erityisluokkien ja pienryhmien määrä on viime vuosikymmenen aikana jopa kasvanut. Yksi yleinen kouluintegraation malli on ollut erityisluokan fyysinen sijoittaminen yleisopetuksen koulun yhteyteen. Pysyvä yksilöintegraatio on maassamme harvinaista: noin neljäsosa erityisopetukseen siirretyistä/otetuista peruskoulun oppilaista on pysyvästi integroituina yleisopetukseen. (Naukkarinen, Ladonlahti, & Saloviita, 2010, párr. 5)<sup>24</sup>.

De forma más reciente, según los datos sobre educación especial ofrecidos por *Statistics Finland* referentes al año 2017, del porcentaje de alumnado que recibe educación especial –*special support*– en la escuela ordinaria, un 37% de estos lo realiza en un grupo de educación especial aparte. A su vez, se indica que el alumnado que recibe toda su educación en grupos de centros de educación especial, tomando en consideración el porcentaje general de alumnado que recibe educación especial, ha descendido paulatinamente año tras año, hasta el más actual 9,5% en otoño del 2017, según datos estadísticos del Instituto público de estadística finlandés – *Statistics Finland*<sup>25</sup> publicados en junio de 2018.

Antes de finalizar quisiera aportar una pequeña historia que viví en el centro en el que, al implicarme de forma tan intensa, pude sentirme parte integrante del Centro MtK, y, de hecho, su profesorado colaboró en este sentimiento de pertenencia que, aunque fuese temporal, sentía que era genuino. De hecho, se dieron bonitas sinergias entre algunos de los profesores y yo, como, por ejemplo, en el caso de la profesora Kemia\_Ope, de la que aprendí aún más la importancia del trabajo en equipo. Pues bien, en ese entorno

---

<sup>24</sup> La traducción de elaboración propia del finlandés al castellano:

“Todavía hay muchas escuelas de educación especiales y aulas de educación especial, y el número de clases especiales y de grupos reducidos ha aumentado incluso en la última década. Un modelo común de integración escolar ha sido la colocación física de un aula de educación especial en una escuela ordinaria. La integración individual permanente es anómala en nuestro país: alrededor de una cuarta parte de los alumnos de primaria transferidos / asistidos en educación especial están permanentemente integrados en la educación general.” (Naukkarinen, Ladonlahti, & Saloviita, 2010, párr.5).

<sup>25</sup> Increasingly more comprehensive school pupils received intensified or special support. Statistics Finland. (2018) [http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_en.html) [Consultado en fecha 24.08.2018].



favorecedor a escuchar también mi voz, parece ser que ayudé en la detección de un caso de bullying que se había reactivado, a pesar de que desde el centro se pensaba que se había resuelto. De hecho, al estar vigilante vi formas de rechazo y aislamiento por los que estaba pasando una alumna, pero que de un modo más bien sutil quedaban al margen de la mirada de los adultos. A partir de una conversación informal en la sala de profesores-personal con Kemia\_Ope sobre este caso del que habíamos hablado, tengo la siguiente anotación: “*La profesora me dice que ya ha puesto en aviso a los otros profesores de esta chica (por ejemplo, lengua finlandesa) para que se fijen en su caso (“bullying” o dejarla de lado).*” (Diario de campo, 16.12.2008).

Finalmente, quisiera acabar de manera positiva, a partir de lo que pude vivir en la etnografía, remarcando el carácter cálido y entusiasta de la profesora de artes, así como su mirada empática hacia los jóvenes y su deseo de que a éstos les vaya bien y que la escuela les sea de provecho:

*“Que viviesen valientemente la vida y resistir. Soportar los retos que les trae la vida ante sí. Quizás es demasiado, pero la escuela puede influenciar en parte, o de hecho, bastante en cuanto al conocimiento de sí mismos, la autoestima con la que los alumnos marchan.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Únicamente puedo añadir que me encanta el anterior fragmento a modo de cierre de la atención al alumnado en cuanto a remarcar estos aspectos esenciales a incluir en las mochilas del alumnado para su propio recorrido vital que continuará mucho más allá de su etapa en la educación secundaria y que seguramente sea posible gracias a esas estrategias encaminadas a una mayor felicidad y bienestar que ofrecen las aulas finlandesas según remarca también el norteamericano Walker (2017) en el relato de su propia experiencia como maestro extranjero en Finlandia.

## **E2.5. Respecto a la relación con la comunidad educativa, en especial entre la familia y la escuela**

En primer lugar, la comunidad, es decir su entorno más cercano, necesita saber el tipo de escuela que es el Centro Educativo MtK y de esta manera el profesor de historia ofrece una explicación general sobre el lugar en el que trabaja:

*“Se trata de una escuela-instituto [escuela comprensiva], no todos los centros educativos lo son aún. De hecho, aquí hay de primero a noveno curso, en el mismo edificio,... Alumnos... si a la gente le interesa saber si es una escuela grande, contaría que hay unos quinientos alumnos, más de cuarenta profesores y otro personal. Después tenemos el arte como especialidad, seguramente a muchos les interesaría saber sobre la historia de la escuela, normalmente comento que esto fue en un tiempo una escuela de chicas, a finales del 1800 aquí había solamente chicas.”* (Profesor Histo\_Ope).

Una especialización en las artes, pero, recordemos también en otros aspectos de la cultura, como son las lenguas extranjeras. Asimismo, esta especialización en las artes influye del

siguiente modo tal y como indica la profesora de arte en cuanto a los grupos que siguen esta especialidad:

*“Bueno, al menos en el sentido que están generalmente motivados, porque han solicitado... porque tuvieron que acceder a través de una prueba de acceso, de modo contrario nadie accede a los grupos especializados en artes plásticas. Tu vieron que solicitar, realizar una prueba, han de hacer en tercero la primera. Es mucho más grande el número de alumnos que quer rían apuntarse, y los elegimos del grupito. Y luego en séptimo, cogemos una nueva tanda y los dividimos en dos grupos.”* (Profesora Kuvis\_Ope).

Una vez situados en cuanto al tipo de centro educativo que se trata, recordar que estos apartados de análisis e interpretaciones a partir de las aportaciones del profesorado en sus entrevistas, así como las vivencias etnográficas que experimenté, el lenguaje mismo ha jugado un papel muy importante. En el sentido que, como he comentado en alguna ocasión, los datos de origen (entrevistas) fueron en finlandés, así como las conversaciones informales que pude tener a lo largo de mi estancia en el centro, las clases que observé, etc. Y en relación a la comunidad educativa, el concepto *Koti* es muy interesante, en tanto que, el profesorado se refiere muy a menudo a él, en un sentido muy similar al que podría tener la palabra inglesa *Home*. Es decir, el hogar, más que la casa como construcción física. Por tanto, al hablar se refieren más que a la relación familia y escuela, a la relación entre el hogar/casa y la escuela. Aparte, también utilizan de forma reiterada la palabra *vanhemmat*, que vendrían a ser “los/as mayores”, o los padres y madres, o progenitores, de forma conjunta, sin género, a pesar de tener la palabra específica para padre (*isä*) y madre (*äiti*); o incluso, en este caso la directora hacía mención reiterada a los *huoltajat*, que son los cuidadores, o el/la tutor/a legal en los casos en que los adolescentes viven con otras personas que no son sus padres y madres talmente dichos, o en instituciones que no son lo que tradicionalmente se conoce por hogar. Por tanto, a pesar de que en este caso utilizaré el término familia que es el comúnmente se usa en referencia a este aspecto en nuestro ámbito académico, quería hacer esta apreciación idiomática, en tanto a la riqueza que guardan los matices de la lengua finesa, y que a veces son complejos de trasladar de una lengua a otra.

Pues bien, un aspecto clave resulta en la familia como cooperadora y aliada en la educación de los chicos y chicas en Finlandia. Por consiguiente, las comisiones del cuidado del alumnado son fundamentales en los casos más sensibles, y para que resulten eficaces se necesita esta estrecha colaboración, entre el hogar, la escuela y demás profesionales que ya indiqué en la figura que aporté en el apartado de la atención al alumnado. El profesor de historia reflexiona sobre el interés de las familias, así como su tendencia a una mayor exigencia:

*“Se podría decir que de modo sobresaliente las familias siguen con interés el aprendizaje de sus niños, si comienza a ir algo mal, se preocupan, y quieren aclarar con el tutor qué ocurre, cuál es el problema, qué se podría hacer. En mi opinión aquí está el mayor cambio que ha pasado; los progenitores se han vuelto más activos en estos asuntos escolares. Por supuesto, esto tiene dos caras, quizás los profesores a veces se lo toman como una molestia, porque el profesor de manera usual piensa que tiene cierta*

*autonomía, en su propio trabajo, y algunas familias pueden ser incluso demasiado críticas, que comienzan a culpar al profesor: ‘que tú eres un mal profesor’, y puede que digan que el problema provenga de ti. De algún modo, la distancia entre las familias y las escuelas ha disminuido con estas posibilidades de contacto.”* (Profesor Histo\_Ope).

Además, estas reuniones con las familias pueden tener diversas finalidades, desde algo más anecdótico hasta algo más complejo y profundo a tratar:

*“Nosotros tenemos establecidas las reuniones de desarrollo, en las que me reúno con las familias de estos alumnos. Que se organizan cada año. Por esta vía, claro. Y por otro lado me reúno con las familias de los alumnos de mi clase, en momentos como cuando recogemos dinero para una excursión y a cierto nivel es necesario mantener el contacto con las familias.”* (Profesor Histo\_Ope).

Una elevada exigencia en parte debido a la alta formación de los padres, según el parecer de este mismo profesor:

*“Como entre las familias del alumnado hay médicos, jueces, profesores, cuanta más formación, mejor saben exigir para sus hijos una buena formación.”* (Profesor Histo\_Ope).

De hecho, esta tendencia a unas altas exigencias de la escuela por parte de las familias es algo que se expresa, sobre todo, de forma global si se realizan búsquedas en internet y en medios de comunicación, independientemente del país que se trate, y esto también se refleja en este caso a partir de las reflexiones y confidencias del profesorado finlandés investigado en mi estudio de caso de corte etnográfico. Ahora bien, en el caso finlandés, esta situación va emparejada aún con una elevada consideración social tal y como indica Sahlberg (2013, p. 126): “De hecho, los finlandeses siguen considerando que la docencia es una prestigiosa y noble profesión –similar a la medicina, la abogacía y la economía– impulsada principalmente por propósitos morales, más que por el interés material, la carrera o las recompensas.”.

Además, se trata de una comunicación tanto por vías clásicas, de reuniones con el profesorado, como por otros canales. Ya en el curso 2008/09 este centro destacaba por el uso de plataformas electrónicas, lo cual comienza a utilizarse en nuestras latitudes, pero todavía de modo bastante experimental mediante la plataforma *Moodle*, y no siempre en contacto con las familias, sino más bien con el alumnado. En el caso finlandés, la profesora de ciencias me explicaba lo siguiente:

*“Actualmente tratamos de utilizar HELMI, con el que enviamos la información a casa.”* (Profesora Kemia\_Ope).

Una plataforma que se caracterizaba por lo que señalaba la profesora de lenguas extranjeras:

*“Los padres pueden llamarme, son muchos a los que les gusta llamar por teléfono, les es más fácil. Después tenemos el sistema HELMI. (...) Está basado en Internet, como el correo electrónico, no del todo como el correo electrónico, porque tiene otras funcionalidades, es decir, allí se marcan las faltas de asistencia, las faltas de puntualidad, los deberes sin acabar, los exámenes, todo este tipo de aspectos se*

*encuentran allí, como una intranet entre las familias y la escuela. Y después, por supuesto, se puede contactar mediante el correo electrónico.” (Profesora Kieli\_Ope).*

A lo que se añadía lo que indicaba la profesora de español marcando su carácter de control y seguimiento por parte de las familias:

*“Sí, tenemos un entorno virtual llamado HELMI. Esto es totalmente nuevo. Es una manera muy eficaz para que el profesorado pueda comunicarse entre ellos, con los padres y con los alumnos. Por otro lado, es un instrumento electrónico con el que, podemos fácilmente vigilar y darnos cuenta de si los alumnos comienzan a faltar, o algo así. Y también se puede anunciar fácilmente los días de examen, los deberes, o si hay algún otro evento, o lo que sea, tanto a los alumnos, como a los padres, o al profesorado. Eso al menos, es algo del todo nuevo.” (Profesora Espa\_Ope).*

Por cierto, los exámenes se llevaban en aquel momento a casa para ser firmados tal y como me explicaron.

En cuanto a las estructuras de familias, el profesorado es sensible a los cambios sociales tal y como indica la profesora de español en su mirada retrospectiva sobre esta cuestión:

*“Sí, bueno, seguramente han cambiado aspectos que se ven en otros lugares no tan solo en la escuela, como, por ejemplo, ¿qué podría decirte ahora? Serían como cambios en toda nuestra sociedad. Uno de los aspectos en los que me he fijado, que no es tan solo de la escuela, sino que las familias se rompen con mayor facilidad que antes. Por eso puede haber alumnos que tengan dos casas, o después los padres van cambiando. O que el padre o la madre cambien. O sea, que la familia ya no es... Esto es mucho más corriente que antes.” (Profesora Espa\_Ope).*

A esto cabe indicar lo que señala Martínez Pérez (2013) en su tesis sobre la relación entre familia y escuela, en relación a los cambios sociales de esta institución en constante evolución: “A pesar de las transformaciones que han tenido lugar en las estructuras familiares, en la actualidad cada uno de los miembros que componen la familia desempeña su propio papel, sabiendo cuáles son sus funciones y su posicionamiento dentro de ella.” (Martínez Pérez, 2013, p. 42). Es decir, entiendo que se mantiene su esencia final, o sea, la familia como garante del cuidado de la infancia.

Igualmente, tal y como compartí en los relatos de diversos docentes, entre ellos en los de las profesoras de lenguas extranjeras, y de educación especial, así como la profesora que pude entrevistar en el centro del estudio piloto en Oulunsalo, se tiene muy presente el trabajo en equipo, y de hecho no solamente con otros colegas de la escuela, sino también involucrándose en proyectos fuera del centro, tal y como destaca positivamente la profesora de artes:

*“Realizo trabajo en equipo con muchos otros profesores, no solamente con ella [otra profesora de artes]. Sí, es importante en el sentido que... solamente se ha de adaptar el ritmo de manera adecuada. Hago mucho trabajo en equipo fuera de la escuela, y después en la escuela con diferentes colegas; esto aporta algo diferente. Siempre que se hace junto a otros es diferente, es agradable hacer cosas por el hecho de hacerlas, como, por ejemplo, no solamente con la clase, pero también con personas externas un trabajo compartido.” (Profesora Kuvis\_Ope).*

Por tanto, considero algo característico del profesorado finlandés estar involucrados en su comunidad social, en aspectos educativos, entre otros, por lo que comenta esta profesora, así como otros casos, que ya indiqué en el marco artesanal. Del mismo modo, desde una perspectiva más académica, esto tiene que ver con la concepción misma del Currículum Educativo que regía en aquel momento, es decir el Currículum 2004, cuyas bases filosóficas bebían del socio-constructivismo, recogido por Malin & Palojoiki (2014, p. 105) que basándose en una aportación de la misma autora Malin (2011)<sup>26</sup> indican que se enfatiza el contexto fuera de la escuela.

Además, si se tiene en cuenta el entorno, en él también se encuentran Internet y todas sus conexiones y redes (sociales), de esta manera explicaba la profesora de educación especial y subdirectora del Centro MtK la manera en que protege este centro finlandés a su alumnado en este aspecto:

*“Hemos organizado incluso formación tanto para las familias, como para los alumnos y a los profesores sobre el uso seguro de Internet. Es decir, la Asociación de protección a la Infancia Mannerheim [ONG Mannerheim League] ofrece una formación sobre el uso seguro de la red. El año pasado se organizó para todos en esta escuela. Y además comprobamos que desde los ordenadores de la escuela no se juegue a juegos violentos. Cada alumno tiene su propio identificador personal y nuestro personal de soporte informático comprueban a qué páginas web se conectan en este centro. Por ejemplo, aquí no se puede acceder a ninguna página web porno. (...) De bloqueo, [sistema] de bloqueo. O sea, en el servidor de la escuela queda un rastro de dónde se ha conectado y el identificador es personal. (...) Sí, sí que ha pasado. (...) Seguro que al menos lo asustó. Y después se han tenido que tratar un par de casos en los que ha habido acoso vía Internet en la galería IRC. Ha tenido lugar durante el tiempo libre [no escolar], pero a pesar de ello se ha tratado en la escuela. (...) Sí, a menudo, se tiene que tratar [lo que pasa fuera] porque luego de todas maneras afecta a la escuela. (...) Viene de casa. Vino de casa que se habían colgado fotos sin permiso del alumno y que se habían escrito tonterías. Y a los tutores, a los padres, se les convocó en el centro y lo tratamos.”* (Profesora Eri\_Ope).

Por tanto, el Centro MtK no se ve libre de algunos aspectos negativos de Internet, y tampoco los esconde en su entrevista. De hecho, en el modo de actuar ante casos en que se infringen las normas tienen muy en consideración la figura del policía escolar, sobre todo desde la perspectiva preventiva, y por tanto como un agente a tener en cuenta como integrante del entorno educativo del alumnado, tal y como se desprende del siguiente fragmento de la misma profesora:

*“Tenemos una policía de confianza, M.H., nuestra policía escolar. Y viene gustosamente a estos encuentros formativos. Es muy buena. También nos involucramos en el tabaquismo, porque la ley finlandesa prohíbe fumar a los menores de 18. E. [el otro subdirector] se encarga de la intervención en el tabaquismo. Tenemos allí como una instrucción sobre eso y después estamos en contacto con los progenitores cuando se*

---

<sup>26</sup> En la bibliografía de Malin & Palojoiki (2014) aparece la referencia a la que las autoras aluden [copia literal de su formato]:

Malin, A. 2011. Kotitalouden opetustilat osana kehittyvää oppimisympäristöä – asumistoiminnot ja opetussuunnitelma muutoksen määrittäjänä. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteen julkaisuja 26.

*detecta alguien fumando y M.H. también toma parte indicando al joven cómo es la ley.”*  
(Profesora Eri\_Ope).

Finalmente, indicar que la comunidad educativa gira en torno al alumnado, pero parte de su profesorado es consciente de la necesidad de que se escuche de forma más directa y activa su voz, lo cual indica la profesora de lenguas extranjeras:

*“Todo esto de la participación del alumnado lo tengo como algo muy importante, cómo conseguir involucrar más a los alumnos en el funcionamiento de la escuela, más que simplemente como alumnos. Esto consiguió que tomase parte en ello [programa de mediación VERSO].”* (Profesora Kieli\_Ope).

Sobre esto último, he de comentar que en el curso 2014/15 me indicaron que se habían realizado mejoras, para un mayor protagonismo de las voces del alumnado, a partir de cuestionarios y otras iniciativas, en pro de una mayor involucración en el funcionamiento del Centro MtK.

## **E2.6. Respeto al liderazgo de la figura del / de la director/a**

Considero interesante añadir un apartado sobre los directores y directoras en el caso finlandés, fundamentalmente por dos razones, por un lado, por su rol de líderes y acompañantes de la transformación del sistema educativo finlandés desde los años setenta, y con especial atención en la década de los noventa, para llegar a cotas de una elevada valoración nacional e internacional; y por el otro lado, por las vivencias etnográficas que viví a lo largo de mi trabajo de campo.

Pues bien, desde una perspectiva más académica Laukkanen (2005) indica el papel relevante de los directores/as en Finlandia:

En Finlandia, los directores de las escuelas colaboran de forma abierta con el profesorado, su sindicato y sus asociaciones. Esta transparencia ha sido muy útil para preparar los cambios de los planes de estudios nacionales (a partir de la década de los noventa), de los cuales las escuelas han recibido versiones preliminares para que aporten sus comentarios. A su vez, esta colaboración abierta con las escuelas ha dotado de mayor realismo las directrices nacionales y ha aumentado la sensación general de apropiación de los cambios necesarios. (Laukkanen, 2005, p. 13)<sup>27</sup>

Del mismo modo, tenemos mi investigación doctoral en la que, a lo largo de mis estancias en Finlandia, tanto en el estudio piloto que se llevó a cabo en Oulunsalo (curso 2006/07), como en el estudio de caso de corte etnográfico en el Centro MtK de la Ciudad de Oulu (cursos 2008/09 y 2014/15), he podido entablar conversaciones y realizar un trabajo en

---

<sup>27</sup> Traducción de elaboración propia al castellano del siguiente fragmento original en lengua catalana: “A Finlàndia, els directors de les escoles col·laboren de forma oberta amb el professorat, el seu sindicat i les seves associacions. Aquesta transparència ha estat molt útil per preparar els canvis dels plans d’estudis nacionals (a partir de la dècada dels noranta), dels quals les escoles han rebut versions preliminars perquè aportin els seus comentaris. Al seu torn, aquesta col·laboració oberta amb les escoles ha dotat de major realisme les directrius nacionals i ha augmentat la sensació general d’apropiació dels canvis necessaris.” (Laukkanen, 2005, p. 13).

común con los diferentes directores que he conocido. En el estudio piloto pude conversar en múltiples ocasiones con la directora -que era mi persona clave en el centro- en momentos informales, en el coche, en el comedor escolar, además de entrevistarla en su despacho. De aquellas conversaciones recuerdo el énfasis que daba a la crisis económica de los años 1990, de hecho, esto también tiene que ver con el papel actual de los directores, el cual en aquel momento se reforzó, porque al pasar la titularidad de los centros educativos a los municipios, los directores de escuela pasaron a encargarse del presupuesto, aspecto que remarca Sahlberg (2013), con lo cual, en la época de recesión económica, fruto en gran medida por la caída del bloque Soviético, siendo la URSS uno de los principales mercados finlandeses, los directores tuvieron que hacer frente a grandes recortes, que se traducían de la siguiente manera según este experto:

Los directores de las escuelas se convirtieron en los brazos operativos de los municipios para decidir cómo serían administrados los próximos recortes presupuestarios, que normalmente eran de dos dígitos. Estos se encontraron en una situación similar a la de los directores generales de empresas que han tenido que ajustar sus empresas a mercados cada vez menores. (Sahlberg, 2013, pp. 155-156)

En el caso del Centro MtK en la primera fase (2008/09) pude observar al director únicamente en momentos formales o institucionales, tales como claustros u otras celebraciones, ya que la persona clave era la subdirectora. Justamente ella se había convertido en la nueva directora del Centro MtK al volver a visitar el centro en el curso 2014/15, todo ello tras haberse jubilado el anterior director, y ella haber concursado y ganado la plaza permanente -*virka*- de directora, todo ello compartido en su relato como profesora de educación especial en el marco artesanal.

De hecho, de esta manera me explicaba la profesora de educación especial del Centro MtK su visión del equipo de dirección y concepto de jerarquía, cuando era una de las subdirectoras del centro en el curso 2008/09:

*“En realidad jerarquía no hay. (...) Sí [hay director], y director ayudante [subdirector] y coordinadores de grupo y así. Pero somos muy normales. Si pienso en el director de este centro, es una persona de lo más normal y relajada. Y amable con todo el mundo, escucha a las demás personas (...) Nosotros tenemos dividida la dirección en este centro. H. [director], E. [segundo subdirector] y yo nos encargamos de esta parte del centro y cada uno tiene sus propias labores de dirección. Es decir, el director no se encarga de los asuntos que me corresponden a mí. Él confía en mi habilidad profesional en aspectos concretos, y él se encarga, por ejemplo, de la parte económica de todo el centro, de este edificio, y elige el personal. E. [segundo subdirector] tiene como función, por ejemplo, la parte informativa de todo el centro, hace todos los comunicados de la escuela y cuando vienen técnicos a reparar algo, él es la persona con la que éstos han de contactar, cuando las cámaras de vigilancia tienen algún problema él se encarga de ellas. Cada uno se encarga de aquellos aspectos del área del conocimiento del que es competente. (...) Y también la plantilla lo sabe. También los profesores saben a quién han de acudir si van a pedir dinero, vamos a H. [director]. ¿A quién acudimos si tenemos algún problema con algún alumno? Vamos con Eri\_Ope [ella misma- subdirectora]. Si no funciona, por ejemplo, el parking, o está mal puesto, o necesitamos una pizarra, acudimos a E. [segundo subdirector].” (Profesora Eri\_Ope).*

Es más, este liderazgo oficial del director y la delegación de funciones en los dos subdirectores, debe transformarse también en un liderazgo real, que permita por tanto la aprobación y valoración del resto del profesorado. Concretamente en el estudio de Pasi Sahlberg (2013) utilizando las reflexiones de un director de escuela del Sur de Finlandia (Espoo) – Martti Hellström- se puede leer que un director necesita una gran capacidad de liderazgo para desarrollar las tareas y responsabilidades que comporta un centro educativo y además de forma exitosa. Asimismo, cabe destacar la elevada consideración y estatus social que tienen los directores de escuela en Finlandia, además de lo complicado que comenzaba a resultar su contratación según un estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación sobre la mejora de la dirección escolar (Ministry of Education - Finland, 2007, p. 17). Según ya comenté en el relato de la directora del Centro MtK, se requieren una serie de requisitos formativos en administración y gestión de centros educativos, aparte de unos años de experiencia docente, lo cual hace que el proceso de asignación de una dirección sea altamente selectivo.

Por tanto, me refiero a un éxito encaminado hacia la realización y vivencia real de la escuela como proyecto común y compartido entre todo el profesorado que integra la escuela; en este caso la profesora de lenguas extranjeras, desde la mirada del profesorado, indica lo siguiente:

*“Después se ha planteado con el profesorado desde hace tiempo su trabajo, es decir, que aquí hay unas líneas comunes muy avanzadas. De hecho, es fácil trabajar como profesor; los profesores tienen la misma visión sobre diversos aspectos, o de la mayoría de las cosas.”* (Entrevista a Kieli\_Ope).

Compartir una mirada común y los valores que la guían, viene facilitada en gran medida por el hecho de que la dirección del centro tenga la responsabilidad asignada de la selección del claustro, tal y como me comentó la directora en su entrevista, a lo que añado la referencia del ministerio de educación finlandés sobre esta cuestión:

The principal has a large influence on the selection of personnel. The principal either selects his or her personnel him/herself or his or her opinion is very important when the selection is made by another authority. Financial resources are tied up to a great extent because at a minimum three-quarters of a school's expenses are personnel expenses. Even though the legislation is fairly broad, collective bargaining agreements of the personnel are so far very specific; thus, they limit the principal's scope for action. (Ministry of Education - Finland, 2007, p. 26)<sup>28</sup>

Algo que pude observar sobre todo en la etapa como subdirectora de la profesora Eri\_Ope, es la pasión que esta siente por su profesión y concretamente por la educación, teniendo experiencia en múltiples etapas y áreas; lo cual, a buen seguro, forma parte de su propio

---

<sup>28</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El/la directora/a tiene una gran influencia en la selección del personal. El/la director/a o bien él/ella mismo/a elige a su plantilla, o bien su opinión es de gran importancia cuando la selección es realizada por otra autoridad. Los recursos financieros están bastante restringidos debido a que como mínimo tres cuartas partes del gasto escolar están destinadas a costes de personal. A pesar de que la legislación es bastante amplia, los acuerdos de negociaciones colectivas del personal son muy específicos; además, estos limitan el margen de acción del director/a.” (Ministry of Education - Finland, 2007, p. 26).



estilo como directora, y que se transmite al resto del claustro. De hecho, dado el carácter pedagógico de aquel cargo dentro del equipo directivo, ella misma explicaba en su anterior etapa como subdirectora el rol que juega cada profesor y profesora:

*“Seguro que el tipo de persona que uno es influye en el tipo de profesor que uno es y, después, por supuesto, si se está entusiasmado por el propio trabajo. Es decir, si se buscan continuamente nuevos estímulos, o sea, que uno no se estanca demasiado. Porque uno puede hartarse de su propio trabajo. Pero, por supuesto el profesorado puede aprender nuevas técnicas de enseñanza de, por ejemplo, estos cursos.”* (Profesora Eri\_Ope).

Interés, motivación y formación permanente, aspectos a los que hacía mención la profesora Eri\_Ope. Justamente en la pasión por la propia profesión está parte de la clave del éxito educativo finlandés, tal y como remarca Pasi Sahlberg en sus escritos académicos, así como en contribuciones más generalistas para los medios de comunicación<sup>29</sup>, a lo que añado que esta actitud influye de manera positiva en la búsqueda de (buenas) prácticas educativas de forma continuada.

## **E2.7. Aspectos a mejorar o la mirada autorreflexiva y crítica de las voces docentes**

Algo que llama la atención al visitar un centro educativo finlandés -como ya he mencionado en alguna ocasión en este trabajo- es el aspecto tan cálido de sus espacios, diría que son espacios casi hogareños, aunque de una institución escolar se trate, al estar sus aulas decoradas con cortinas, salas para aprender a cocinar, suelos radiantes (con calefacción), pupitres ligeros, colores alegres, presencia de creaciones artísticas del alumnado, plantas, etc. Entre mis múltiples anotaciones recojo una a continuación y que fue tomada del seguimiento a la tutora y profesora de artes Kuvis\_Ope, en una de sus clases de Biología y Geografía como tutora de quinto de primaria: *“En esta clase much@s van descalzos o con un calzado cómodo, también la profesora. Da una sensación más hogareña.”* (Diario de campo, 12.11.2008).

Esto podría parecer formar parte más bien del anecdotario de anotaciones, pero considero que en la suma de anécdotas y de detalles, puede también hallarse parte de la esencia que diferencia Finlandia del resto de realidades educativas. De hecho, en la primavera del año 2015 en una de mis estancias en la Universidad de Oulu (Oulun Yliopisto), al estar indagando en nuevos referentes bibliográficos descubrí el libro de Eduardo Andere (2014), lo cual ocurrió de forma casual, y tuve la necesidad de adquirirlo. Se trata de un interesante recorrido por múltiples centros educativos de Finlandia a lo largo de sus siete visitas a Finlandia desde 2004 a 2012, es decir, casi una década. Leerlo y disfrutarlo, y a la vez sentir que había reflexiones compartidas y experiencias similares, reforzó mi

---

<sup>29</sup> Sahlberg, P. (2015). Teacher training. Q: What makes Finnish teachers so special? A: It's not brains. The guardian. <https://www.theguardian.com/education/2015/mar/31/finnish-teachers-special-train-teach> [Consultado en fecha 24.08.2018].

confianza en mi propia investigación doctoral y en el carácter etnográfico de todo mi estudio.

En la obra de Andere (2014), en la que se ensalzan aspectos positivos y atractivos del sistema educativo finlandés, y de sus centros educativos, se pueden hallar las voces del profesorado y alumnado en cuanto a cuestiones sobre este entorno tan bien valorado a nivel internacional, del que es complicado indicar cuál es la clave del éxito ciñéndose a un solo factor. Efectivamente, de este modo y con un toque de humor lo explica el propio Andere (2014, p. 13): “Success in education is determined through a cocktail of ingredients: history, culture, teachers, and policies, with a sprinkling of powerful learning environments. As with the real drinking cocktails, once the ingredients are mixed it is impossible to separate them.”<sup>30</sup>

No obstante, como ocurre en todos los casos, también existen aspectos a mejorar, aunque a veces cueste captarlos, o incluso de identificar por el mismo profesorado. Sobre esta cuestión he podido descubrir aspectos mejorables, según el parecer del profesorado, y que he organizado por categorías, de modo similar a la manera como ordené el análisis y sus grandes grupos categoriales, aunque en este caso de forma más sintética y quedando de la siguiente manera:

- ✓ Sistema educativo.
- ✓ Competencia docente / Formación universitaria.
- ✓ Planificación curricular / Atención al alumnado.

Igualmente, considero interesante, el carácter en parte longitudinal de mi investigación etnográfica en cuanto al estudio de caso de corte etnográfico se refiere (curso 2008/09). Esto es debido a que en el momento de volver al centro en el curso 2014/15, aproveché para indicar las debilidades halladas en el análisis que hasta ese momento había realizado; es por ello que pregunté a la dirección y al profesorado si se habían tomado medidas al respecto y, de hecho, en algún caso alguna cuestión había sido tomada en consideración.

En primer lugar, en cuanto al *sistema educativo* destaco los siguientes fragmentos:

---

<sup>30</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“El éxito educativo viene determinado por un cóctel de ingredientes: historia, cultura, profesorado, y políticas, con una pizca de entornos de aprendizaje fuertes. Como ocurre con las bebidas de cóctel reales, una vez los ingredientes se han mezclado, es imposible separarlos.” (Andere, 2014, p. 13).

**Aspectos a mejorar de la realidad escolar**

**Profesora que lo dice:** Mati\_Ope (matemáticas y otras asignaturas de ciencias)

*“Pues, seguramente sería reforzar el aprendizaje de los más capacitados. Para mí, eso es algo que estaría bien cambiar. Y después que en algún momento el tamaño de los grupos se podría reducir. O sea, en estos momentos por supuesto no tenemos grupos exageradamente grandes. En bachillerato daba clase a 36 alumnos, y ahora, los grupos más grandes son de 25 alumnos. Pero si hay flojos, 25 también son muchos. (...) Es decir, el tamaño de los grupos de clase podría ser de unos 20, este sería un buen grupo en matemáticas, y después, realmente en la formación de los alumnos más brillantes podría haber algo extra.”*

**Ratio profesor-alumno/a**

**Profesora que lo dice:** Espa\_Ope (español)

*“Sería más razonable según mi parecer mantener grupos-clase más pequeños, porque ahora a veces son bastante numerosos, sobre todo en secundaria inferior obligatoria [7º-9º], son casi siempre de más de veinte alumnos. A veces esto es bastante grande. Quizás esto podría ser bueno (...) Sí, que los grupos fueran más pequeños, entonces, de hecho, el profesor tendría más tiempo para cada niño, si se piensa así. O los grupos más pequeños podrían ser más sólidos, y la influencia mutua dentro del grupo podría ser mejor, que en vez de grupos demasiado grandes.”*

Tabla 8E. Aspectos a mejorar de sistema educativo finlandés (I).

En ambos casos se menciona la ratio de alumnos, es decir, el número de alumnos/as por profesor/a, el cual en cierto modo podría reducirse, para posibilitar una mayor atención individualizada, a pesar de que exista la educación especial. En el caso de la profesora de matemáticas hace mención al grupo de alumnos que destaca en positivo, es decir, por sus altas capacidades, y a la atención que se les da. Sobre este aspecto incidiré más adelante en este mismo apartado.

A su vez, en cuanto a cuestiones del sistema educativo más en general tenemos las siguientes aportaciones:

**Formación universitaria docente – A mejorar**

**Profesora que lo dice:** Espa\_Ope (español)

*“Aunque no quiere decir que los chicos y chicas más obedientes sean los mejores candidatos para ser maestros, para maestros se necesitarían alumnos diferentes... Que hubiese diferentes tipos profesores en la escuela, seguro que sería mejor.”*

**Condiciones laborales de los sustitutos**

**Profesora que lo dice:** Sustituta (anotaciones en el diario de campo)

*Los sustitutos esperan de 8 a 9h de la mañana a que les llamen para sustituciones (19.11.2008).*

Tabla 9E. Aspectos a mejorar de sistema educativo finlandés (II).

En el primer caso, se trata de la profesora de español que, como indiqué en su relato, es una persona con una extensa experiencia laboral en otros países y continentes al haber colaborado en proyectos de desarrollo y educación internacionales. Tiene una forma más directa de apelar a la necesidad de una mayor diversidad de alumnado que el sistema elige para poder acceder a los estudios de maestro/a. También he destacado la indicación de una profesora sustituta, la cual ha de esperar por la mañana para saber en qué centro realizará la sustitución, lo cual comprensiblemente no resulta fácil.

De la misma forma, destaca de modo positivo, y teniendo en cuenta el sistema educativo finlandés, la posibilidad que se ofrece para realizar asignaturas optativas en su itinerario formativo. De hecho, la directora del Centro MtK me indicó en el curso 2014/15 esta misma cuestión:

*“Y luego, mira, tenemos las asignaturas optativas, en las que después el alumno puede basar su elección dependiendo de sus preferencias. Comienzan en octavo curso. Es decir, pueden elegir como seis horas a la semana las asignaturas que van más con el talento de cada uno/a. Puedes elegir teatro, idiomas, deporte, música, plástica, puede haber... ¿qué otras asignaturas optativas hay más? ¿No serían estas? De todas maneras, hay diez grupos, diez grupos diferentes, en octavo y en noveno curso, y el alumnado puede aprender seis horas a la semana asignaturas acordes a sus gustos. Hay también Cocina y Hogar. O sea, son grupos a los que se va justamente porque se tiene talento para esa asignatura. O sino, porque a uno/a le gusta esa materia.”* (Directora del Centro MtK).

Después en segundo lugar he recogido fragmentos que hacen referencia a la *competencia docente*, y con mayor especificidad, a la *formación universitaria*:

**Formación universitaria docente – Educación Especial**

**Profesor/a que lo dice:** Kemia\_Ope (ciencias)

*“Quizás la formación en este sentido [Educación Especial] es algo floja. En la facultad de formación como profesores de asignatura tuvimos una asignatura,... de pedagogía especial, pero dio la impresión de ser demasiado poco.”*

**Formación Universitaria docente – Educación Especial**

**Profesor/a que lo dice:** Eri\_Ope (educación especial y subdirectora)

*“A ver, ellos [el profesorado más joven] tienen una buena imagen [comprensión] global de qué consiste el trabajo docente y saben relacionarse con las familias, y planifican bien sus clases. Se esfuerzan en sacar adelante su docencia. Pero la formación del profesorado no les prepara en nada para el reto de la atención a la diversidad del alumnado. Es decir que hay poca formación en educación especial en la titulación para la especialización en una asignatura (...) porque lo que es la realidad de esta escuela es todo un desafío realmente. Es decir, que deberías tener un conocimiento básico sobre cómo te las vas a arreglar con un alumno que tiene problemas de atención o con uno que tiene síndrome de Asperger, o con alguien que tiene una depresión, o este tipo de cuestiones. (...) Esto no se da en la formación de la especialidad en una asignatura o en los estudios de maestro de primaria. (...) Seguro que lo ven en las escuelas de prácticas, pero la parte teórica se queda en algo muy fino [poco consistente]. Pero, claro, los profesores de educación especial, ellos sí que la tienen [parte teórica] en su formación, pero la deberían tener todos los profesores.”*

Tabla 10E. Aspectos a mejorar sobre la competencia docente en Finlandia (Educación Especial).

Tanto la profesora de ciencias -que recordemos que trabajó en el inicio de su carrera docente en la universidad- como la subdirectora y profesora de educación especial -que se formó inicialmente en arte y años más tarde en educación especial-, coinciden en que el profesorado, en este caso de secundaria, debería tener una formación más profunda en cuestiones relativas a la educación especial, al bienestar del alumnado en sus múltiples esferas, así como al tipo de cuidado necesario según la necesidad educativa especial de la que se trate.

De forma bastante sintética, con sus fortalezas y debilidades, la subdirectora del Centro MtK ofrece su propia visión de la escuela finlandesa en general, incidiendo su mirada en el centro educativo en el que trabaja:

*“En la escuela finlandesa quizás lo común es que de todas maneras el currículum oficial ordena los límites de manera bastante precisa en estos momentos, o sea, el número de horas, y los contenidos. Después la competencia docente es bastante buena. Y después está la atención a la diversidad del alumnado, que en algunos sitios no acaba de funcionar del todo bien. De hecho, los servicios de trabajadores sociales escolares son insuficientes en las zonas rurales, después en ciudades más grandes la situación es mejor. En Oulu la situación es buena, ya que hay bastante apoyo. Después, lo que serían los materiales de enseñanza están bastante actualizados, ya que el contexto es bastante bueno.”* (Profesora Eri\_Ope).

En tercer lugar, y conectado con el anterior fragmento, estaría la *planificación curricular* en relación a la *atención del alumnado*, que por un lado tanto la profesora de lenguas extranjeras como la de matemáticas, como ya indiqué unas líneas más arriba, apuestan por una mayor atención a los alumnos más brillantes, refiriéndose a ellos, tal y como dicen en lengua finlandesa: *lahjakkaimmat oppilaat*. Es decir, estoy hablando de aquel alumnado dotado que sobresale o incluso poseedor de una alta capacidad. Y por otro lado

la subdirectora y profesora de educación especial apostaba por una mayor presencia de las TIC en el curso 2008/09 tal y como rescato en los siguientes fragmentos:

**Planificación Curricular - Altas Capacidades**

**Profesor/a que lo dice:** Kieli\_Ope (lenguas extranjeras)

*“Los más brillantes seguro que... se debe decir que los alumnos más aventajados, hay una clase para la que personalmente desearía más recursos. Es decir, que desearía que se les proporcionasen más posibilidades de estudio para que no se estanquen, sino que avancen con una mayor velocidad de la que ahora tienen posibilidad. Frecuentemente ocurre que aquellos que son muy brillantes siempre tienen que esperar en algún momento, ya saben previamente lo que a los demás les supone aprender desde el inicio, éste es un problema para el profesor del que ha de preocuparse de alguna manera por sí mismo. Una parte llevan consigo sus libros en inglés que leen, algunos puede que vean a veces una película mientras los demás hacen tareas más fáciles, de las que después hacen algún trabajo.”*

**Debilidades del sistema educativo – Altas capacidades**

**Profesor/a que lo dice:** Mati\_Ope (matemáticas y otras asignaturas)

*“Por otro lado, en nuestro caso no tenemos, diríamos, demasiados alumnos con altas capacidades. Justamente por la razón que aquí no tenemos una formación de altas capacidades aparte, sino que tenemos una educación especial en la que se refuerza a los más flojos, pero no tenemos una educación especial para levantar a buenos matemáticos. Yo quisiera eso en algún momento. Es decir, que del mismo modo que para los más flojos hay formación extra, también debería haber más formación para los brillantes.”*

**Sistema educativo – Debilidades**

**Profesor/a que lo dice:** Eri\_Ope (educación especial y subdirectora)

*“Se podrían usar más provechosamente los ordenadores en la escuela finlandesa de manera más habitual.”*

Tabla 11E. Aspectos a mejorar sobre la atención al alumnado (con altas capacidades) en Finlandia.

En torno a esta cuestión de las altas capacidades, considero que en parte tiene que ver con las críticas que se le hacía al sistema educativo finlandés en los años ochenta, tal y como recuerda Pasi Sahlberg (2013), debido a que en los años setenta se había decidido eliminar la antigua ordenación de inspiración alemana, que segregaba al alumnado según sus resultados y rendimiento. Es decir, a partir de la implementación de la *Peruskoulu* finlandesa (escuela básica-comprensiva de 1º a 9º curso) se apostó por ofrecer una formación lo más igualitaria posible en pro de una mayor equidad social. De forma que, tal y como se desprende de las palabras de la profesora de matemáticas -recordemos que con más de dos décadas de experiencia docente-, se favorece a aquellos que están por debajo del rendimiento medio, dándoles todo el soporte y apoyo necesarios con la

finalidad de alcanzar esas metas compartidas con el resto de alumnos/as. Esto concuerda con el estudio de Heleena Lehtonen (2014) que remarca que los alumnos con puntuaciones más modestas en estudios comparativos internacionales obtienen una mayor atención en pro de una equidad mayor en Finlandia, pero no ha ocurrido lo mismo en el caso del alumnado de altas capacidades, llegando a afirmar lo siguiente: *“La escuela comprensiva finlandesa parece desperdiciar parte del potencial de los estudiantes académicamente talentosos. Es necesario recalcar que la escuela finlandesa da respuesta a las necesidades de la mayoría de alumnos y, también, que trata con todo cuidado a aquellos con dificultades de aprendizaje”* (Lehtonen, 2014, p. 206, en Jakku-Sihvonen & Niemi [Eds.], 2014). Además, Lehtonen (2014) indica que la atención a las altas capacidades ha suscitado opiniones contradictorias y que va en línea a lo indicado anteriormente en referencia a las aportaciones de Sahlberg (2013).

Volviendo a estas dos profesoras -de matemáticas y lenguas extranjeras-, junto con otras con las que hablé y a las que entrevisté, se preguntan por aquellos/as otros/as alumnos/as más capacitados/as que en múltiples ocasiones demandan ser atendidos/as, debido a sus ganas de avanzar más. Incluso según la profesora de matemáticas, existen algunos centros que lo tienen en cuenta y, de hecho en mi vuelta al Centro MtK (curso 2014/15) la directora corroboró que este propio centro, ofrece la especialidad en artes, lo cual es una manera también de dar respuesta a aquellos/as adolescentes con una mayor capacidad artística y creativa. Con estas palabras lo explica la directora del centro:

*“Depende en gran medida del profesor/a. O sea, aquí, por supuesto, se puede observar talento en arte. Es decir, tenemos clases especializadas en arte. Después, tenemos en la ciudad cursos especiales para los talentosos en música y para deporte hay también cursos especiales. Tenemos escuelas en las que hay las así llamadas clases “LUMA”, en las que se enseñan asignaturas de ciencias. (...) Conocimiento del medio natural y matemáticas. (...) Es decir, asignaturas LUMA<sup>31</sup>. Pues, existen escuelas en las que se refuerza la enseñanza de [asignaturas] LUMA. Es decir, es bastante irrealizable dar más importancia a todas las materias en una sola escuela, porque no hay suficientes niños para todo.”* (Directora del Centro MtK).

En cuanto a dar respuesta a las demandas dentro de las aulas, en otras asignaturas, también se había logrado establecer algunas estrategias para el día a día, así como la opción de asignaturas optativas que diesen respuesta a ello, de esta manera lo explica la directora del Centro MtK:

*“Pero luego tengo profesores/as que diversifican las tareas, es decir, que dan tareas más difíciles, si hay un niño/a con talento, se le anima a ir, por ejemplo, a competiciones de matemáticas, competiciones de cálculo mental, y, luego, por ejemplo, en lenguas, aquí ahora el próximo otoño comenzará una clase para alumnado de octavo curso con talento en lengua inglesa. Es decir, pueden solicitarlo los alumnos como asignatura optativa dos horas a la semana, los que tengan de nota un 9 o un 10 en inglés. (...) Está dirigido a*

---

<sup>31</sup> LUMA: hace referencia a las áreas de (LU) *Luonto* –Naturales-; (MA) *Matematiikka* – Matemáticas; cuyas áreas engloban asignaturas como Matemáticas, Física, Química, Biología, y Geología.

*alumnos con talento en lengua inglesa, es un grupo para alumnos talentosos en lengua inglesa.”* (Directora del Centro MtK).

Es decir, esta asignatura optativa de inglés de nivel avanzado daba respuesta a lo que la profesora de lenguas extranjeras había manifestado en las entrevistas en el curso 2008/09 y lograba con ello hallar una respuesta y actuación para su demanda, en este caso para el alumnado de octavo; lo cual seguramente contribuya a intentar evitar uno de los peligros que indica Lehtonen (2014) por no atender el potencial de este alumnado: “Si no se atiende, el rendimiento de los niños con altas capacidades disminuye considerablemente.” (Lehtonen, 2014, p. 206).

Antes de finalizar, añadir que las autoridades y los expertos educativos en Finlandia no se han quedado embelesados en sus propios logros, en cuanto a los resultados académicos obtenidos, o en los informes PISA, sino que han querido avanzar de cara a las demandas que prevén que serán necesarias en la sociedad del futuro. Es por ello que se ha concebido un nuevo currículum, de implementación desde otoño del 2016 para toda la primaria (cursos 1º a 6º) y de aplicación gradual en los cursos de secundaria desde otoño de 2017 (a partir de 7º hasta 9º). Entre esta nueva mirada se encuentra el trabajo en equipo; en las organizaciones modernas usualmente los equipos los conforman profesionales de diversos ámbitos, por lo que es necesario entender el lenguaje de unos y otros para poder llevar a cabo proyectos conjuntos. Es por esto que se apuesta por ir introduciendo de forma más activa proyectos interdisciplinarios, es decir, que involucren diferentes áreas del currículum, por lo que esto implicará un mayor trabajo en equipo entre los docentes, así como una mayor negociación para lograr acuerdos educativamente interesantes, así como enriquecerá una mirada más transversal del alumnado. Esto se asemejaría a lo que Torres Santomé (2014) manifiesta:

A estas alturas de la historia, no avanzar por la vía de la interdisciplinariedad y de los proyectos curriculares integrados equivale a seguir dificultando los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Las disciplinas son parcelas organizadas de saberes, destrezas y procedimientos, pero con marcos que dificultan adentrarse a ver otras facetas de la cultura y de la realidad con las que también están o deberían estar interrelacionadas. La separación de las humanidades, las ciencias sociales, las artes, las ciencias experimentales y las tecnologías en compartimentos estancos, en asignaturas independientes, con modelos de evaluación independientes, son una amenaza para el proyecto humano de conocer, de entender reflexivamente la realidad, el mundo; dificultan ver las interconexiones que en la práctica sí existen. (Torres Santomé, 2014, pp. 52-53)

Asimismo, algo interesante a indicar, sin saber si ocurrirá, ya que se trata de hipótesis, aunque basadas en la observación de la realidad, así como en el análisis del discurso actual, es lo que comenta la directora del Centro MtK:

*“Pero me parece que en Finlandia pasará que nos llegará algún tipo de evaluación nacional de vuelta. (...) De la enseñanza, relacionada con la enseñanza (...) no quiero el sistema inglés. No quiero un tipo de sistema en el que venga aquí como una comisión horrible que evalúe mi escuela. (...) No quiero un sistema de inspectores. Pero quisiera un sistema en el que de alguna manera se pudiese realmente ayudar a ese/a profesor/a a desarrollarse en su trabajo. De modo que aparte de las reuniones de desarrollo hubiese*



*ese seguimiento de las clases. Como algo intermedio. (...) Sí, pedagógico. Exacto. (...) Que apoye. En el sentido de reforzar.”* (Directora del Centro MtK).

De hecho, puede estar en lo cierto en cuanto al aumento de pruebas nacionales, sobre el rendimiento del alumnado, porque a pesar de que el nuevo currículum finlandés esté abierto al trabajo en equipo, parece que los discursos internacionales den importancia a los resultados de pruebas de rendimiento, o competenciales. Esta tesis misma, parte de los resultados de los informes PISA como indicador a tener en cuenta, aunque no única y exclusivamente, para poder valorar de modo positivo la educación finlandesa. Como apunte final, indicar que Sahlberg (2013) recoge estas reticencias generales en Finlandia hacia este tipo de pruebas al alumnado más allá de las requeridas: “Las autoridades educativas finlandesas, y en particular los docentes, no están convencidas de que un frecuente control externo basado en evaluaciones y una mayor rendición de cuentas sean beneficiosos para el estudiante y su aprendizaje.” (Sahlberg, 2013, p. 80).

En resumidas cuentas, quizás estas predicciones en forma de intuiciones o temores de la directora tengan mayor verosimilitud o estén relacionadas en el hecho de que Finlandia, y en especial sus chicos/as, efectivamente sufrieron un declive en los resultados en las pruebas de matemáticas de PISA, tal y como ocurrió con la edición de PISA 2015, cuyos resultados fueron posteriores a la visita al centro en el curso 2014/15, quedando relegados al puesto séptimo en competencia matemática entre los países de la OCDE, aunque el alumnado finlandés continúa en el podio entre los países de la OCDE en cuanto a competencia lectora (segundo puesto) y competencia científica (tercer puesto), y con un quinto puesto en resolución colaborativa de problemas en PISA 2015, según datos del ministerio de educación finlandés<sup>32</sup> -en caso de compararlo con todos los países participantes Finlandia continúa en el TOP 10 a excepción de matemáticas-.

## **E2.8. A modo de síntesis visual de las conclusiones**

A continuación, ilustro lo anteriormente explicado, no con la intención de que aparezca todo, sino de sintetizar los principales hallazgos, palabras clave, a modo de luces que brillan, siendo consciente de que no es posible capturar todas ellas en una sola figura. Esta figura está basada en el Centro MtK de Oulu (Finlandia), donde llevé a cabo el estudio de caso de corte etnográfico, pero que puede ser trasladable a otras realidades del contexto finlandés, debido a las características y naturaleza del estudio de caso realizado, y que expliqué de modo más pormenorizado en el marco metodológico de esta tesis; figura que, además, ilustra las (buenas) prácticas educativas de la escuela de modo global y comunitario.

---

<sup>32</sup> The Results of PISA 2015. Ministry of Education and Culture (Finland). <https://minedu.fi/en/pisa-2015-en> [Consultado en fecha 24.08.2018].



Figura 2E. Figura sintética de los resultados analizados e interpretados del estudio de caso de corte etnográfico.

Además, en forma de conclusiones a las que llego y que considero que emergen a partir del trabajo realizado en el estudio piloto y en el estudio de caso de corte etnográfico, detallado en apartados anteriores, y con especial esmero en esta sección de resultados, lo que se puede aprender de Finlandia como entorno considerado de éxito por informes internacionales, así como expertos educativos, viene recogido en el siguiente listado:

### CONCLUSIONES GENERALES EMERGENTES

- 1) Se trata de un **profesorado con una elevada formación universitaria**, cuya alta motivación se ve alimentada por unas óptimas circunstancias laborales, para un buen desempeño de su labor docente y con una alta predisposición al trabajo en equipo en la confección del currículum.
- 2) Los centros educativos en los que se realizaron las investigaciones estaban liderados por un **equipo directivo** preocupado por el buen hacer de su profesorado, velando por la seguridad, el desarrollo y la formación permanente de los profesionales implicados en la escuela.
- 3) Los relatos elaborados de los docentes participantes muestran una alta sensibilidad hacia el bienestar del alumnado, que se ve apoyado por una **comisión del cuidado del alumnado**, de enfoque multidisciplinar, con un papel activo de las familias o tutores legales del alumnado.

- 4) El día a día en un centro educativo se desarrolla a un ritmo calmado, sin nerviosismo, con clases de 45 minutos, y descanso entre clase y clase.
- 5) Una **escuela obligatoria y gratuita** en la que el **comedor escolar** está incluido para garantizar esa ración de comida diaria y caliente, para lograr un buen estado de salud, combinando el factor de la salud y la educación, como pilares del estado del bienestar.
- 6) El seguimiento de docentes y de grupos-clases muestra una predisposición a un **enfoque más bien tradicional de la enseñanza**, con un uso mayoritario de libros de texto, sin grandes sofisticaciones tecnológicas, más allá de proyectores digitales en la última fase investigada (2014/15), pero con la característica de dar prioridad a la comprensión del contenido, y con una evaluación integradora teniendo en cuenta los niveles del aula.
- 7) El enfoque se dirige hacia **la equidad y la igualdad del alumnado**, sobre todo de cara a apoyar aquellos que tienen dificultades en alcanzar el nivel del resto de la clase, ofreciendo tres apoyos diferenciados de **educación especial**, de menor a mayor intensidad, y pudiendo ser en el aula ordinaria o, en caso de mayor refuerzo, en una aula especial.
- 8) En esa sensibilidad hacia el alumnado con dificultades en el aprendizaje, sin que sean de tipo grave dada la derivación a centros de educación especial, quedan en cierto modo relegados a un segundo plano el **alumnado de altas capacidades**, aunque se intentan buscar opciones que puedan compensar esto, y en algunas ocasiones a título individual del profesor/a.
- 9) Una aproximación holística e integral al bienestar del alumnado teniendo en cuenta no tan solo aspectos académicos, sino también de salud mental, así como salud física, para ello los programas de **educación para la salud** son piezas claves, la lucha contra el tabaquismo y otras iniciativas de la salud, así como la intervención de la figura de la policía escolar –o asignada a ese centro- en el conocimiento de las normas para un correcto civismo.
- 10) Una escuela finlandesa que se siente orgullosa por sus méritos a nivel internacional, pero que no deja de mirar hacia el futuro, implementando un nuevo currículum (desde el curso 2016/17), y cuya **exigencia de renovación** forma parte de la forma de comprender su trabajo por parte del profesorado finlandés.

*Tabla 12E. Conclusiones generales emergentes.*

Estas han sido las conclusiones en general de la investigación doctoral que he realizado, pero no son más que una pequeña síntesis de la profunda experiencia etnográfica vivida en el trabajo de campo siguiendo atentamente las (buenas) prácticas educativas en la escuela finlandesa encaminadas a lograr el éxito escolar de su alumnado. Conclusiones que en algún caso son compartidas por informes internacionales, pero que no dejan de ser

de suma importancia recordar y remarcar, de cara a aprender de ese contexto educativo tan bien valorado como es Finlandia. En otro apartado posterior vuelvo a reiterar algunas conclusiones más, de forma reflexiva, e igualmente conectadas con las mostradas en la tabla anterior.

### **E3. LAS LIMITACIONES DE LA PROPIA INVESTIGACIÓN COMO FUENTE DE APRENDIZAJE FUTURO E INSPIRACIÓN PARA LA MEJORA**

Poder investigar, y además sobre una temática que interese, resulta apasionantemente enriquecedor tanto a nivel personal como académico-profesionalmente hablando, aunque, justamente debido a esta intensidad, ello requiere también poder dedicarle el máximo de tiempo y a ser posible a jornada completa. Efectivamente, los momentos en los que más he podido avanzar han sido en los que la investigación doctoral era mi actividad principal.

Creo profundamente en la importancia de las historias, los relatos, las anécdotas como fuentes de aprendizaje, lo cual me lleva a conversaciones entabladas en mi adolescencia, en las que una compañera me explicaba que se acordaba más de las anécdotas de las clases de historia, poniendo por caso algún personaje histórico, que en los hechos en sí mismos. Y efectivamente considero que algo similar me sucede a mí también. Recuerdo un día en una clase de inglés para adultos, en la que participaba como alumno, y teníamos que llevar a cabo el típico ejercicio de presentarnos al compañero o compañera de al lado. Pues bien, en aquel momento me dedicaba en exclusiva a realizar mi tesis doctoral, por lo que a la pregunta de si estaba trabajando, creo recordar que contesté algo así como: “*no, estoy haciendo mi tesis*”; a lo que mi compañera me corrigió diciendo que: “*eso también es un trabajo*”. De modo tan casual, a partir de la respuesta de una compañera de clase desconocida, que no tenía que ver con el ámbito académico, comprendí algo que realmente sentía, pero quizás no había expresado verbalmente, que estudiar, en este caso una tesis doctoral, es también trabajar. Y con ello he podido advertir que los momentos de mayor avance y de buenos resultados tanto en mis estudios universitarios, como en el desarrollo de esta tesis, han tenido lugar cuando el estudio se ha podido convertir en mi actividad principal, que en algunos casos ha sido posible únicamente en períodos vacacionales o de inactividad laboral, como ocurre en el momento en que realizo estas reflexiones; lo cual me lleva a reflexionar y a manifestar que se trata de una limitación, y esto puede alargar los procesos de investigación, aunque no los llegue a paralizar del todo, porque el aprendizaje y la curiosidad permanecen vivas, a pesar de que la productividad doctoral esté posiblemente en modo “*pause*”. Algo que conecto con Finlandia, y con lo que he podido allí observar y vivir, en el caso de los doctorandos/as, cuya actividad central es la tesis. En mi caso pude disfrutar de una beca pre-doctoral, aunque también he de decir que mucho de ese tiempo fue destinado a otras investigaciones ajenas al eje central de mi investigación –pero de las que aprendí en cuanto a metodología y técnicas de investigación y otros aspectos- y a la docencia universitaria –para la que era totalmente novel y tenía que prepararme... y que disfruté al máximo-. Por tanto, en los cursos en los que fui becario (iniciado junto con el programa de doctorado y sus créditos de formación

e investigación previos a la presentación del proyecto de investigación), realmente los avances se dieron cuando pude solicitar estancias breves en el extranjero, momento en el que podía dedicarme de forma casi completa y exclusiva a mi propia tesis. Gracias a esto pude realizar en Finlandia tanto el estudio piloto, así como la primera fase del estudio de caso de corte etnográfico; tras esto las posteriores estancias en Finlandia fueron financiadas y costeadas mediante recursos familiares y personales.

En este apartado me interesa compartir algunas reflexiones sobre las dificultades con las que me he encontrado en el desarrollo de los diferentes marcos que componen esta tesis, es decir, a modo de aprendizaje de cara al futuro, o quizás incluso pueda servir a futuros/as estudiantes de doctorado, en caso de que topen por casualidad con este estudio y con la tabla que a continuación muestro:

<i>Dudas, reflexiones y toma de decisiones</i>	
<b>Marco de descubrimiento ... teórico</b>	El proyecto de investigación se defendió en el 2006 (tras la realización del programa de doctorado bienio 2004-06) con el fracaso escolar como interés central y sus posibles soluciones. No obstante la escritura se ha alargado más allá, por lo que he tenido dudas de los años que debía tomar como referentes para su bibliografía, he intentado respetar aquel momento temporal como límite cronológico (con coherencia con el hilo argumental de los siguientes marcos de esta tesis monográfica), aunque también decidí que ciertos datos debían ser más actuales.
<b>Marco de descubrimiento ... práctico</b>	La realización en su momento de una primera aproximación a la realidad finlandesa me llevó a indagar de forma muy intuitiva en un instituto de Secundaria de Oulunsalo. Resultó una experiencia muy provechosa, a modo de cambio en el foco de atención a estudiar en Finlandia, que más que estudiar el fracaso escolar, debía encaminar mis pesquisas hacia el éxito escolar. Por tanto, se trata de un cambio de mirada, un punto de inflexión importante. Asimismo, el estudio cualitativo que fue calificado como piloto, al analizar con mayor profundidad los datos obtenidos (entrevistas, observaciones, documentación...) y tras un meta-análisis del proceso mismo, creo que por su consistencia podría ser considerado casi como otro estudio de caso. Es por ello que, gran parte de los hallazgos se detallan en el cuerpo de la tesis, aunque otra parte se añadió en los anexos, con el propósito de aligerar el número de páginas de esta extensa tesis, pero en sí son también una parte importante del estudio. A pesar de que anteriores supervisiones de este trabajo sugiriesen colocar todo el contenido del estudio piloto como anexo, y entendiendo su razonable postura, decidí no hacerlo, porque sería relegarlo a un segundo plano, y por respeto al tiempo dedicado por las personas de aquel centro educativo, he querido darle el valor de ser parte principal de este trabajo, en forma de marco de descubrimiento práctico.
<b>Marco teórico</b>	El marco teórico ha girado en torno al éxito escolar, así como a indicadores que avalan el caso finlandés. He trabajado a partir de la bibliografía obtenida en búsqueda de bases de datos en bibliotecas de diferentes universidades (Barcelona, Girona, Oulu y Helsinki) y ámbitos (también en bibliotecas municipales). He disfrutado de la calma y la

	<p>invitación a la concentración de estos lugares casi privilegiados, como son las bibliotecas, en especial, las universitarias, convirtiéndose casi en mis segundos hogares, buscando, hojeando, y leyendo todo aquel material y con el ordenador portátil como herramienta de trabajo. En cuanto al contenido, he podido vivir la sensación de dispersión en múltiples momentos, teniendo la impresión de estar abriendo más y más puertas, a partir de cada concepto con el que me tropezaba, y más al indagar en diferentes áreas del saber (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.). No obstante al tener claro el alto grado de complejidad de los fenómenos educativos, ha sido necesario acotar -en algún caso quizás debería haber acotado más- pero mis ganas por profundizar a veces han sido mayores que mi necesidad de limitar el terreno a investigar.</p>
<p><b>Marco metodológico</b></p>	<p>Esta parte ha resultado una construcción permanente, al tener claro desde el inicio que se trataría de un estudio de caso de carácter interpretativo-fenomenológico. De hecho, una vez analizado y comprendido todo lo que viví en el Centro MtK y teniendo claro que se trataba de un estudio de caso de “corte etnográfico”, indagué con mayor intensidad en la etnografía, así como en otras formas de transmitirlo, como es la narrativa. Es por ello que, desde una mirada global y teniendo en cuenta el estudio piloto, el estudio de caso y la forma de investigar y de dialogar con los datos, realmente he podido vivir una “inmersión etnográfica”, que es la que forma parte del título mismo de la tesis. Es decir, la definición concreta se da en muchas ocasiones posteriormente, cuando se comprende de forma profunda la estructura de la investigación misma, por todo lo que ha acontecido. Es por ello que el desarrollo final de este marco se ha dado en las últimas etapas de escritura. Además, es importante señalar que sobre aspectos de metodología en investigación cualitativa, estudio de caso, etnografía y narrativa, existe una amplia bibliografía, por lo que la acotación vuelve a ser de nuevo totalmente necesaria.</p>
<p><b>Marco artesanal</b></p>	<p>Al emerger el título de este marco, fruto de una reflexión subconscientemente serena, dí con un concepto <i>-artesanal-</i> que explica el modo de hacer que he tenido, y del que me he dado cuenta al analizar todo el proceso. Por tanto, soy consciente de que guardar con tanto cuidado las grabaciones de las entrevistas, los diarios de campo y otro material recopilado, así como el tiempo dedicado a la traducción minuciosa de las entrevistas, ha conformado un trabajo muy artesanal. En este marco he podido topar de nuevo con dudas similares a las que me surgieron al analizar el estudio piloto, es decir, ¿qué hacer con toda la información? Opté por construir el relato de cada profesor y profesora participante, a modo de agradecimiento por su tiempo y dedicación, además según mi parecer el material obtenido era suficientemente consistente e interesante como para conformar todos estos relatos. En cuanto a los seguimientos de grupos-clase de secundaria, basados en observaciones y anotaciones en mi diario de campo, decidí de nuevo darles cabida en el cuerpo mismo de la tesis, sin relegarlos a los anexos,</p>

	<p>los cuales tienen el peligro de quedar expuestos al olvido o a no ser consultados, o al menos esa es mi sensación. De este modo puedo transmitir de forma más plena el carácter etnográfico de mi estancia en el Centro MtK de la ciudad de Oulu (Finlandia), dando sentido a la tesis misma y a los aprendizajes logrados. El estilo de escritura ha surgido de forma natural, intentando que conviviesen formas más clásicas de redacción de informes de investigación, junto con ciertos aspectos más narrativos, y sobre todo que se oyese la voz del profesorado participante, así como dando espacio a mi propia voz, aunque de por sí la propia voz del investigador y la subjetividad ya están presentes en el momento mismo del diseño de una investigación y al decidir qué aspectos tratará el estudio.</p>
<p><b>Marco de cierre</b></p>	<p>Al principio me ha resultado complicado decidir qué aspectos incluir en este marco, para evitar la redundancia. En sí mismo, considero que dentro del marco artesanal están los resultados, en forma de relatos y seguimiento, y que cada lector/a puede realizar su propia interpretación de aquello; pero al reflexionar con mayor detenimiento, consideré que podía sintetizar aún más aquel material, junto con otros datos, obteniendo unos resultados que englobasen la totalidad del estudio, cuyo análisis e interpretación conllevan a unas conclusiones y a mirar hacia el futuro.</p>

Tabla 13E. Dudas, reflexiones y toma de decisiones de la presente tesis doctoral.

Antes de finalizar quisiera indicar algo lógico, que para saber investigar hay que investigar, y progresivamente uno/a realmente nota cómo la competencia investigadora va mejorando en términos de búsqueda bibliográfica, desarrollo de entrevistas, selección de momentos interesantes observados y anotados. Igualmente, a lo largo del proceso de escritura es muy agradable la sensación que produce el poder hilvanar y entrelazar los diferentes resultados analizados, así como su interpretación y, haciendo que la escritura surja de forma más fluida. Es decir, uno siente este aprendizaje, a pesar de que desde el meta-análisis de todo el proceso realizado, a muy buen seguro se realizarían diversas modificaciones, aunque entonces posiblemente ya sería otra investigación.

Al mismo tiempo, siempre me he sentido unido a esta tesis, por mis lazos personales con la temática y el lugar, así como por cuestiones de motivación e interés en general. Además, el hecho de poder volver a Oulu en el curso 2014/15 ha imprimido un carácter más longitudinal a la investigación, por el temor a que los datos no fuesen vigentes. Pero cabe indicar que la mayoría del profesorado participante continúa trabajando en el mismo centro, por lo que su esencia continua vigente, con mayor experiencia por los cursos que han transcurrido pero sigue teniendo su propio estilo docente, del que pude ser un testigo privilegiado.

Finalmente, adjunto a modo de síntesis algunos consejos que, o bien han sido tenidos en consideración a lo largo de la tesis, o bien podrán aplicarse en futuras investigaciones.

***Aspectos a tener en cuenta en una investigación (reflexiones a posteriori):***

- ✓ La síntesis y la acotación como elementos favorecedores en una investigación, sin dejar de lado la profundización.
- ✓ El sentimiento de pertenencia a una temática de estudio para conservar la motivación y dar sentido al esfuerzo y al tiempo dedicados a ello.
- ✓ La localización de personas expertas en orientar en una investigación educativa y para el intercambio de impresiones.

*Tabla 14E. Aspectos a tener en cuenta en una investigación (pasado y futuro).*

#### **E4. (MÁS) CONCLUSIONES**

Más allá de ser un estudio sobre Finlandia de manera pormenorizada, Finlandia me ha servido como ejemplo de un posible modelo inspirador en el trabajo con adolescentes en un contexto escolar. Es por ello que, tras reflexionar sobre el fracaso y el éxito escolar, realicé un repaso de la etapa de la adolescencia en el marco teórico, sobre la mejora escolar y las buenas prácticas, situando el caso educativo finlandés y español, para pasar a relatar el trabajo del profesorado a partir del estudio de caso de corte etnográfico que realicé en Finlandia. Por tanto, en este tránsito de la teoría a la práctica me interesaban preguntas tales como: ¿qué podemos aprender del profesorado finlandés?, ¿cómo se traduce en el día a día el reconocido éxito educativo que se atribuye a este país nórdico?, ¿qué se puede observar y sentir diariamente en un centro educativo finlandés?, ¿cómo son las sesiones en el aula? Estas y otras cuestiones fueron las que guiaron el trabajo etnográfico que desarrollé y también contribuyeron a aumentar mi curiosidad investigadora. Asimismo, a lo largo de los marcos que han compuesto esta tesis he ido ofreciendo también conclusiones en forma de reflexiones y síntesis finales (decálogos), así como en el análisis mismo de los resultados y conclusiones, que ha precedido a este apartado de cierre.

Ya en el final de este recorrido, puedo decir que esta tesis se ha convertido en un estudio muy vivencial, de impresiones, sensaciones, de estar junto con el profesorado, de intentar vivir la cotidianidad de un centro educativo finlandés, incluso ejerciendo voluntariamente como profesor ayudante en casos puntuales, y en especial, colaborando en las clases de español. A su vez, se ha dado un intenso trabajo de lectura y de horas de biblioteca, para comprender mejor todos esos ejes que he enumerado, así como otros que iban surgiendo fruto de la indagación misma.

Por tanto, más allá de datos factuales que de por sí se pueden hallar a partir de fuentes gubernamentales (Ministerios de educación de Finlandia o España), o en minuciosos informes de expertos educativos (a escala mundial), quiero compartir las conclusiones del



entramado<sup>33</sup> que ha constituido mi propio estudio doctoral, cuyo análisis e interpretación se han basado en lo leído, debatido, vivido y reflexionado a lo largo de este tiempo de investigación.

Además, he tratado específicamente la educación, en cuanto a la esencia de lo observado, reflexionado y analizado en el estudio de caso de corte etnográfico, sin ahondar en hablar sobre otros factores que son de suma importancia para tener una educación gratuita de calidad, como es el estado del bienestar (y su mantenimiento), tan característico en latitudes nórdicas. De forma compensatoria a esto, creo que a partir del siguiente fragmento se obtiene una idea global de todo aquello que acompaña y rodea al alumnado de Finlandia desde que nace hasta que se convierte en adulto, de la misma forma en que Melgarejo (2013) también incidía en este acompañamiento a lo largo de toda la vida, pero en este caso a partir de las reflexiones de Pasi Sahlberg (2012):

High-equity education in Finland is not a result of educational factors alone. Basic structures of the Finnish welfare state play a crucial role in providing all children and their families with equitable conditions for starting a successful educational path at the age of 7. Early childhood care, voluntary free preschool that is attended by some 98 percent of the age cohort, comprehensive health services, and preventive measures to identify possible learning and development difficulties before children start schooling are accessible to all in Finland. Finnish schools also provide all pupils with free and healthy lunch every day regardless of their home socioeconomic situation. Child poverty is at a very low level, less than 4 percent of the child population (compared with over 20 percent in the United States). (Sahlberg, 2012, p. 24)<sup>34</sup>

Es decir, se podría afirmar, que esta calidad de la educación es previa al comienzo mismo de la educación obligatoria a los entonces 7 años que indica Sahlberg (2012) –la ley educativa finlandesa<sup>35</sup> se modifica para añadir a los 6 años de edad un curso un curso preescolar obligatorio y por tanto dentro de la financiación pública a partir del curso 2015/16, creándose también el *National Core Curriculum for Pre-primary Education*

---

<sup>33</sup> Primero había pensado en la imagen de un puzle o collage, pero realmente el concepto de “entramado” surge a partir de la lectura de las aportaciones de la tesis de Anna Nuri Serra (2011, Universitat de Barcelona – mirar bibliografía), por la connotación tan sensible que aporta su propia definición al entrecruzar ideas y sentimientos, entre otros aspectos.

<sup>34</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“La educación de alta equidad de Finlandia no es el resultado de solamente factores educativos. Las estructuras básicas del estado del bienestar finlandés juegan un papel crucial en la provisión para todos los niños y sus familias de condiciones equitativas para comenzar el camino del éxito educativo a la edad de 7 años. El cuidado en la primera infancia, una educación preescolar gratuita voluntaria a la que asiste el 98% de esta cohorte de edad, servicios de salud integral, y medidas preventivas para detectar posibles dificultades en el aprendizaje y desarrollo antes de que los niños comiencen su escolarización son accesibles para todos en Finlandia. Las escuelas finlandesas también proporcionan a todo el alumnado comida saludable y gratuita cada día independientemente de la situación socioeconómica de su casa. La pobreza infantil se sitúa a un nivel muy bajo, menos del 4% de la población infantil (comparado con el más de 20% en los Estados Unidos).” (Sahlberg, 2012, p. 24).

<sup>35</sup> Ley de educación básica y su modificación sobre el curso preescolar. Perusopetus laki. 26 a § (12.12.2014/1040) Esiopetuskeen osallistuminen. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Consultado en fecha 24.08.2018].

2014 con las directrices básicas<sup>36</sup>- hasta la adultez, pasando por todas las etapas (secundaria post-obligatoria, formación profesional, grados y másteres universitarios, doctorado...). No podía dejar de mencionar esto, por su influencia en el conjunto de este éxito internacionalmente valorado de la escuela finlandesa, la cual no es una institución aislada, sino que ella misma, junto con las personas que la conforman, educandos y educadores y otros agentes e instituciones, que a la vez se ven inmersos en una sociedad influenciada y afectada de modo positivo por otros factores encaminados a hacer viables la igualdad y la equidad, algunos de estos tangibles y visibles, y otros factores que escapan a la percepción, pero que se pueden intuir o sentir, aunque a veces difícilmente expresables.

De la misma manera, aquellas personas que dediquen su tiempo a leer este trabajo podrán también extraer sus propias conclusiones, sobre todo a partir de la lectura de los relatos del profesorado y los seguimientos realizados a los grupos de secundaria, que es donde creo que reside la esencia de este estudio, y que he intentado transmitir de la mejor manera que he sabido, aunque, de todas formas y a modo de broche final, comparto más conclusiones finales, aparte de las compartidas en el apartado de resultados, que sirven de excusa para seguir indagando y reflexionando sobre el éxito escolar, el bienestar del alumnado, el trabajo del profesorado, enmarcado todo ello en Finlandia.

En resumidas cuentas, más que conclusiones, yo diría que lo que continuación sigue se trata de una serie de reflexiones finales en “voz alta”.

#### **E4.1. Finlandia como ejemplo, ayuda, inspiración... La educación en su esencia y propósito**

El hecho de que Finlandia haya pasado de ser un país con resultados medios o incluso mediocres en pruebas estandarizadas sobre rendimiento académico en diferentes áreas (excepto en lectura donde ha destacado desde hace décadas) y en otros indicadores, a progresar a niveles elevados a partir de la década de los noventa (Sahlberg, 2012), puede servir de inspiración y esperanza para aquellos países preocupados por la calidad de su sistema educativo.

En el marco de descubrimiento de esta tesis, así como en el marco teórico, he profundizado en el concepto de fracaso escolar, que después pasó a virar al éxito escolar como foco de atención de mi interés investigador a partir de los datos que iba obteniendo, y a partir de mi primera incursión en un centro educativo finlandés en el estudio piloto.

Lo interesante del caso finlandés, es que los niveles de abandono escolar se han mantenido en niveles inferiores a la media europea, es más, en datos extraídos de Eurostat<sup>37</sup> y con

---

<sup>36</sup> Opetushallitus / Finnish National Agency for education. Pre-primary education is compulsory from August 2015. [https://www.oph.fi/english/education\\_system/early\\_childhood\\_education](https://www.oph.fi/english/education_system/early_childhood_education) [Consultado en fecha 24.08.2018].

<sup>37</sup> Eurostat. Statistics Explained (2018). Early leavers from education and training, 2017. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training) [Consultado en fecha 25.08.2018].

fecha de junio 2018 en referencia al año 2017, estamos ante un 8,2% en el caso finlandés respecto a la media de la Unión Europea con un 10,6%, y en el caso español 18,3%. Por tanto, se puede decir, que más que hablar de políticas contra el fracaso escolar, se buscan y desarrollan políticas e iniciativas para mantener estos buenos resultados y óptima valoración de su sistema educativo. Todo ello tanto en valoraciones más bien internas y nacionales, a partir del propio Ministerio de Educación finlandés y otras voces expertas, así como en valoraciones de organismos externos, ya sea Informes PISA o grupos de investigación consolidados e investigadores particulares. De ahí también mi interés hacia la parte más positiva de dos fenómenos tan interrelacionados –éxito y fracaso educativo– que, en el caso de Finlandia, puede servir de inspiración para mejoras en términos educativos para múltiples contextos educativos.

Quisiera evitar hablar en términos generales de Finlandia y de su escuela, como un bloque único y homogéneo, con carácter político y normativo, porque no es la intencionalidad de mi estudio, y es por ello que el título de mi tesis aporta el añadido de *inmersión etnográfica*; es decir, el haber querido vivir intensa y profundamente la realidad educativa finlandesa y conocer las (buenas) prácticas educativas, me ha encaminado a desarrollar unas conclusiones de carácter vivencial, que pueden servir para definir la educación en Finlandia, pero siempre con el matiz diferenciador que caracteriza mi investigación como una experiencia única, en tiempo, espacio y personas que han colaborado en ella. No obstante, he defendido en el marco metodológico el carácter extrapolable que puede tener un estudio de caso de corte etnográfico dada su profundidad en la indagación de un fenómeno o realidad y los múltiples aspectos tenidos en consideración (Stenhouse, 1988; Cohen & Manion, 1990; Stake, 1998; Wolcott, 1997; Flyvbjerg, 2011; Álvarez & San Fabián, 2012), y, creo que en el caso finlandés, con el añadido de haber apostado por los valores de la equidad y la igualdad con la construcción, desarrollo y defensa de una escuela pública de calidad compartida, y por tanto, con características compartidas. O sea, haciendo a las escuelas finlandesas similares, pero diferentes a la vez. Teniendo en cuenta esto, sí que puede decirse que parte de las conclusiones pueden ser generalizables, pero con el matiz de la singularidad que todo estudio doctoral tiene.

Entonces, justamente aspectos clave que son generalizables serían la flexibilidad del sistema educativo mismo (en cuanto a etapas, vías de acceso, itinerarios curriculares, posibilidades de formación), así como en la flexibilidad en los modos de proceder y entender el hecho educativo. El profesorado comprende que se ha de ser flexible en tanto que trabaja junto con adolescentes en pleno proceso de creación de su propia identidad y cada uno de ellos y ellas es único/a y singular. He hallado una escuela finlandesa que tiene el bienestar del alumnado y del profesorado como parte de sus ejes centrales, junto con el desarrollo entendido desde múltiples dimensiones (intelectual, social, emocional, cultural... en definitiva educativa) y así enfoca sus (buenas) prácticas educativas.

Es por ello que en Finlandia se apuesta por una escuela de alta calidad, pero ¿qué se entiende por elevada calidad? Una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades del alumnado y que lucha por un mayor éxito escolar, intentando minimizar el fracaso escolar, y sobre todo sus posibles consecuencias. Pero, la forma de entender este éxito

escolar, será parte fundamental que hará que se apueste por un tipo de escuela u otro, en el sentido de priorizar aspectos más académicos y de contenidos curriculares, o bien, en formar al alumnado de forma integral, entendiendo al educando desde una mayor amplitud, teniendo en cuenta, en el caso de la secundaria, que se trata de un/a adolescente con sus propios intereses, y con una serie de competencias a fortalecer, y de detectar aspectos a desarrollar.

Inspiradoras también resultan las condiciones de trabajo del profesorado en Finlandia - aquello que no se ve pero se sabe (de tipo laboral)-, así como las condiciones en las que se trabaja, los espacios, y recursos a disposición (materiales y humanos), con la posibilidad de realmente ofrecer una formación práctica, manipulativa y experimental (laboratorios, cocinas, salas de arte, de música, de deporte...), más allá de lo abstracto, lo cual también tiene su lugar. Espacios que han ido evolucionando con el devenir del tiempo, y que he podido observar a partir del estudio piloto en Oulunsalo, hasta la última fase en la que estuve en el centro del estudio de caso de corte etnográfico en la ciudad de Oulu, con su progresión de pizarras de tiza o *Vileda*<sup>38</sup>, a digitalizarse de forma progresiva.

En definitiva, interesa la educación, porque nos interesa el futuro, el cual será liderado y gestionado por estas generaciones que hoy son niños/ y niñas, o adolescentes, así como por las venideras promociones de alumnado nuevo, y en Finlandia se tiene claro que el tesoro de la nación reside en los niños (Melgarejo, 2013) y por ello la defensa de una buena escuela para sus niños y niñas ocupa un lugar primordial.

#### **E4.2. El buen hacer del profesorado junto con otros colaboradores/as educativos, en especial la familia**

¿Qué es un buen maestro o una buena maestra? ¿Cómo se genera este/a buen/a profesor/a? Éstas y otras cuestiones similares han sido foco de interés a lo largo de la historia de la educación, y continuarán siéndolo, porque el rol de guía y orientador/a seguirá existiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos formales, tal y como es la escuela que hoy conocemos. Nos interesa, y a mí en particular, la figura del profesorado, porque cuando se encuentra a una profesora o a un profesor apasionado, se consiguen transmitir estas ganas de saber más, de indagar con mayor profundidad, ya sea en un aspecto concreto de un área del conocimiento, o bien, en general, desde un punto de vista más competencial. El aprendizaje puede adoptar múltiples formas y traducirse de igual manera de modos muy diferentes, así como los estilos de enseñanza. Y justamente, en la enseñanza el profesorado juega un papel clave.

Pero ya cercanos a la tercera década de este siglo XXI, siendo conscientes desde hace años, ya sea desde las ramas del saber de la pedagogía, la sociología, la psicología, antropología y otras, de la gran diversidad de agentes educativos que intervienen en la educación de un chico y de una chica; el profesorado, aparte de saberlo, ha de poder valerse de estas otras figuras que pueden tener una influencia muy directa en el alumnado.

---

<sup>38</sup> Pizarra magnética blanca.

De hecho, puede contribuir a un mayor bienestar del alumnado que se traducirá seguramente en un mejor paso por la etapa escolar. Es por ello que considero remarcable del estudio realizado ese gran interés desde esferas más normativas, hasta el día a día en una escuela finlandesa; me estoy refiriendo a la importancia de crear una red de trabajo conjunto formada por el profesorado, la dirección escolar, profesionales de la salud, psicología, trabajo social, así como otras personas que pueden estar en contacto con el alumnado, sin olvidar a la familia, que es un colaborador directo e imprescindible, en las denominadas comisiones del cuidado (integral) del alumnado que se dan en la escuela finlandesa. Por tanto, el profesorado es importante en este proceso hacia el éxito educativo de Finlandia, aunque, en la línea que también Andere (2015) se refiere, no es la única razón, a pesar del consenso internacional en torno al profesorado finlandés y su formación de calidad como el factor principal, aunque resulta fundamental según mi parecer.

Por tanto, volviendo a la relación entre la escuela y la familia, es indispensable una correcta y fluida comunicación entre ambas, y en concreto entre el profesorado - especialmente el tutor/a de clase- y la familia o tutores legales. De hecho, ya en el curso 2008/09, pude conocer el uso de plataformas virtuales que facilitaban este intercambio de información, de notificaciones, es decir, de comunicación entre la escuela y los hogares de los adolescentes de secundaria del centro educativo finlandés en el que realicé el trabajo de campo de esta tesis. A pesar de que en otras latitudes las agendas escolares clásicas (las de papel) continúan siendo un importante canal de comunicación, quizás sería conveniente pasar a otras herramientas también (o más) cotidianas, como las TIC, sin relegar del todo de otros canales más clásicos, en caso necesario. Apostar por entornos digitales de comunicación puede resultar positivo, por su facilidad de uso, así como inmediatez, y seguramente por su elevado grado de aceptación entre la comunidad educativa; sin olvidar, tal y como me indicaron personas con cargos de gestión, que es necesaria una buena distribución del tiempo de atención dentro de la esfera más profesional, ya que en muchas ocasiones queda fuera del horario estrictamente laboral, viéndose afectada la esfera más personal, de tipo familiar, social, y de ocio. Aunque no haya sido foco de atención de mi tesis, puedo decir que en latitudes nórdicas, y en concreto en Finlandia, es observable y reconocida esta sensibilidad hacia las esferas más personales que quedan fuera del ámbito laboral-académico. De hecho, también pude saber que se potencia a modo de integración la realización de actividades deportivas, así como el fomento de actividades culturales y de ocio, entre las personas con menores recursos económicos y, por tanto, posibilidades de realizarlas, porque son conscientes del beneficio de las actividades extracurriculares. Por tanto, lo que es positivo en la vida de los adolescentes, también lo puede ser en la de los adultos y, consecuentemente, en la vida del profesorado. Por tanto, la importancia y necesidad de una mayor y fluida comunicación entre las escuelas y el hogar, pero respetando los tiempos también dedicados a la vida personal y/o familiar.

En relación a esta última idea, de tener en cuenta todas las esferas vitales, se puede decir que existe un discurso de atención al bienestar general de las personas, porque un/a profesor/a que está bien, actúa bien. Esta idea, a modo de lema, me lo remarcaron en el estudio piloto en Oulunsalo: *Opettaja joka on hyvin, jaksaa hyvin*, hallándonos de nuevo

ante un verbo finés *-jaksaa-* de traducción múltiple, pero cuyas connotaciones de *continuar* (positivamente), son a las que me acojo.

Se confía en la valía del profesorado en Finlandia, en su buen hacer, sin que sea necesaria una inspección educativa; la idea que se me transmitió es que esa selección (o primeros filtros) viene dada ya en el acceso mismo a los estudios conducentes al ejercicio como maestros de primaria o profesorado de secundaria, por tanto, su valía académica y competencia previa al trabajo como maestro no se cuestiona de entrada.

A modo de anécdota, pero que podría constituir una categoría, el profesorado, previamente a su ingreso en la etapa universitaria y de forma casi mayoritaria llevan consigo otras experiencias más allá del aula. Esto es debido a que en el caso finlandés la entrada a la universidad se da –como mínimo– un año más tarde que en otros lugares, o sea, a los 19 años, lo cual se junta con la realización de otras actividades como cumplir con el servicio militar obligatorio (varones) o servicio social, así como año(s) sabático(s) en el extranjero, trabajo temporal, etc. Es decir, normalmente el paso de las aulas de bachillerato y/o formación profesional al aula universitaria, se ve precedida de una variada experiencia, así como de una orientación laboral y académica. Esto es algo que he podido saber a partir de los relatos del profesorado finlandés, conversando de modo informal con maestros/as de los centros educativos de allí, así como por conocimiento personal y familiar.

Una vez una persona decide estudiar para convertirse en maestro/a o profesor/a en Finlandia, ha de realizar una serie de pruebas de acceso para comprobar su competencia como futuro/a docente, más allá de criterios única y exclusivamente académicos (Sahlberg, 2011; Melgarejo, 2006), y que tras ello podrá acceder a una formación universitaria del profesorado de una alta calidad y con un enfoque investigador y reflexivo (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014); unos estudios cuyo número de aspirantes supera de forma exponencial al número de plazas, en cuanto a datos más concretos existe la información que ofrecen desde la *Helsingin Yliopisto - University of Helsinki*, en referencia a los exámenes de acceso a la universidad en el campo de la educación VAKAVA (*valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto*<sup>39</sup>)<sup>40</sup> en el que siete universidades finlandesas<sup>41</sup> han creado una red para unir esfuerzos y facilitar la gestión y organización del examen de acceso de la parte escrita a un total de 34 grados relacionados con el ámbito educativo, entre ellos, los estudios de maestro de primaria y de educación infantil. Desde esta red de universidades se indica que en el año 2017 de los/as candidatos/as que se presentaron a las pruebas de acceso VAKAVA fueron 6147<sup>42</sup>, de los que un 30,1% comenzó sus estudios en alguno de los grados universitarios

---

<sup>39</sup> VAKAVA = National Selection Cooperation Network in the Field of Education.

<sup>40</sup> VAKAVA HAKIJAMÄÄRÄT 2015-2017. <https://www.helsinki.fi/fi/verkotot/vakava/vakava-koe/tilastoja> [Consultado en fecha 27.08.2018].

<sup>41</sup> Universidades participantes (en inglés): University of Helsinki, University of Eastern Finland, University of Jyväskylä, University of Lapland, University of Oulu, University of Tampere, University of Turku.

<sup>42</sup> Filtros previos (VAKAVA 2017): solicitudes 20440, candidatos 8400.

Fuente: VAKAVA HAKIJAMÄÄRÄT 2015-2017. <https://www.helsinki.fi/fi/verkotot/vakava/vakava-koe/tilastoja> [Consultado en fecha 27.08.2018].

relacionados con la prueba de acceso VAKAVA del ámbito educativo. De forma más específica Sahlberg (2013, p. 37) indica que solamente 1 de cada 10 solicitantes es aceptado a los estudios de 5 años conducentes al master en para ser maestro/a de educación primaria.

Finalizados los estudios, se da el momento de pasar al mundo laboral, encontrándose con una nueva selección de aquel profesorado más idóneo; aspecto del que se encargaba la directora del centro en el que estuve, y cuya selección viene sujeta a criterios que considera necesarios para una vacante/plaza u otra, las cuales, normalmente se intenta que no sean vacantes únicamente temporales de tiempo parcial, sino que pasen a ser permanentes tras un período de prueba (o no), para facilitar una mayor estabilidad de la plantilla docente.

La función evaluadora recae en la dirección, que puede observar, y, muy importante, debe orientar, al profesorado, por lo que se mantienen reuniones que he llamado de desarrollo *-kehityskokouksia-* con el profesorado, y así se puede perfilar el tipo de formación permanente que es necesario seguir. Cabe decir que existen voces que, a pesar de ese reconocimiento por la formación universitaria de alta calidad del profesorado, claman por una mayor atención a esta etapa previa-novel del profesorado finlandés, que lógicamente puede sentirse inseguro/a ante las incertidumbres de un trabajo diario desconocido en un centro educativo nuevo y con los retos que suponen el día a día, como puede ser en la creación de nuevos entornos de aprendizaje (Harju & Niemi, 2016, p. 95). De hecho, un proceso de acogida estructurado y cálido, lógicamente, tendrá un impacto positivo, conformando un bonito recuerdo de la etapa novel, o bien, de ingreso en un nuevo centro educativo de trabajo, aspectos que también pude recoger en mis entrevistas etnográficas en el Centro MtK y en particular a partir de las reflexiones de la directora del centro.

Igualmente, quisiera remarcar aquello que he pretendido transmitir en los relatos del profesorado investigado en Finlandia, y que espero que de un modo u otro emerja en la lectura de los mismos, que es esa pasión por su profesión, la sensibilidad hacia el alumnado (adolescente), su compromiso por la escuela, su apuesta por la profesionalidad así como por el trabajo en equipo y el convencimiento de la riqueza de la transversalidad (primaria-secundaria / diferentes áreas), y, finalmente, el deseo de continuar aprendiendo y seguir formándose. Por supuesto, profesoras y profesores de este tipo no son patrimonio exclusivo de Finlandia, porque he podido conocerlos y tener el placer de trabajar junto a ellos/as en otros lugares del mundo, pero de forma diferencial, puedo decir que he podido observar estos rasgos en la mayoría del profesorado con el que tuve contacto, entrevisté y/u observé en Finlandia tanto en el centro del estudio de caso de corte etnográfico de la Ciudad de Oulu, así como previamente en el centro de secundaria de Oulunsalo donde desarrollé el estudio piloto. Esto además coincide con otras miradas de expertos, autores/as de informes oficiales y/o académicos, lo cual me puede llevar a afirmar que se trata de algo común en el caso finlandés. Afirmaciones que no tienen un ánimo comparativo con otras realidades, sino la de focalizar la mirada en esas latitudes nórdicas, sin que por ello dejen de brillar otras estrellas en forma de profesoras y profesores

genuinamente excepcionales de otros lugares del planeta y de los que también se puede aprender ampliamente.

### **E4.3. Finlandia liderando (de nuevo) otros enfoques en el currículum. ¿Revolucionará su/la educación formal?**

Tal y como he comentado en varias ocasiones, resulta muy interesante saber que se dio un pacto y compromiso político en torno a la educación en Finlandia a partir de los años 60 (Sahlberg, 2013), y con un efecto real en las reformas educativas que tuvieron lugar a partir de los años 1970 en la construcción de una escuela pública compartida, su *Peruskoulu* (1º-9º) en miras a una mayor y efectiva equidad, para garantizar así la igualdad de oportunidades. Aspectos que, cabe destacar, han tenido que ser reforzados con el devenir de los tiempos ante los cambios que comporta un mundo cada vez más globalizado, cultural, social y demográficamente hablando, así como de las amenazas que suponen las crisis económicas, tales como las vividas en Finlandia en los años 90 con la caída del bloque comunista –y su principal mercado la URSS- y la crisis financiera global de finales de la primera década del 2000, y cuyos efectos pueden continuar sintiéndose particularmente en Europa, y en mayor o menor medida dependiendo del país del que se trate. Pues bien, parece que la actitud de las personas o cargos responsables en materia educativa en Finlandia haya sido la de “*ocuparse de*” los problemas que han ido surgiendo con el devenir del tiempo, más allá de únicamente “*preocuparse por*” ellos.

Igualmente resulta llamativo que, de forma casi sistemática, se dé una reforma del currículum educativo en Finlandia cada diez años aproximadamente; unas reformas que giran en torno a alguna filosofía de pensamiento pedagógico concreto que acaba influyendo en la formulación misma de las bases del currículum. Se ha de decir que existe una ley educativa estatal, que equivaldría a un “primer nivel de concreción” del currículum en el plano más normativo, pero su impulso se materializa por parte de los municipios, así como por los centros educativos, conformando los segundos y terceros niveles de concreción, teniendo un papel destacado el profesorado y los miembros participantes de la escuela pública en la concepción final de este documento oficial. Quiero recordar que, a partir de datos del Ministerio de Educación de Finlandia, que la competencia educativa está fuertemente descentralizada, siendo sus responsables las autoridades locales, básicamente municipales, escuelas públicas y gratuitas, quedándose en menos de un 2% el total del alumnado que recibe su educación obligatoria en centros de titularidad privada u otra titularidad<sup>43</sup>.

A su vez, las diferentes reformas en el currículum educativo nacional de Finlandia, han ido desarrollándose según escuelas del pensamiento y filosofías educativas diversas, desde el constructivismo de finales del siglo XX, pasando por el construccionismo social del Currículum del 2004 -que es el que seguí en mayor medida-, para llegar a

---

<sup>43</sup> Finnish education system. Ministry of Education and Culture Finland. <https://minedu.fi/en/education-system> [Consultado en fecha 27.08.2018].



concepciones más fenomenológicas o *phenomenon-based* del Currículum de 2014, el cual se ha comenzado a implantar de forma gradual a partir de agosto de 2016<sup>44</sup>, dándose por completada la implantación del nuevo currículum en todas las etapas de educación obligatoria en el curso 2019/20, es decir, desde 1º a 9º curso de *Peruskoulu* (escuela comprensiva) junto con un curso de preescolar obligatorio y financiado públicamente. Este enfoque último pretende conectar en mayor medida los aprendizajes a aquello que pasa en el mundo real y en continuo cambio (Karlsson, 2017, p. 30).

Pues bien, teniendo en cuenta el progreso que ha seguido este currículum, esto me retrotrae a una buena pregunta que me formuló una persona ajena al mundo de la escuela, pero interesada en el sistema educativo finlandés como padre extranjero que vive en Finlandia: “¿por qué hacer cambios en la escuela si Finlandia está tan bien valorada?”. No sé si tengo la respuesta más adecuada, pero a partir de lo que he podido leer, escuchar, analizar e interpretar, se trata de una apuesta quizás arriesgada, pero con el firme convencimiento de que la escuela está viva y, como tal, ha de continuar evolucionando, y por ello son necesarios los cambios. De hecho, los centros en los que realicé el estudio piloto y el estudio de caso, pueden ser definidos arquitectónicamente como tradicionales, por la concepción misma de los espacios. Es decir, a pesar de la calidez y formas hogareñas a las que me he referido, uno sabe que está dentro de una escuela, o sea, que se trata de una institución escolar. En cambio, pude visitar otros centros, así como una escuela de nueva construcción en Oulu, donde a pesar de saber que estaba dentro de un centro educativo, la sensación era bastante diferente. Realmente, uno puede sorprenderse de que la escuela que tradicionalmente conocemos puede cambiar todavía más, y estas escuelas de nueva construcción lo están demostrando, y probablemente pueden transformarse aun de modo casi inimaginable. Es la sensación positiva que se le queda a uno, al visitar centros polivalentes, enormes, en los que se hallan todas las etapas educativas posibles (obligatorias y post-obligatorias, desde la educación infantil hasta el último curso de bachillerato, junto con formación profesional), educación de adultos, aula de acogida (lengua finlandesa), la biblioteca municipal, cafeterías, polideportivo, así como caminar por pasillos con formas sinuosas, encontrarse con escaleras donde uno no espera encontrarlas, mirar por ventanas que permiten descubrir otros espacios, maravillarse con formas casi orgánicas de los pilares que sustentan estos espacios polivalentes, que no pueden ser ya denominados como únicamente escuelas, sino que hay muchas otras opciones dentro de la misma. Y considero que, hacia esta transversalidad, a trabajar con diferentes edades, procedencias, culturas o saberes se está virando con los nuevos planteamientos del currículum; además, nos situamos en un mundo en el que es ineludible saber trabajar en equipo -pero no en forma de eslogan ni de obligación impuesta por el profesor/a, sino vivirlo en un espacio que se preste a ello- con profesionales que también trabajen allí. De alguna manera se está intentando que el discurso case con la realidad, o sea, que se logre una cierta coherencia, algo que tantas

---

<sup>44</sup> Es por ello que dependiendo de la fuente se hace referencia a la base aprobada a nivel nacional *Core Curriculum 2014* (inglés), o al siguiente nivel de concreción de ese currículum por parte del proveedor o autoridad local de esas bases curriculares (*Local Curriculum*), cuyas siglas en finlandés responden a *OPS 2016* (*Opetussuunnitelma*); que es el paso previo a su aprobación e implementación por parte de las escuelas.

veces se ha defendido en el pasado, y que el presente y futuro pueden convertir en algo real.

No por ello deben “desaparecer” las escuelas concebidas y construidas de un modo más tradicional, ni mucho menos, sino que tienen su lugar en el panorama educativo actual, pero será interesante observar cómo se amoldan a esta nueva concepción del currículum, que intenta introducir la necesaria semilla de la transversalidad, o sea, romper con las barreras y muros –no siempre físicos sino también mentales- de trabajar en equipo, en proyectos interdisciplinarios, lo cual puede verse favorecido en espacios en los que sea posible este deambular de forma libre de un lugar a otro, e incluso sentarse en un *puff* a desconectar tomando una bebida caliente, o escuchar música desde el móvil, tal y como pude observar en esa otra escuela de Oulu, que directamente me pareció estar curioseando en una proyección de la escuela del futuro, pero en realidad se trataba de algo muy tangible, y que, de hecho, se está intentado introducir de alguna manera en latitudes más mediterráneas, con iniciativas de carácter a veces más bien privado. Paralelamente quiero recordar una máxima a tener en cuenta, el profesorado es necesario para el cambio. Por tanto, los profesores y profesoras continuamos siendo una pieza clave en la escuela, a modo de motor para el cambio. Y respecto al caso finlandés, puedo decir que el profesorado que conocí, independientemente de la edad, tenía ganas de probar, de conocer y de arriesgarse educativamente hablando, lo cual conseguían expresar no tan solo con sus palabras, sino también con su mirada y actitud.

Por tanto, el nuevo currículum de 2014 no rompe con la anterior estructura de asignaturas, horas, y otros elementos, sino que realiza cambios al respecto, como por ejemplo, aumenta las horas de enseñanza de lenguas extranjeras, o bien desplaza a cursos más iniciales de primaria su inicio (como en el caso del inglés a primer curso o del sueco como segunda lengua oficial a sexto curso), y además introduce la transversalidad a partir de proyectos que impliquen a varias áreas y etapas -como pueden ser la codificación y la robótica- apostando por la tecnología, además de dar espacio al fomento de la iniciativa y del espíritu emprendedor, así como una reorientación de la evaluación, de sus propósitos, y una diversificación en la recogida de evidencias evaluativas. Ahora será cuestión de realizar un seguimiento de ver cómo funciona, cómo se desarrolla en Finlandia, y si es tomado en consideración por otros sistemas educativos.

Para finalizar quisiera tomar prestada la acertada reflexión final que realiza Sahlberg (2012, p. 40) a partir de las aportaciones del biólogo Stuart Kauffman<sup>45</sup>: “separate elements of a complex system rarely function adequately in isolation from their original system in a new environment.”<sup>46</sup> En resumen, he intentado ofrecer pequeñas claves de la Escuela Finlandesa, a modo de *tips* o consejos, que pueden ayudar y contribuir en la

---

<sup>45</sup> En la bibliografía de Sahlberg (2012) aparece la referencia a la que el autor alude [copia literal de su formato]:

Stuart Kauffman, *At Home in the Universe: The Search for the Laws of Self-Organization and Complexity* (Oxford: Oxford University Press, 1995).

<sup>46</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“separar elementos de un sistema complejo rara vez funcionan adecuadamente aislandolos de su sistema originario en un nuevo entorno.” (Sahlberg, 2012, p. 40).

mejora a partir de sus (buenas) prácticas educativas, pero cuya eficacia dependerá en gran medida de cómo se integre dentro del sistema educativo (sociedad) en el que se quiera aplicar, probablemente la clave del éxito (escolar) esté también en identificar primero las propias fortalezas de la propia Escuela, de su profesorado, de la comunidad educativa en general, y visibilizar luego qué puede ser necesario a modo complementario o de ayuda.

## **E5. PROSPECTIVA DE FUTURO. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUES**

Uno de mis principales aprendizajes a partir de las estancias de investigación en Finlandia se concreta en la importancia de reconocer y valorar aquello que aportamos cada uno/a de nosotros/as, lo cual es una práctica habitual en las escuelas finlandesas en las que estuve. Es por ello que, desde la humildad investigadora, estoy convencido de que de un modo u otro el estudio que he realizado puede contribuir en el conocimiento sobre aquella realidad educativa y, a su vez, hacer emerger nuevas preguntas y por tanto posibles nuevos estudios.

Aparte de esto, no puedo evitar comentar otros dos aspectos: por un lado, Finlandia cuenta con el añadido de estar bajo el escrutinio mundial, ya que en los países con buenas puntuaciones en el programa PISA, más allá del complicado reto de mantener sus altas puntuaciones en la siguiente edición, existe una alta probabilidad de que puedan descender en el *ranking*, que es lo que ha sucedido con Finlandia en las últimas ediciones; lo cual se puede vivir con relativa serenidad, al permanecer como uno de los mejores países europeos principalmente en competencia lectora, o bien con cierto estrés y con la tentación de tomar medidas “reparadoras” inmediatas, según sea la presión mediática, olvidando la gran singularidad del caso finlandés al ser un ejemplo de una mejora educativa gestada a lo largo de varias décadas (Sahlberg, 2012). Por el otro lado, existe un denominado *turismo educativo* en Finlandia, fruto del alto interés que despierta debido a múltiples razones; la OECD (2010b) destaca las puntuaciones de PISA basadas en el rendimiento de los estudiantes sin importar su *background* o procedencia (familias y estatus socioeconómico), indicando lo siguiente: “(...) Finnish schools have become a kind of tourist destination, with hundreds of educators and policy makers annually travelling to Helsinki to try to learn the secret of their success.” (OECD, 2010b, p. 118)<sup>47</sup>, interés que he podido percibir a lo largo de más de una década en la que llevo vinculado a esta investigación<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Traducción de elaboración propia del inglés al castellano:

“(…) Las escuelas finlandesas se han convertido en una especie de destinación turística, con centenares de educadores y legisladores que viajan cada año a Helsinki a intentar descubrir el secreto de su éxito.” (OECD, 2010b, p. 118).

<sup>48</sup> Más allá de los centros de educación primaria y secundaria obligatorios bajo la organización y supervisión del Ministerio de Educación de Finlandia para niños y niñas con nacionalidad finlandesa que marchan a vivir al extranjero (Málaga-España, Bruselas-Bélgica, Moscú-Rusia, San Petersburgo-Rusia, Tallin-Estonia, Tartu-Estonia), también se están dando iniciativas privadas de apertura de centros educativos de preescolar y de primaria siguiendo una línea y filosofía de escuela finlandesa en Oriente Media y Este Asiático.

Por consiguiente, a partir de las aportaciones de esta tesis, considero que se pueden abrir nuevas líneas de investigación tanto de modo más genérico como aquellas vinculadas específicamente al caso finlandés, que paso a enumerar:

1) Continuar indagando en *las diferentes concepciones que se dan del éxito escolar*. No únicamente en lo relativo al rendimiento académico, sino en otras perspectivas de desarrollo de las habilidades sociales, así como en el apartado más emocional. Descubrir nuevas formas de trabajarlas en la escuela y sus vínculos con el exterior.

2) Desde un *punto de vista longitudinal, continuar la investigación desde la perspectiva del trabajo docente* a partir de las aportaciones realizadas sobre Finlandia basadas en el estudio piloto en Oulunsalo (curso 2006/07) y el estudio de caso de corte etnográfico en Oulu (2008/09 y 2014/15). Se puede indagar si se mantiene la misma esencia en el caso finlandés, o bien, se puede realizar también de modo comparativo (o diría complementario) con otras realidades educativas.

3) Desarrollar una *investigación similar* -en cuanto a seguir descubriendo el *éxito del sistema educativo finlandés*-, pero con el *alumnado como centro de atención*, a partir de sus propios relatos como alumnos, e incluso, interconectarlo con otras realidades educativas.

4) *Indagar si en otros países de reconocido prestigio internacional (o no) se dan las condiciones similares a las estudiadas en el día a día de un centro educativo y desde un punto de vista etnográfico*. Además, podrían entrelazarse los relatos del profesorado finlandés, así como el seguimiento a grupos de esta tesis, con otros relatos de profesorado de otros lugares, pudiendo realizarse así un meta-análisis de sus conexiones, para comprender mejor ciertos aspectos relativos a la construcción de la identidad docente, del saber docente, etc.

5) Se puede *focalizar en la metodología de esta tesis*, en los estudios de caso de corte etnográfico, o en la manera misma de proceder de una *etnografía educativa*, en el sentido de las contribuciones de esta metodología para la investigación educativa en general.

6) *Adentrarse en los cambios generados por el nuevo currículum educativo finlandés*. Un nuevo currículum siempre comporta cambios e innovaciones, por tanto, sería interesante comprobar cómo estos han sido asimilados por el profesorado, la respuesta del alumnado, las familias, y otros al Currículum 2014 (OPS 2016). Igualmente investigar si se ha traducido en una mejora en la escuela en general, saber cómo se están afrontando los nuevos retos actuales en entornos digitalizados y con las redes sociales como parte de la vida cotidiana.

7) *Investigar las aportaciones y ramificaciones del turismo educativo*, tanto para Finlandia, como en los países de origen de los visitantes. De hecho, es de agradecer todo lo vivido en Finlandia y en especial en sus escuelas en este proceso investigador que he llevado a cabo y que más que un turista, he intentado viajar a la esencia del día a día en la escuela finlandesa como un curioso observador de la realidad educativa que me rodea.

*... y la escritura de este viaje etnográfico acaba aquí, pero sus aprendizajes perdurarán en mi persona más allá de estas líneas, con la esperanza de que este estudio sea de utilidad para las personas interesadas en Finlandia y en especial para aquellas que sientan curiosidad por su escuela, profesorado, alumnado, etc.*

*Pero antes de finalizar del todo quiero compartir las fuentes consultadas y, por último, los anexos con el informe o relato del estudio piloto inicial.*

# **FUENTES DOCUMENTALES**



## **BIBLIOGRAFÍA**

Adell, M. A. (2006). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.

Aguilar García, T.; Bravo, C.; Callejo, M.L.; Camacho, S.; Gómez, I.M.; González, P.; González, C. & Sanz, A. (1998). Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención. Madrid: Narcea.

Aguinaga Roustán, J. & Comas Arnau, D. (1991). Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Al Mufti, I. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana; UNESCO.

Albert Gómez, M.J. (2009). La investigación educativa: claves teóricas. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.

Alonso Gil, A. [Coord.]; Busto, E.; Cárdbaba, A.; González, P.; Halperín, A.; Laorga, M. & Vidal, M.D. (2008). Las leyes educativas de la democracia: descripción y contraste 1985-2006. Madrid: Acción Educativa; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Alonso Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Barcelona: Edebé.

Altheide, D.L. & Johnson, J.M. (1994). Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Handbook of Qualitative Research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1), artículo 10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998> / [http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html) [Consultado en fecha 20.07.2017].

Álvarez, I. M. & Gómez, I. (2009). PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras. En Monereo Font, C. [Coord.] et al., *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 91-110). Barcelona: Graó.

Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644> / [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html) [Consultado en fecha 02.07.2017].



- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. [Coord.], *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Ametller, J.; Codina, F. [Coord.] (2017). La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Barcelona, Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. *Colección Documentos MIF*, núm. 4. Recuperado de <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/01/DocModelFormatiuES.pdf> [Consultado en fecha 22.08.2018].
- Andere, E. (2014). *Teachers' Perspectives on Finnish School Education*. New York: Springer.
- Andere, E. (2015). Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (39). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1752> [Consultado en fecha 30.11.2016].
- Andreani Dentici, O. (1975). *Aptitud mental y rendimiento escolar*. Barcelona: Herder.
- Archer, S. L. (1992). Gender role learning. En Coleman, J. C. [Edit.], *The school years. Current Issues in the Socialization of Young People* (2ª ed., pp. 56-80). London: Routledge.
- Ardiles, M. (2009). Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias. En Rivas Flores, J.I. & Herrera Pastor, D. [Coords.], *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 101-128). Barcelona: Octaedro.
- Arends, R. I. (2007). *Aprender a enseñar*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions UB.
- Atkinson, T. & Claxton, G. [Eds.] (2010). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Avanzini, G. (1982). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Batres, C. & De Paz, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Beane, A. L. (2006). Bullying. Aulas libres de acoso. Barcelona: Graó.
- Beltrán, J.; García-Alcañiz, E.; Moraleda, M.; Calleja, F.G. & Santiuste, V. (1987). Psicología de la educación. Madrid: Eudema.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J. (2010). Argumentar, una capacidad filosófica. En Cifuentes, L. M. & Gutiérrez, J. M. [Coords.], *Filosofía: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Bernal Guerrero, A. & Velázquez Clavijo, M. (1989). Técnicas de investigación educativa. Sevilla: Alfar.
- Bernardo Carrasco, J. (1991). Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Madrid: Rialp.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure.
- Birch, S. & Frederickson, N. (2015). School bullies: Are they also victims? En Cline, T.; Gulliford, A. & Birch, S. [Edit.], *Educational Psychology. Topics in applied Psychology* (2ª ed., pp. 258-282). New York: Routledge.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- Blanco, R. (2010). El taller de tecnología. En Cervera, D. [Coord.]; Blanco, R.; Casado, M.L.; Cervera, D.; Díaz, F.; Gómez, J.J.; Martín, F.J.; Martínez, J.M.; & Ramos, M.J.; *Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 79-92). Barcelona: Graó.
- Blázquez Entonado, F. (1995). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En Lorenzo Delgado, M. & Sáenz Barrio, O. [Dir.], *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 339-366). Alcoy: Marfil.
- Bochenski, I.M. (1988). Los métodos actuales del pensamiento. Madrid: Rialp.
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consultado en fecha 23.11.2016].
- BOE-Legislación Consolidada (2015). Ley Orgánica 2/2006 «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [Consultado en fecha 02.10.2016].

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, Enero-Abril 2006* (339), 119-146.
- Bollen, R. (1997). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político. En Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L. & Lagerweij, N. [Eds.], *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 17-36). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Bonal, X; et al. (2005). La descentralización educativa en España: una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bonals, J. (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona: Graó.
- Boujon, C. & Quaireau, C. (1999). Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental. Madrid: Narcea.
- Brembeck, C.S. (1975). Alumno, familia y grupo de pares. Escuela y socialización. Buenos Aires: Paidós.
- Broom, L. & Selznick, P. (1972). Sociología. México D.F.: Continental.
- Bruer, J. T. (1995). Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Brunet Icart, I. & Pastor Gosálbez, I. (1997). Educación, trabajo y género. Barcelona: Llibreria Universitària de Barcelona.
- Burra, N. (2014). Indian adolescence and its discontents: transformational solutions through education, skill development, and employment. En Bhabha, J. [Edit.], *Human Rights and Adolescence* (pp. 309-325). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Cabero, J. [Ed.] (1999). Tecnología educativa. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J.; Martínez, F. & Salinas, J. [Coords.] (2000). Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el s. XXI?. Murcia: Edutec - DM.
- Calero, J. (2006). La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; CIDE.
- Calero, J. [Dir.]; Quiroga, A.; Escardíbul, J.D.; Waisgrais, S. & Mediavilla, M. (2008). Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; CIDE.
- Calero, J. [Dir.] (2010). El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de Pisa 2006. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Calvo Gómez-Rodulfo, M.J. (2000). La convivencia escolar y los derechos y deberes de los alumnos. *Revista de Educación, 2000* (323), pp. 67-80.

- Cannella, G.S. & Lincoln, Y.S. (2011). Ethics, Research Regulations, and Critical Social Science. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 81-90). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Carrasco, J.B. & Calderero Hernández, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Casal, J.; Funes, J.; Homs, O. & Trilla, J. [Dir.] (1995). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Castejón Costa, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Centre for Educational Assessment-University of Helsinki (2006). PISA Programme for International Student Assessment. The Finnish PISA 2006 pages. Recuperado de [http://www.pisa2006.helsinki.fi/education\\_in\\_Finland/History/Snapshots\\_from\\_the\\_history.htm](http://www.pisa2006.helsinki.fi/education_in_Finland/History/Snapshots_from_the_history.htm) [Consultado en fecha 30.10.2016].
- Cerdán Victoria, J. & Grañeras Pastrana, M. [Coords.] (1998). *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cerezo, L. (2011). Introducing language assessment and testing. En House, S. [Coord.], *Inglés: Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher development* (pp. 119-142). Barcelona: Graó.
- Chambers, E. (2000). Applied ethnography. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed., pp. 851-869). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Chase, S.E. (2005). Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 651-680). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Chase, S.E. (2011). Narrative Inquiry. Still a Field in the Making. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 421-434). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cherry, C. (1983). *Cómo mantener tranquilos a los niños*. Barcelona: Ceac.
- Christians, C.G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed. pp. 133-155). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cifuentes, L. M. (2010). La reflexión sobre la práctica docente como eje de la innovación y la investigación filosóficas. En Cifuentes, L. M. & Gutiérrez, J. M. [Coords.], *Filosofía: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 9-28). Barcelona: Graó.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Coleman, J. C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Colom, A.J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1995). *Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa*. En Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. & Greene, M. [Eds.], *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Barcelona: Laertes.
- Corbella-Roig, J. & Valls-Llobet, C. (1994). *Davant una edat difícil*. Barcelona: Columna.
- Costa Cabanillas, M. & López Méndez, E. (2008). *Educación para la Salud. Guía práctica para promover estilos de vida saludables*. Madrid: Pirámide.
- Craig, C.J. (2009). *Teacher research and teacher as researcher*. En Saha, L.J. & Dworkin, A.G. [Eds.], *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 61-70). doi: 10.1007/978-0-387-73317-3 [Consultado en fecha 29.07.2017].
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Davis, G. A. & Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De la Caba, M. A. (2000). *Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela*. En López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J. & Ortiz, M.J. [Coords.], *Desarrollo afectivo y social* (pp. 361-382). Madrid: Pirámide.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. K. (2011). *The politics of evidence*. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 645-658). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DOGC - Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2015). *DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Recuperado

de

[http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=701354&language=ca\\_ES](http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=701354&language=ca_ES) [Consultado en fecha 16.11.2016].

Domènech, J. & Viñas, J. (1997). La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona: Graó.

Durán, R. (2011). Developing productive and receptive skills in the EFL classroom. En House, S. [Coord.], *Didáctica del inglés. Classroom practice* (pp. 77-108). Barcelona: Graó.

Echeburúa, E. & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.196> [Consultado en fecha 20.05.2019].

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Ely, M. et al. (2001). *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: Routledge.

Elzo, J. (2008). La voz de los adolescentes. Madrid: PPC.

Enkvist, I (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62(3), 49-67.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. [Ed.], *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós / MEC.

Erickson, F. (1990). Qualitative Methods. En Linn, R.L & Erickson, F. [Eds.], *Quantitative Methods / Qualitative Methods* (pp. 77-194). New York: Macmillan.

Erickson, F. (2011). Culture. En Levinson, B.A.U. & Pollock, M. [Eds.], *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 25-33). Chichester: Wiley-Blackwell.

Escamilla, A. & Lagares, A.R. (2006). La LOE: Perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales. Barcelona: Graó.

Escofet, A.; Heras, P.; Navarro, J.M. & Rodríguez, J.L. (1998). Diferencias sociales y desigualdades educativas. Barcelona: ICE UB-Horsori.

Escudero Escorza, T. & Bueno García, C. (2010). Actividades didácticas en las aulas y en los centros y rendimiento y actitud ante la ciencia en el informe Pisa 2006. Memoria-Informe final. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

Esquinas, F. & Sánchez Zarco, M. [Coords.] (2011). *Dibujo: Artes Plásticas y Visuales, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (1994). La lucha contra el fracaso escolar: Un desafío para la construcción europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Feito Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.

Fernández-Abascal, E. G. (2011). Psicología de la emoción. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández Almenara, M. G. (2009). Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. En Moral, C. & Pérez, M.P. [Coords.], *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 209-236). Madrid: Anaya.

Fernández Enguita, M. (1997). Las rutinas de la vida escolar. En Fernández Enguita, M. [Coord.], *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 133-149). Barcelona: ICE (UB)-Horsori

Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. & Riviere Gómez, J. (2010). Fracàs i abandonament escolar a Espanya. Barcelona: Fundació La Caixa.

Fernández Palomares, F. (2003). Socialización y escuela. En Fernández Palomares, F. [Coord.], *Sociología de la educación* (pp. 205-260). Madrid: Pearson Educación.

Fernández Pérez, M. (1988). Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar. Madrid: Morata.

Ferrer Cerveró, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. & Greene, M. [Eds.], *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Barcelona: Laertes.

Ferrer Cerveró, V. (2006). De Penélope y Antígona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa. En Santos Rego, M.A. & Guillaumín Tostado, A. [Eds.], *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica* (pp. 85-112). Barcelona: Octaedro.

Ferrer Julià, F. [Coord.]; Massot Verdú, M. & Ferrer Esteban, G. (2006). Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Ferrer, F. (2007). Apuntes para la interpretación de los resultados PISA en cuatro países. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 89-93.

Ferrer Julià, F. [Dir.]; Castejón, A.; Castel, J.L. & Zancajo, A. (2011). PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Fetterman, D.M. (1998). Ethnography. En Bickman, L. & Rog, D.J. [Eds.], *Handbook of applied social research methods* (pp. 473-504). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Finnish National Board of Education (2012). Distribution of lesson hours in basic education. Recuperado de [http://www.oph.fi/download/179422\\_distribution\\_of\\_lesson\\_hours\\_in\\_basic\\_education\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/179422_distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2012.pdf) [Consultado en fecha 24.11.16].
- Flores, S. (2010). Sociedad, cultura y educación musical. En Giráldez, A. [Coord.], *Música: Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-34). Barcelona: Graó.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 301-316). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Font, J. (2015). Jóvenes y periferia. Barcelona: Editorial UOC.
- Fontdevila, C. & Rambla, X. (2015). ¿Las políticas previenen el abandono escolar? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 44-46.
- Fortes Ramírez, A. (1995). Epistemología de la educación especial. En Molina García, S. [Dir.], *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 15-32). Alcoy: Marfil.
- Fullan, M. G. (1992). Successful school improvement. Buckingham: Open University Press.
- Funes Artiaga, J. (2011). Educar en la adolescencia. Barcelona: Graó.
- Furlong, A. (2014). Youth Studies. An introduction. London: Routledge.
- Gabelas Barroso, J.A. (2011). Screens and the youth in the augury of the new millennium. *ACIMED*, 22(1), 79-90. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352011000100007&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352011000100007&lng=es&tlng=en). [Consultado en fecha 20.05.2019].
- Garanto Alós, J. (1983). Psicología del humor. Claves interpretativas comprensivas y terapéuticas del malestar en nuestra sociedad. Barcelona: Herder.
- García Fraile, J.A. (2006). 1857-2006: de la Ley Moyano a la LOE. Análisis legislativo de la configuración del sistema educativo actual. En Escamilla, A. & Lagares, A.R. [eds.], *La LOE: Perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales* (pp. 23-56). Barcelona: Graó.
- García Hoz, V. (1988). Educación personalizada. Madrid: Rialp.
- García Pastor, C. (1998). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: EUB.
- García Requena, F. (1997). Organización escolar y gestión de centros educativos. Málaga: Aljibe.
- García, C. & Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. En Fernández Palomares, F. [Coord.], *Sociología de la educación* (pp. 261-280). Madrid: Pearson Educación.



- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1991). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En Reynoso, C. [Comp.], *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 63-77). Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2001). Sociología. Madrid: Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En Gimeno Sacristán, J. [Comp.], *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 23-42). Madrid: Morata.
- Giné, N.; Maruny, L. & Muñoz, E. (1997). Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO. Barcelona: ICE UAB.
- Giné, N.; Maruny, L. & Muñoz, E. (1998). Qué opinan los alumnos sobre la ESO. Madrid: Síntesis.
- Giralt-Zarco, J. (2006). El Pacto Nacional para la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 86-89.
- Gobierno de España (2019). Aprobado el Proyecto de Ley por el que se modifica la Ley Orgánica de Educación. Recuperado de: [www.lamoncloa.gob.es](http://www.lamoncloa.gob.es) [Consultado en fecha 15.04.2019].
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Gómez Bueno, C.; Casares Fernández, M.; Cifuentes Martínez, C.; Carmona Bretones, A. & Fernández Palomares, F. (2001). Identidades de género y feminización del éxito académico. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gómez Dacal, G. (1992). Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar. Madrid: La Muralla.
- González, M.C. & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Goodson, I. [Ed.] (2004). Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro – EUB.
- Gotzens, C. (1997). La disciplina escolar. Prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar. Barcelona: ICE (UB)-Horsori.
- Grace, G. (2001). Cumplir con la misión. Los planteamientos comprensivos y católicos de la eficacia escolar. En Slee, R.; Weiner, G.; Tomlinson, S. [Eds.], *¿Eficacia para*

quién? *Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 155-168). Madrid: Akal.

Gripenberg, M. & Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 14-24. Recuperado de [https://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03\\_01\\_jett\\_gripenberg\\_lizarte.pdf](https://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_01_jett_gripenberg_lizarte.pdf)

Guasch, O. (2011). Las lenguas en la enseñanza. En Ruiz Bikandi, U. [Coord.]; *Lengua Castellana y Literatura: Complementos de formación disciplinar* (pp. 81-102). Barcelona: Graó.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Hamelin, D. & Dardelin, M.J. (1973). La libertad de aprender. Justificación de la enseñanza no directiva. Madrid: Studium.

Hargreaves, A. (1998). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D. [Eds.] (2010). Second International Handbook of Educational Change, Springer International Handbooks of Education (Vol 23). doi: 10.1007/978-90-481-2660-6\_6

Harju, V & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 77-100. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128753.pdf> [Consultado en fecha 27.08.2018].

Harter, S. (2001). Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz en los adolescentes. En Juvonen, J. & Wentzel, K.R. [Eds.], *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar* (pp. 13-50). México D.F: Oxford.

Hashimoto, E. (2005). Primera parte. Cómo investigar desde los tres paradigmas de la ciencia. En Herrán, A. De La [Coord.], *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 21-159). Madrid: Dilex.

Hegarty, S. (1993). Home-school relations. A perspective from special education. En Munn, P. [Edit.], *Parents and schools. Customers, managers or partners?* (pp. 117-130). London: Routledge.

- Hernández Cardona, F. X. (2011). Trabajos de campo. Investigar más allá del aula. En Prats, J. [Coord.], *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 139-149). Barcelona: Graó.
- Hernández Hernández, P. (1991). Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. México D.F.: Trillas.
- Hernández Ruiz, S. & Gómez Dacal, G. (1982). Fracaso escolares (Estudio pedagógico, legal y económico). Madrid: Escuela Española.
- Heward, W.L. (1998). Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial. Madrid: Prentice Hall.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). Research and the teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research. London: Routledge.
- Hobbs, V. (2011). Reflective practice: assessing ourselves as teachers. En House, S. [Coord.], *Inglés: Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher development* (pp. 29-41). Barcelona: Graó.
- Huguet-Comelles, T. (2006). Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva. Barcelona: Graó.
- Hurlock, E. B. (1971). Psicología de la adolescencia. Buenos Aires: Paidós.
- Husserl, E. (1985). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hymel, S.; Comfort, C.; Schonert-Reichl, K. & McDougall, P. (2001). Fracaso académico y deserción escolar: la influencia de los compañeros. En Juvonen, J. & Wentzel, K.R. [Eds.], *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar* (pp. 375-412). México D.F: Oxford.
- INJUVE – VV.AA. (2008). Estado de salud de la juventud. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. [Eds.] (2014). Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador. Madrid: Kaleida Forma.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H., (2014). El plan de Bolonia y su aplicación a la formación del profesorado. En Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. [Eds.], *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 53-76). Madrid: Kaleida Forma – Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Janesick, V.J. (1994). The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry, and Meaning. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Jares, X. R. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Popular.

- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Martínez, P. & Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, J. (2010). El nuevo marco de las leyes autonómicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 399, 76-77.
- Jiménez, P. & Illán, N. (1997). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. En Illán Romeu, N. & García Martínez, A. [Coords.], *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 37-50). Málaga: Aljibe.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Karlsson, P. (2017). Teachers' Perspectives on the National Core Curriculum of Basic Education 2016. (Master Thesis, Aalto University, Finland). Recuperado de [https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/27182/master\\_Karlsson\\_Paula\\_2017.pdf?sequence=1](https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/27182/master_Karlsson_Paula_2017.pdf?sequence=1)
- Keogh, B.K. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se evalúa*. Madrid: Narcea.
- Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kuhn, T.S. (1975/1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T.S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Kuper A. & Kuper, J. [Eds.] (2010). *The Social Science Encyclopedia*. London: Routledge.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: theory and practice*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyrö, M. & Nyyssölä, K. (2006). Attitudes towards Education in Finland and other Nordic Countries. *European Journal of Education*, 41(1), 59-70.
- Lankinen, T. (2010). Basic Education Reform in Finland – How to develop the top ranked education system? Recuperado de <http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/finlanden.pdf> [Consultado en fecha 30.10.2016].
- Lara, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Popular.
- Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

- Latorre, A.; Del Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado Mompeó.
- Lauder, H.; Jamieson, I.; & Wikeley, F. (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En Slee, R.; Weiner, G.; Tomlinson, S. [Eds.], *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 69-94). Madrid: Akal.
- Laukkanen, R. (2005). Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès. En *Debats d'educació*, 7. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Lehtonen, H. (2014). Formar para educar las altas capacidades. En Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. [Eds.], *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 203-214). Madrid: Kaleida Forma – Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Leinonen, J. & Niemelä, R. (2012). Tutorías fuera del horario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 45-47.
- Lesser, G.S. (1981). La psicología en la práctica educativa. México D.F.: Trillas.
- López Fuentetaja, A. M. & Castro Masó, A. (2007). Adolescencia. Límites imprecisos. Madrid: Alianza.
- López Ocaña, A. M. & Zafra Jiménez, M. (2003). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. Barcelona: Octaedro.
- López Verdugo, I; Ridaó Ramírez, P. & Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1990). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid: Morata.
- Lozano Estivalis, M. (2011). Re(d)efiniendo identidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 408, 62-64.
- Lurçat, L. (1979). El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Barcelona: Gedisa.
- Machado, E. (2005). Segunda parte. Transformación-acción e investigación educativa. En Herrán, A. De La [Coord.], *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 161-328). Madrid: Dilex.
- Malin, A. & Palojoki, P. (2014). Multi-voiced planning for redesigning home economics classrooms. En Kuuskorpi, M. (Ed.) *Perspectives from Finland – towards new learning environments*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Recuperado de [http://www.oph.fi/download/154594\\_perspectives\\_from\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/154594_perspectives_from_finland.pdf) [Consultado en fecha 12.06.2016].

- Marchesi, A. & Hernández Gil, C. [Coords.] (2003). El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2001). [Comps.] Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez Rodríguez, J.B. [Ed.], *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Curriculum* (pp. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez Criado, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En Perinat Maceres, A. [Coord.], *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial* (pp. 159-184). Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez Miguelez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico. Alcalá de Guadaíra: Trillas.
- Martínez Pérez, S. (2013). La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Catalunya). [http://dipositub.edu/dspace/bitstream/2445/48969/4/SMP\\_1de2.pdf](http://dipositub.edu/dspace/bitstream/2445/48969/4/SMP_1de2.pdf)
- Masjuan, J. M. (2003). ¿Qué es la sociología? Algunos conceptos básicos. En Fernández Palomares, F. [Coord.], *Sociología de la educación* (pp. 35-62). Madrid: Pearson Educación.
- Maslow, A.H. (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Díaz de Santos.
- Maturana, H. & Varela, F. (1996). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid: Editorial Debate.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1999). Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica. Barcelona: Hurtado.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). Research in Education: a conceptual introduction. New York: Longman.
- Melgarejo Draper, X. (2006). La selección y formación del profesorado clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, Núm. extra 1*, 237-262.
- Melgarejo Draper, X. (2013). Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito. Barcelona: Plataforma.
- Mellado, V. (2011). Formación del profesorado de ciencias y buenas prácticas: el lugar de la innovación y la investigación didáctica. En Cañal, P. [Coord.], *Biología y Geología: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 9-30). Barcelona: Graó.

Mendoza-Canales, R. (2015). Husserl. El conocimiento del mundo empieza por suspender su, hasta entonces, incuestionada validez. Barcelona: RBA Contenidos Editoriales y Audiovisuales.

Mentxaka, I. (2008). LOE: una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de Pedagogía*, 377, 81-84.

Merani, A. L. (1976). Psicología de la edad evolutiva. Barcelona: Grijalbo.

Mier, R. (2002). Complejidad: bosquejos para una antropología de la inestabilidad. En Pérez-Taylor, R. [Comp.], *Antropología y complejidad* (pp. 77-104). Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación y Ciencia – Secretaría General de educación (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (s.f.). LOMCE. PASO A PASO: Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd\\_pasoapaso\\_secundaria-v4/LOMCEd\\_pasoapaso\\_secundaria%20v4.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_secundaria-v4/LOMCEd_pasoapaso_secundaria%20v4.pdf) [Consultado en fecha 16.11.2016].

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (s.f.). Sobre el concepto de “Buena Práctica”. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789> [Consultado en fecha 3.08.2016].

Ministry of Education - Finland (2007). Improving School Leadership, Finland. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/38529249.pdf> [Consultado en fecha 23.11.2016].

Ministry of Education - Finland (2007). Improving School Leadership, Finland Country Background Report. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf> [Consultado en fecha 23.11.2016].

Ministry of Education and Culture - Finland; Finnish National Board of Education & CIMO (2013). La educación finlandesa en síntesis. Recuperado de [https://www.oph.fi/download/151278\\_education\\_in\\_finland\\_spanish\\_2013.pdf](https://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf) [Consultado en fecha 10.05.2016].

Ministry of Education – Finland (2012). Proudly presents: School meals in Finland. Recuperado de <http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2012/04/schoolmeals.html?lang=en> [Consultado en fecha 2.11.2016].

Ministry of Education and Culture - Finland; Finnish National Board of Education & CIMO (2012). Finnish education in a nutshell. Recuperado de [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf) [Consultado en fecha 9.05.2016].

- Mitchell, J.P. (2007). Ethnography. En Outhwaite, W. & Turner, S.P. [Eds.], *The Sage Handbook of Social Science Methodology* (pp. 55-66). London: SAGE Publications.
- Molina García, S. (1995). El alumnado. En Lorenzo Delgado, M. & Sáenz Barrio, O. [Dir.], *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 91-114). Alcoy: Marfil.
- Moncada, A. (1985). El aburrimiento en la escuela. Barcelona: Plaza & Janés.
- Monereo Font, C. [Coord.] et al. (2009). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: Graó.
- Moreno Mínguez, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación, Núm. extra 1*, 183-206.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1992). Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, A. & Del Barrio, C. (2005). La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo. Buenos Aires: Aique.
- Morin, E. (2001). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E. & Motta, R. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.
- Munné-Matamala, F. (1987). Grupos, masas y sociedades. Introducción sistemática a la sociología general y especial. Barcelona: PPU.
- Muntadas Pekkola, M. (2006). El fracaso escolar en Secundaria: Una aproximación a las realidades educativas española y finlandesa. (Proyecto para optar al título de Diploma de Estudios Avanzados en Pedagogía, no publicado, inédito). Universitat de Barcelona, Catalunya.
- Muñoz-Repiso, M.; Murillo, F.J.; Barrio, R.; Brioso, M.J.; Hernández, M.L. & Pérez-Albo, M.J. (2000). La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Murillo, F. J. & Muñoz-Repiso, M. [Coords.] (2002). La mejora de la escuela. Un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2002). La «Mejora de la Escuela»: concepto y caracterización. En Murillo, F. J. & Muñoz-Repiso, M. [Coords.], *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro.
- National Board of Education-Eurydice-Finland (s.f.). EURYDICE: Finland. Description of education system. Recuperado de



[http://www.oph.fi/download/124284\\_Education\\_system\\_of\\_Finland.pdf](http://www.oph.fi/download/124284_Education_system_of_Finland.pdf) [Consultado en fecha 6.05.2016].

Naukkari, A.; Ladonlahti, T.; & Saloviita, T. (2010). Hyvin vointi. Oppilaan tuki. Yhteinen koulu kaikille. Recuperado de [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille) [Consultado en fecha 27.02.2017].

Navarrete Moreno; L. [Dir.] (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Madrid: Instituto de la Juventud.

Navarro Mendizábal, I. A. (2009). La responsabilidad civil y la violencia escolar. En Lázaro González, I. E. & Molinero Moreno, E. [Coords.], *Adolescencia, violencia escolar y bandas juveniles. ¿Qué aporta el derecho?* (pp. 55-99). Madrid: Tecnos.

Nelsen, J.; Lott, L. & Glen, H.S. (1997). Positive discipline in the classroom. Rocklin: Prima publishing.

Nérics, I.G. (1973). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires: Kapelusz.

Nieto, S. (2006). Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Barcelona: Octaedro.

Núñez Pérez, J.C. & González-Pumariaga Solis, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En González Pienda, J.A.; Escoriza, J.; González-Cabanach, R. & Barca, A. [Eds.], *Psicología de la instrucción. (Vol 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar)* (pp. 33-64). Barcelona: EUB.

Nuri Serra, A. (2011). Entramat de vida, relació i acollida de quatre joves marroquines a dos centres de secundària. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Catalunya.

OECD – Grubb, N. [rapporteur]; Jahr, H.M.; Neumüller, J. & Field, S. (2005). Equity in education thematic review. Finland country note. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/innovation-education/36376641.pdf> [Consultado en fecha 10.05.2016].

OECD/UNESCO-UIS (2003). Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000. Paris: OECD.

OECD (2004). Learning for Tomorrow's World. First results from PISA 2003. Paris: OECD.

OECD (2007). PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world (Volume 1 – Analysis). Paris: OECD Publications.

OECD (2010a). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>

OECD (2010b). Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results. En OECD, *Strong Performers and Successful reformers in education: lessons from PISA for the United States* (pp. 117-135). Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf> [Consultado en fecha 30.10.2016].

OECD (2014). PISA 2012 results: What students know and can do - Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014). OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

Olivares Rodríguez, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En Saldaña García, C. [Dir. & Coord.], *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 19-40). Madrid: Pirámide.

Olwens, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.

Opetushallitus – OPH (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Recuperado de [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) [Consultado en fecha 16.11.16].

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014. Recuperado de [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Consultado en fecha 22.08.2018].

Ortiz, M.J. (2000). El desarrollo emocional. En López, F., Etxebarria, I.; Fuentes, M.J.; Ortiz, M.J. [Coords.], *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.

Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pallarés Molins, E. (1989). *El fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero.

Palma, M. (1997). La motivación del estudiante y la construcción de conocimiento estratégico. En Pérez Cabaní, M.L. [Coord.], *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum* (pp. 35-48). Barcelona: Horsori.

Pepin, L. (1975). *La psicología de los adolescentes*. Barcelona: Oikos-Tau.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.

Pérez López, I. (2010). Análisis de buenas prácticas en la enseñanza de la educación física en la educación secundaria obligatoria. En González Arévalo, C. & Lleixà Arribas, T. [Coords.], *Educación Física: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 121-134). Barcelona: Graó.

Pérez-Escoda, N. & Bisquerra-Alzina, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.

Perinat Maceres, A. (2002). Psicología del desarrollo. Del nacimiento al final de la adolescencia. Barcelona: Fundació UOC.

Piaget, J. (1980). Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral-Labor.

Planas, N. & Alsina, A. [Coords.], et al. (2009). Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior. Barcelona: Graó.

Planas, N. & Reverter, F. (2011). Hay mucho de lengua en las matemáticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 38-41.

Planas, N. (2011). Buenas prácticas en la enseñanza de las matemáticas en Secundaria y Bachillerato. En Goñi, J. M. [Coord.] *Matemáticas: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 57-160). Barcelona: Graó.

Platt, J. (2007). Case Study. En Outhwaite, W. & Turner, S.P. [Eds.], *The Sage Handbook of Social Science Methodology* (pp. 100-118). London: SAGE Publications.

Ponce de León Elizondo, A. (1998). Tiempo libre y rendimiento académico. Logroño: Universidad de La Rioja.

Pozo, J.I. (2000). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En Coll, C. [Coord.], *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (2ª ed., pp. 45-68). Barcelona: ICE (UB)-Horsori.

Puig, J. M. [Coord.], et al. (2000). Educar a la secundària: 30 punts per treballar en els centres. Vic: Eumo.

Puigdemívol, I. (2001). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.

Pujolàs Maset, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Archidona (Málaga): Aljibe.

Pujolàs Maset, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona: Eumo.

Rajadell, N. & Serrat, N. (2002). La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula. En De la Torre, S. & Barrios, O. [Coords.] *Estrategias didácticas innovadoras* (2ª ed., pp. 263-286). Barcelona: Octaedro.

Ramo Traver, Z. (2000). Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas. Barcelona: Cisspraxis.

Ramos, M. J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje de tecnología en la ESO y el Bachillerato: presentación y análisis de buenas prácticas. En Cervera, D. [Coord.]; Blanco, R.; Casado, M.L.; Cervera, D.; Díaz, F.; Gómez, J.J.; Martín, F.J.; Martínez, J.M.; & Ramos, M.J. *Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 117-130). Barcelona: Graó.

- Reñé, A. (2010). Competencias emocionales: ¿qué debe saber un docente de secundaria sobre la educación emocional? En Imbernon, F. [Coord.] (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Reynolds, D. & Stoll, L. (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos. En Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L. & Lagerweij, N. [eds.], *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 103-118). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Richardson, L. & St. Pierre, E.A. (2005). Writing. A method of inquiry. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rico, L. (2005). Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003. En INECSE (2005). *PISA 2003. Pruebas de matemáticas y de solución de problemas* (pp. 11-25). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rivas, F. (2003). El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). Factores de rendimiento escolar. Barcelona: Oikos-Tau.
- Romera, M. (2011). Discurso, texto y contexto: el análisis del discurso y la enseñanza de lenguas. Ruiz Bikandi, U. [Coord.]; *Lengua Castellana y Literatura: Complementos de formación disciplinar* (pp. 43-60). Barcelona: Graó.
- Royo-Isach, J. (2009). Els rebels del benestar. Claus per a la comunicació amb els nous adolescents. Barcelona: Alba.
- Rozzi, E. (2014). Transitions to Adulthood in Contemporary Italy: Balancing Sociocultural Differences and Universal Rights. En Bhabha, J. [Edit.], *Human Rights and Adolescence* (pp. 39-58). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabirón Sierra, F. (1998). Organizaciones escolares. Zaragoza: Mira editores.
- Sabirón Sierra, F. (2006). Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales. Zaragoza: Mira Editores.
- Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En Illán Romeu, N. & García Martínez, A. [Coords.], *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-36). Málaga: Aljibe.
- Sahlberg, P. (2009). A short history of educational reform in Finland. Recuperado de [https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/40/pta\\_12281\\_7170407\\_71036.pdf](https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/40/pta_12281_7170407_71036.pdf) [Consultado en fecha 30.10.2016].

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2012). A Model Lesson Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like. *American Educator*, 36(2), 20-27. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971754.pdf> [Consultado en fecha 30.11.2016].

Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós.

Sahlberg, P. (2013a). Teachers as leaders in Finland. *Educational Leadership*, October, 2013, 36-40. Recuperado de <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Teachers-as-leaders-2013.pdf> [Consultado en fecha 27.08.2018].

Saloviita, T. (2009). Inclusive Education in Finland: A thwarted development. *Zeitschrift Für Inklusion*, 3(1). Recuperado de <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172> [Consultado en fecha 22.11.2016].

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw-Hill.

Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Sastre Vilarrasa, G. & Moreno Marimon, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género.* Barcelona: Gedisa.

Schram, T.H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry. Mindwork for fieldwork in Education and the Social Sciences.* New Jersey: Pearson Education.

Serrano González, M.I. (1990). *Educación para la Salud y Participación Comunitaria. Una perspectiva metodológica.* Madrid: Díaz de Santos.

Sevillano García, M.L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Sevillano García, M.L.; Pascual Sevillano, M.A. & Bartolomé Crespo, D. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza.* Madrid: Pearson Educación.

Sieber, J.E. (1998). Planning Ethically Responsible Research. En Bickman, L. & Rog, D.J. [Eds.], *Handbook of applied social research methods* (pp. 127-156). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Slee, R. & Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar.* Akal: Madrid.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Madrid: Morata.

Smith, J.K. & Deemer, D.K. (2000). The problem of criteria in the age of relativism. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed., pp. 877-896). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Solana Ruiz, J.L. (2000). Antropología y complejidad humana. La antropología compleja de Edgar Morin. Granada: Comares.

Soler, S. & Vilanova, A. (2010). La investigación en Educación Física. En González Arévalo, C. & Lleixà Arribas, T. [Coords.], *Educación Física: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 25-42). Barcelona: Graó.

Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (2003). Case studies. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Strategies of Qualitative Inquiry* (2ª ed., pp. 134-164). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Stake, R.E. (2010). Qualitative research: studying how things work. New York: The Guilford Press.

Steinberg, S. R. (2014). Redefining the Notion of Youth. Contextualizing the Possible for Transformative Youth Leadership. En Ibrahim, A. & Steinberg, S. R. [Edit.], *Critical Youth Studies Reader* (pp. 426-433). New York: Peter Lang Publishing.

Stenhouse, L. (1988). Case study methods. En Keeves, J.P. [Ed.], *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.

Stoll, L., Reynolds, D.; Hopkins, D.; & Creemers, B.; (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. Ejemplos prácticos. En Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L. & Lagerweij, N. [eds.], *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 119-152). Madrid: Aula XXI/Santillana.

Stoll, L. & Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas. Barcelona: Octaedro.

Stoll, L.; Fink, D. & Earl, L. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela. Barcelona: Octaedro.

Sullivan, K.; Clearly, M. & Sullivan, G. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona: Ceac.

Tarabini, A. [Coord.] (2015). Políticas contra el abandono escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 40-75.

Tedlock, B. (2003). Ethnography and Ethnographic Representation. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *Strategies of Qualitative Inquiry* (2ª ed., pp. 165-213). Thousand Oak, CA: SAGE.

Teruel Romero, J. (2007). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. Madrid: Pirámide.

Tharp, R. G.; Estrada, P.; Stoll Dalton, S. & Yamauchi, L.A. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.

Tiana Ferrer, A. (2009). Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.

Tierno Jiménez, B. (1997). Del fracaso al éxito escolar. Una guía para padres y educadores para potenciar el éxito del estudiante. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

Tomatis, A. (1989). El fracaso escolar. Barcelona: La Campana.

Toro Trallero, J. (2010). El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos. Madrid: Pirámide.

Torrance, H. (2011). Qualitative Research, Science, and Government. Evidence, Criteria, Policy and Politics. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. [Eds.], *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 569-580). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Torres Santomé, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. En *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.

Unión Europea (2011). Commission staff working paper: Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a council recommendation on policies to reduce early school leaving. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011SC0096&from=EN> [Consulta realizada en fecha 14.12.2015].

Väljjarvi, J.; Kupari, P.; Linnakylä, P.; Reinikainen, P.; Sulkunen, S.; Törnroos, J. & Arffmanväli, I. (2007). The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2003. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Väljjarvi, J. (2012). The history and present of the Finnish education system. Sino-Finnish seminar on education systems, Shanghai. Recuperado de <http://cice.shnu.edu.cn/LinkClick.aspx?fileticket=U5rZr6FYThQ=> [Consultado en fecha 30.10.2016].

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. *Peking University Education Review*, 6(1), 1-23. <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf> [Consultado en fecha 22.08.2018].

Vargas, A. & Palacios, V. P. (1993). Educación para la salud. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Vauras, M. (2014). Las dificultades de aprendizaje como contenido en la formación del profesorado. En Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. [Eds.]; *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 215-234). Madrid.: Kaleida Forma.
- Vázquez, R. & Angulo, F. [Coords.] (2003). Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Aljibe.
- Verma, G.J. & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Vitikka, E.; Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). [DRAFT] The Finnish national core curriculum structure and development. En Niemi et al. [Eds.], *Miracle of Education University of Helsinki*. Recuperado de [https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum\\_Vitikka-et-al.-2011.pdf](https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf) [Consultado en fecha 20.05.2019].
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walker, T.D. (2017). *Ensenyar com a Finlàndia: 33 estratègies senzilles per aconseguir més felicitat a les aules*. Barcelona: Viena Edicions.
- Warnock, H.M. (1994). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- Wentzel, K.R. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En Juvonen, J. & Wentzel, K.R. [Eds.], *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar* (pp. 269-294). México D.F: Oxford.
- Wiersma, W. (1986). *Research methods in education: An introduction*. Boston [etc.]: Allyn and Bacon, Inc.
- Wilcox, K. (1993 [1982]). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H.M.; García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A. [Eds.] (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Paidós.
- Wolcott, H.F. (1997). Introduction: A Case Study Using an Ethnographic Approach. En Jaeger, R. M. [Ed.] *Complementary Methods for Research in Education* (2ª ed., pp. 365-369). Washington: American Educational Research Association.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós / MEC.



Woods, P. (1995). Educational Ethnography in Britain. En Sherman, R.R. & Webb, R.B. [Eds.], *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pp. 90-109). London: The Falmer Press.

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

Wright, C. (1959/2003). La imaginación sociológica. México DF: FCE.

Yin, R. (2003). Case study research. Design and methods. Thousand Oaks: Sage.

Zayas Hernando, F. (2012). 10 ideas clave: la competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas. Barcelona: Graó.

Zufiaurre, B. (2007). ¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006. Barcelona: Octaedro.

Zulliger, H. (1977). La pubertad de los muchachos. Barcelona: Herder.

## **ANEXOS**



## ÍNDICE DE TABLAS

### ANEXOS

Tabla 1X. Contenidos del relato de los anexos (estudio piloto).....	570
Tabla 2X. Detalles de la observación: número de sesiones y profesorado (estudio piloto)...	572
Tabla 3X. Detalles de la observación: asignatura, día observado y codificación (estudio piloto).....	573
Tabla 4X. Días de observación y número de alumnos/as presentes (estudio piloto).....	574
Tabla 5X. Distribución y aspectos del aula (estudio piloto).....	574
Tabla 6X. Dotación del aulario (estudio piloto).....	575
Tabla 7X. Contenido didáctico observado (estudio piloto).....	577
Tabla 8X. Semana cultural romaní (estudio piloto).....	580
Tabla 9X. Anotaciones del diario de campo: actividad de hábitos de vida (estudio piloto)...	582
Tabla 10X. Organización de las sesiones observadas (estudio piloto).....	583
Tabla 11X. Sesión de francés en detalle (estudio piloto).....	584
Tabla 12X. Observaciones del trabajo docente (estudio piloto).....	586
Tabla 13X. Bienestar laboral 2006 - estudio municipal (centro del estudio piloto).....	589
Tabla 14X. Estrategias didácticas observadas (estudio piloto).....	591
Tabla 15X. Estructuración cognitiva y estrategias (estudio piloto).....	593
Tabla 16X. Recursos didácticos (estudio piloto).....	595
Tabla 17X. Relación profesorado y alumnado (estudio piloto).....	597
Tabla 18X. Aspectos ambientales observados (estudio piloto).....	600
Tabla 19X. Anotaciones de una reunión de claustro (estudio piloto).....	602
Tabla 20X. Aspectos comportamentales y actitudinales (estudio piloto).....	603
Tabla 21X. Criterios de calificación del comportamiento (estudio piloto).....	606
Tabla 22X. Deberes y aspectos relacionados (estudio piloto).....	608
Tabla 23X. Exámenes y aspectos relacionados (estudio piloto).....	609
Tabla 24X. Observaciones de una reunión de evaluación (estudio piloto).....	611
Tabla 25X. Relación escuela-familia (estudio piloto).....	611
Tabla 26X. La noche de las familias (estudio piloto).....	614
Tabla 27X. Menú escolar (estudio piloto).....	615



## **PARTES DE LOS ANEXOS**

### **X. ESTUDIO PILOTO: Un instituto de secundaria de Finlandia**

1X. Aspectos técnicos.

2X. La escuela y las aulas en sí (distribución y dotación de recursos materiales).

3X. Contenido didáctico y organización de la sesión.

4X. Trabajo docente, estrategias didácticas, estructuración cognitiva y recursos didácticos.

5X. Relación profesorado-alumnado.

6X. Ambiente y comportamiento.

7X. Deberes, exámenes... evaluación.

8X. Relación escuela-familia.

9X. Otros aspectos observados.

## **X. ESTUDIO PILOTO: Un instituto de secundaria de Finlandia (2006-2007)**

### *Observaciones + entrevistas + otros momentos etnográficos entrelazados*

Se tratará de un diálogo entre el investigador, mi voz, a partir de lo observado, de mi mirada, cruzándolo con las voces de las personas entrevistadas, su voz, en el instituto de secundaria de Oulunsalo (Finlandia) en el que realicé este estudio piloto.

Quiero mencionar también que algunos fragmentos han sido utilizados en la primera parte de mi tesis: *A. Marco teórico-práctico inicial*. Concretamente en el apartado: *A.2.3. A entretener o analizar lo observado, escuchado, y leído [relato anexos]* se han recuperado algunos de estos fragmentos presentes en estos anexos, pero de forma mínima.

Los apartados que compondrán estos anexos dedicados al estudio piloto serán los siguientes:

1. Aspectos técnicos.
2. La escuela y las aulas en sí (distribución y dotación de recursos materiales).
3. Contenido didáctico y organización de la sesión.
4. Trabajo docente, estrategias didácticas, estructuración cognitiva y recursos didácticos.
5. Relación profesorado-alumnado.
6. Ambiente y comportamiento.
7. Deberes, exámenes... evaluación.
8. Relación escuela-familia.
9. Otros aspectos observados.

*Tabla 1X. Contenidos del relato de los anexos (estudio piloto).*

### **1X. Aspectos técnicos**

El número de asignaturas y profesorado que observé se detalla en la siguiente tabla y es fruto del vaciado de mi diario de campo en el que fui anotando las observaciones en el aula:

Asignatura	Número de sesiones por curso					Total sesiones	Profesorado observado		Datos de interés anotados sobre el profesorado observado
	Primaria	Secundaria			Cursos o sin identificar		Mujer	Hombre	
		6º	7º	8º					
<i>Äidinkieli</i> Lengua materna – Finlandés	-	2	-	2	-	4	1	1	- La directora es una de las profesoras de esta asignatura.
<i>Ruotsi</i> Sueco	-	1	-	-	-	1	1	-	-
<i>Englanti</i> Inglés	-	1	-	-	-	1	1	-	-
<i>Ranska</i> Francés	-	-	2	-	-	2	1	-	-
<i>Matematiikka</i> Matemáticas	-	1	1	2	-	4	1	-	- Se trata de la misma profesora.
<i>Matematiikka Ekstra</i> Matemáticas extra (optativa)	-	-	-	-	1	1	1	-	
<i>Erikois Matematiikka</i> (Ed. Especial: matemáticas)	-	-	-	1	-	1	1	-	- Unos 8 años de experiencia con niños/as de primaria. - Es su primer curso con adolescentes.
<i>Fysiikka</i> Física	-	-	-	1	-	1	1	-	-
<i>Kemia</i> Química	-	1	1	-	-	2	1	1	Él: - Profesor de mediana edad.  Ella: - Acumula 28 años de experiencia. - Ha dado clases en Bachillerato, pero prefiere la secundaria obligatoria. - Lleva en este centro 16 años.
<i>Biologia</i> Biología	-	1	-	-	-	1	1	-	- Profesora joven.
<i>Terveystieto</i> Educación para la salud	-	2	-	-	-	2	1	-	- Tiene unos 30 años de experiencia docente. - Lleva unos 20 años en este centro. - Antes era profesora de Economía Doméstica y Hogar (Cocina y Hogar), pero debido a problemas de alergia y otros, se formó en esta materia y en estos momentos es su responsabilidad.



<i>Historia</i> Historia	1	-	-	1	-	1	1	-	- Lleva unos 20 años trabajando en la misma escuela y nunca ha querido cambiar de centro. Incluso ha dado clase a algunos padres y madres de los/as alumnos/as de este momento.
<i>Yhteiskuntaoppi</i> Conocimiento de la Sociedad	-	-	-	1	-	1	-	1	-
<i>Kotitalous<sup>1</sup></i> Economía Doméstica y Hogar	-	2	-	-	2	4	-	1	-
<i>Uskonto</i> Religión	-	-	-	1	-	1	-	1	-
<i>Kuvataide</i> Artes Visuales/ Plásticas	-	2	-	-	-	2	1	-	- Profesora de mediana edad que ha trabajado en la Escuela de Arte con alumnado adulto e infantil, pero al acabarse la financiación pasó a trabajar en este instituto.
<i>Musiikki</i> Música	-	-	-	-	1	1	-	1	- Profesor joven. - Lleva 3 años en el centro.
<i>Tekninentyö</i> Pretecnología	-	2	-	-	-	2	-	1	-
<i>Tietotekniikka</i> Informática	-	-	-	-	1	1	1	-	-
<i>OPO</i> Orientación- Psicología	-	1	-	-	1	2	1	-	- Profesora que lleva 25 años impartiendo asignaturas de lenguas.
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	

Tabla 2X. Detalles de la observación: número de sesiones y profesorado (estudio piloto).

A continuación, indico las clases observadas, así como la fecha en que se realizó la observación en el aula, y el código creado para poderlo insertar en las tablas en las que he realizado el volcado de la información anotada en mi diario de observación y que se encuentra en estos anexos.

Asignatura	Día observado	Código
Química - Qui	(18/10/2006) – D1	Qui – D1
	(01/11/2006) – D5	Qui – D5
Artes Visuales/ Plásticas - Art	(18/10/2006) – D1	Art – D1

<sup>1</sup> Esta asignatura puede ser traducida de diferentes formas, en este capítulo he optado por “Economía doméstica y Hogar”, aunque también la he denominado como “Cocina y Hogar”, ya que fue el contenido mayoritario que pude observar y vivenciar.

Francés - Fra	(18/10/2006) – D1	Fra – D1
Economía doméstica y Hogar - EcH	(18/10/2006) – D1	EcH – D1
	(19/10/2006) – D2	EcH – D2
	(15/12/2006) – D10	EcH – D10
Historia - His	(19/10/2006) – D2	His – D2
	(02/11/2006) – D6	His – D6
Música - Mus	(20/10/2006) – D3	Mus – D3
Pretecnología - PrT	(20/10/2006) – D3	PrT – D3
Biología - Bio	(20/10/2006) – D3	Bio – D3
Inglés - Ing	(20/10/2006) – D3	Ing – D3
Lengua finlandesa – LFi	(31/10/2006) – D4	LFi – D4
	(8/11/2006) – D8	LFi – D8
Educación para la Salud - EdS	(01/11/2006) – D5	EdS – D5
	(08/11/2006) – D8	EdS – D8
Informática - Inf	(01/11/2006) – D5	Inf – D5
Matemáticas - Mat	(01/11/2006) – D5a	Mat – D5a
Matemáticas - Mat	(01/11/2006) – D5b	Mat – D5b
Matemáticas Extra - MaE	(15/12/2006) – D10	MaE – D10
Física - Fis	(02/11/2006) – D6	Fis – D6
Educación Especial - EEs	(07/11/2006) – D7	EEs – D7
Conocimiento de la Sociedad - CSo	(08/11/2006) – D8	CSo – D8
Religión - Rel	(08/11/2006) – D8	Rel – D8
Sueco - Sue	(09/11/2006) – D9	Sue – D9
Orientación-Psicología - OPs	(19/12/2006) – D11	OPs – D11
	(23/01/2007) – D12	OPs – D12

Tabla 3X. Detalles de la observación: asignatura, día observado y codificación (estudio piloto).

El número de alumnos por grupo-clase viene a ser alrededor de veinte, tal y como indiqué en una de las tablas del marco de descubrimiento teórico-práctico inicial, pero en el caso de ciertas asignaturas el número de alumnos y de alumnas disminuye por razones de seguridad laboral (uso del laboratorio y otros). En la siguiente tabla se ha anotado el número de alumnos/as presentes aquel, día, aunque no de todas las sesiones observadas, únicamente de algunas.

Asignatura	Día observado	Número alumnos presentes		
		Chicos	Chicas	Total
Química - Qui	(18/10/2006) – D1	5	10	15
Artes Visuales/ Plásticas - Art	(18/10/2006) – D1	-	-	20
Francés - Fra	(18/10/2006) – D1	-	-	-
Economía doméstica y Hogar (Cocina y Hogar)- EcH	(18/10/2006) – D1	-	-	-
	(19/10/2006) – D2	-	-	-
Historia - His	(19/10/2006) – D2	-	-	-
Música - Mus	(20/10/2006) – D3	-	-	-
Pretecnología - PrT	(20/10/2006) – D3	-	-	-
Biología - Bio	(20/10/2006) – D3	-	-	14
Inglés - Ing	(20/10/2006) – D3	-	-	22
Lengua finlandesa – LFi	(31/10/2006) – D4	10	11	21
	(08/11/2006) – D8	7	8	15
Educación para la Salud - EdS	(01/11/2006) – D5	8	12	20
Informática - Inf	(01/11/2006) – D5	9	13	22
Matemáticas - Mat	(01/11/2006) – D5a	8	11	19

Matemáticas - Mat	(01/11/2006) – D5b	8	12	20
Física - Fis	(02/11/2006) – D6	4	9	13
Educación Especial - EEs	(07/11/2006) – D7	2	-	2
Educación para la Salud - EdS	(08/11/2006) – D8	8	12	20
Conocimiento de la Sociedad – CSo	(8/11/2006) – D8	7	10	17
Religión - Rel	(8/11/2006) – D8	7	10	17
Sueco - Sue	(9/11/2006) – D9	12	9	21
Matemáticas Extra - MaE	(15/12/2006) – D10	5	9	14
Orientación-Psicología - OPs	(19/12/2006) – D11	9	8	17

Tabla 4X. Días de observación y número de alumnos/as presentes (estudio piloto).

## **2X. La escuela y las aulas en sí (distribución y dotación de recursos materiales)**

Diferentes aspectos sobre la composición del aulario y su funcionamiento aparecen en la siguiente tabla:

<b>DISTRIBUCIÓN Y ASPECTOS DEL AULA</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Alumnos/as sentados individualmente – separados.	EdS – D5 Mat – D5a His – D6 CSo – D8 Rel – D8
Cuartos de materiales adyacentes al aula.	Bio – D3 Fis – D6 Art – D1
Sentados en círculo.	EdS – D8
Aulas decoradas.	Fra – D1
Presencia de carteles relacionados con ergonomía, electricidad, etc.	EcH – D2
Distribución de tareas mediante listado y organizado por días.	EcH – D2
Salas de diferente uso utilizadas a la vez (sala de carpintería, pintura, para soldar metal...).	PrT – D3

Tabla 5X. Distribución y aspectos del aula (estudio piloto).

A su vez, y de forma más específica, se pueden ver detalles de la dotación de esas aulas a continuación:

<b>DOTACIÓN DEL AULA (RECURSOS MATERIALES)</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Laboratorio altamente equipado.	Qui – D1 Bio – D3 Fis – D6
Diversidad de herramientas y materiales de trabajo (carpintería, soldadura del metal, pintura,...).	PrT – D3

Material protector y de seguridad para el alumnado y profesorado.	Qui – D1 PrT – D3
Televisor y vídeo/DVD.	EdS – D5 LFI – D8 EcH – D10
Cocinas equipadas dentro de una misma sala.	EcH – D1 EcH – D2
Sala de música altamente equipada.	Mus – D3
Ordenador con conexión a Internet (profesora).	Art – D1
Cañón proyector.	Art – D1
Sala de arte con espacio multimedia y salitas de almacén de materiales (barro, pintura, cartulinas,...).	Art – D1
Gran vitrina dentro del aula que da al exterior, en las que hay expuestos trabajos de arte del alumnado.	Art – D1
Sala de ordenadores.	Inf – D5

Tabla 6X. Dotación del aulario (estudio piloto).

El alumnado, profesorado y demás personal administrativo y de servicios pasan sus horas de estudio y trabajo en unas salas y aulas luminosas, con grandes ventanas con visibilidad hacia el exterior, pudiendo contemplar el patio y la naturaleza que lo rodea, así como las casas y caminos de alrededor.

Recordemos que se trata de un edificio grande, más bien de diseño horizontal, en el que hay dos centros educativos en una misma construcción (primaria y secundaria obligatoria con dos equipos directivos diferentes); pues bien, las aulas en la parte de secundaria obligatoria están distribuidas de manera que más o menos a cada asignatura le corresponde un aula, pero con alguna excepción observada, como es el caso de la lengua finlandesa, que imparte la directora y que la imparte en aulas diferentes.

Al entrar en sus aulas llaman la atención las mesas en forma de media luna, y que al comprobarlo, son de un material muy ligero, que permite que se puedan desplazar fácilmente. En sí, en la mayoría de las clases observadas, tal y como muestro en la tabla número 5, los alumnos se sientan individualmente (EdS – D5, Mat – D5a, His – D6, CSo – D8, Rel – D8), pero en otros casos se han colocado también en forma de gran círculo (EdS – D8); más adelante podremos comprobar que en varias asignaturas se potencia el trabajo por parejas o en grupos pequeños, y que justamente este tipo de mobiliario lo facilita. Además, indicar que, en otras asignaturas, como en artes plásticas/visuales o en pretecnología, se manifiesta un mayor movimiento en el aula y cuya amplitud lo facilita.

Son aulas decoradas, como es el caso de la sala de Artes Visuales y Plásticas, con una vitrina expositora que da al exterior, con trabajos de los alumnos y alumnas. También entre mis anotaciones encuentro que la sala de francés está ambientada con fotografías de París, mapas y redacciones del alumnado. En otras aulas se encuentran presentes listados de normas o con tareas y a quién le corresponde realizarlas.

Como indiqué en líneas anteriores dentro del capítulo correspondiente, las aulas están dotadas de dos lavamanos, lo cual facilita lavarse las manos, o beber agua, sin tener que salir del aula. Es decir, pueden refrescarse, a la vez que continúan siendo parte de la clase, sin perder el hilo, por si el profesor o la profesora está indicando algo importante, o si se está dando comienzo a una nueva tarea, tal y como pude observar en ese centro.

La impresión general que ofrecen las diferentes aulas y salas para la enseñanza de las asignaturas es que están altamente dotadas de recursos materiales. Por ejemplo, con mi paso por la clase de música pude observar que se trata de una sala muy bien acondicionada y dotada de diversidad de instrumentos, en este caso cada alumno/a tenía su propia guitarra en el aula. De hecho, fue una experiencia única ver que todo el grupo-clase, junto con su profesor, se convertían en (casi) una pequeña orquesta.

A su vez, los laboratorios de ciencias disponen de una alta variedad de recursos materiales, incluso de aquellos que aportan una mayor seguridad al alumnado y a su profesorado, como, por ejemplo, ir equipados con batas de laboratorio en el caso de química, o, en la clase de pretecnología el alumnado vestía un mono de taller, llevaban gafas protectoras, así como cascos protectores para los oídos, en esas impresionantes salas de carpintería, soldadura de metal y de pintura, que componen el espacio dedicado a la asignatura de pretecnología.

Por citar algunos ejemplos de mis anotaciones del diario de campo, en el caso del laboratorio de química, cada mesa de trabajo grupal tenía un mini-aspirador. O en el aula de biología se podía hallar una nevera donde guardar muestras y otros materiales de uso didáctico, así como había suficientes microscopios para todo el alumnado. En la clase de física pude observar que hacían uso de una máquina desmagnetizadora. Esto sería una pequeña muestra de todo el material del que dispone el área de ciencias, y que pude observar en mi paso por sus aulas.

Igualmente, el hecho de disponer de salitas o cuartos adyacentes para almacenar el material destinado a la asignatura, facilita el trabajo al profesorado, ya que evita tener que desplazarse lejos a buscar el material, así como otras incomodidades. Esto pude observarlo en las asignaturas de artes visuales/plásticas, así como en biología y en física. A su vez, la sala de arte dispone de un espacio multimedia dentro de la misma aula.

Finalmente, me resultó también llamativo el espacio destinado a Economía Doméstica y Hogar; asignatura obligatoria de séptimo curso, y optativa en octavo y noveno, en la que se dispone de lo que paso a llamar “islas de trabajo culinario”, es decir, pequeñas cocinas dentro de una misma sala y además bien equipadas, como si de un centro de formación para futuros chefs de cocina se tratase. La sala dispone de un total de 8 hornos, 32 fogones y 6 fregaderos. Cocina en estado puro.

### **3X. Contenido didáctico y organización de la sesión**

Cada una de las diferentes sesiones observadas estaba destinada a un contenido didáctico diferente. En la siguiente tabla anterior se muestra el contenido didáctico principal de la sesión.

<b>CONTENIDO DIDÁCTICO</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Averiguar la composición química del sol mediante un experimento.	Qui – D1

Creación de una sal.	Qui – D5
Aprender a cocinar panecillos.	EcH – D1 EcH – D2
Preparación de café y de té.	EcH – D1 EcH – D2
Preparación de una mesa y modales.	EcH – D1 EcH – D2
Formulación de preguntas y respuestas.	Fra – D1
Direcciones e indicaciones.	Ing – D3
Confección de un póster y uso de un lenguaje adecuado.	Art – D1
Tema demostrativos.	Sue – D9
Historia de la escuela finlandesa.	His – D2
Práctica de una canción y uso de diferentes instrumentos musicales.	Mus – D3
Confección de elementos decorativos mediante el uso de diferentes instrumentos de trabajo (madera, metal y pintura).	PrT – D3
Montaje de una estantería metálica.	PrT – D3
Anatomía de un pescado.	Bio – D3
Lectura de una novela, explicación y análisis.	LFi – D4
Elaboración de un resumen-síntesis.	LFi – D8
Autoconocimiento.	EdS – D5 EdS – D8 OPs – D11
Conocimiento del otro.	EdS – D8
Bullying (tipología, fases, y tratamiento).	EdS – D5
Ejercicios de lengua en un entorno virtual.	Inf – D5
Ecuaciones de primer grado con una incógnita.	Mat – D5a EEs – D7
Representación gráfica de ecuaciones lineales con dos incógnitas (x, y).	EEs – D7 MaE – D10
Unidades de medida (masa).	Mat – D5b
Contratos de trabajo (juvenil) y sus características.	His – D6
Campos magnéticos / Conductividad de los elementos.	Fis – D6
Desempleo (tipologías).	CSo – D8
Moral, unión de los creyentes, rituales, mitos y experiencias religiosas.	Rel – D8
Explicación de las asignaturas optativas, oferta y fechas de inscripción.	OPs – D11
Test de personalidad.	OPs – D11
Normas de comportamiento.	OPs – D12
Modos de realización de los deberes y el estudio de lenguas extranjeras.	OPs – D12

Tabla 7X. Contenido didáctico observado (estudio piloto).

Para poder llevar a cabo lo anteriormente desgranado, la profesora o el profesor llevaba ideados una serie de estrategias a utilizar, que detallaré en otra tabla más adelante.

En el caso de las lenguas extranjeras (inglés, francés y sueco), se llevaron a cabo diferentes actividades que giraban en torno al desarrollo de las competencias oral, auditiva, lectora, escrita o comunicativa. Entre esos ejercicios había ejercicios de memorización de nuevas palabras (Fra – D1), de escucha de diálogos (Ing – D3, Fra – D1, Sue – D9) y posterior lectura o repetición en grupo-clase (Fra – D1), ejercicios de fonética y pronunciación (Fra – D1). Algo bastante usual ha sido la combinación de la L1 (finlandés) en la enseñanza de una L2 (idioma extranjero), y por ello se han observado ejercicios de traducción de frases del finlandés al sueco (Sue – D9). A su vez, mediante los textos del libro se introducía al alumnado a aspectos culturales franceses referentes a

modos de saludarse (besos), uso del usted, y otros, que de alguna manera difieren de la realidad cotidiana de esos chicos y chicas finlandeses.

La parte lingüística también ha estado presente en la observación en el aula de informática (Inf – D5) al realizar ejercicios de lengua en un entorno virtual o que hacían referencia a adjetivos, tiempos verbales y a otros aspectos. Aunque la profesora me comenta que otros contenidos que suelen dar en esta asignatura se centra en el uso de procesadores de texto, para hacer solicitudes, artículos, tablas, etc.

A su vez, en la clase de artes visuales y plásticas (Art – D1), en la realización de un póster sobre actividades en el tiempo libre, no se buscaba única y exclusivamente un impacto a nivel estético, sino también en la parte textual, incidiendo en que los verbos debían concordar de modo correcto con la afición elegida.

De este modo explica la directora de este centro de secundaria la importancia de las lenguas en este instituto de secundaria obligatoria:

*"Investigador (I): Y después el municipio de Oulunsalo tiene más horas de las que vienen ordenadas.*

*Directora (D): Sí.*

*(I): ¿De qué depende? O como dijiste tú, ¿depende solamente del dinero o tras ello existe una filosofía?*

*(D): Sí que hay razones pedagógicas también, en primer lugar, queremos aumentar la lengua materna [finlandesa]. Porque la lengua materna [el finlandés] es importante en todas las asignaturas, dicho por una profesora de lengua finlandesa [risas]. Pero hemos visto que es esencial. Y a esto se une que hemos incluido la enseñanza de la informática. De hecho, la enseñanza obligatoria de informática de todos se ha puesto dentro de la enseñanza de lengua materna [finlandés], es decir, esta es una de las razones. Después tenemos la lengua inglesa, que hemos puesto extra, y aquí se da un contexto en el que hay muchas familias numerosas que siguen una serie de cosas [normas por razones religiosas], es decir, no escuchan esta música ligera como generalmente se hace. Y como ahora que los jóvenes siguen música pop extranjera, pues su inglés se desarrolla, pues aquí se han dado cuenta de manera clara que su aprendizaje en lenguas ha estado en un nivel un poco más flojo que la media del país. Entonces, hemos querido dar más de esa enseñanza. No sé si es tan necesario, pero como en el bachillerato han notado que en las demás asignaturas van bien, de hecho, les va excelentemente, en los mismos niveles que la media nacional, entonces lo hemos reforzado en eso [lengua inglesa].”*

En cuanto, al aspecto sobre la lengua inglesa que mencionaba la directora en el fragmento anterior, y a la necesidad de reforzarla viene dada por la presencia de una comunidad religiosa bastante extensa en Oulunsalo [Laestadianismo<sup>2</sup>], en la que tienen unas normas específicas en cuanto al uso de la televisión y otros.

---

<sup>2</sup> Movimiento cristiano conservador luterano.

Pude observar como la directora en su rol de profesora de lengua finlandesa de séptimo (LFI – D4) potencia la lectura al dedicar esa sesión al comentario de una novela que habían tenido que leer, y a su vez, tenían que preparar una explicación oral de la misma, y expresar por escrito sus propias opiniones y reflexiones sobre la lectura realizada, es decir, lectura de una novela, explicación y análisis.

Quisiera indicar también que Historia ha sido la única asignatura que he observado en la parte de primaria, en este caso de sexto de primaria. Aquel día trabajaron la historia de la escuela finlandesa y su evolución. Se pedía a los chicos y chicas un ejercicio de comparación entre el ayer y hoy de la historia de la escuela, entre otros aspectos, la lengua oficial del momento. En el caso de la clase de historia de noveno se desarrolló el tema de los contratos de trabajo juvenil, debido a sus prácticas laborales de noveno curso, y para un acercamiento a la realidad laboral que tan próxima tienen. Se trata de una experiencia interesante de inmersión en un ámbito de trabajo, a modo de orientación para comenzar a pensar en qué quieren dedicarse y con ello trazar los posibles itinerarios formativos para alcanzar esa meta. Ese día trabajaron aspectos de los contratos de trabajo, introduciendo algo de teoría, información adicional del libro de texto, así como una reflexión sobre qué ocurre en situaciones como los contratos verbales y sus condiciones, etc. Realmente se trata del aprendizaje del mundo laboral.

¿Quién decide el contenido? Eso quise preguntarle a la profesora de Educación para la Salud en la entrevista que mantuvimos:

*"Investigador (I): ¿En esta asignatura hay algún libro o son vuestras...? Lo planificáis todo vosotros. ¿O cómo va? ¿O viene del currículum oficial [OPS]?"*

*Profesora (P): Del currículum oficial [OPS] vienen los objetivos, sobre todo los objetivos generales, todo lo que se debería enseñar. Eso viene de los currícula oficiales [OPS], y luego tenemos libros de texto variados y de los que los profesores pueden elegir según su gusto cuál utilizar como material de apoyo. Y después referente a la escuela o referente al municipio, ya que Oulunsalo tiene su propio plan curricular que se ha creado a partir del currículum estatal [OPS] para adecuarse a este centro."*

Sin duda, otro aspecto a remarcar es el trabajo de valores transversal por todo el currículum, entre otros aspectos el respeto al otro, así como la escucha activa. Pero me sorprendió la manera cómo enfocó la profesora de biología la clase de anatomía de un pescado mediante su disección (Bio – D3), entre mis anotaciones de mi diario de campo encuentro lo siguiente:

*"En la clase de biología se dispusieron a diseccionar un pescado. Antes de realizarlo la profesora les indicó que se ha de respetar al pescado como ser vivo que fue. Advierte que no se ha de destrozar sin más razón, sino hacerlo en nombre de la ciencia, y con respeto y cuidado."* (Clase de biología, 20/10/2006).

Es decir, se están trabajando varios valores a la vez, entre ellos el respeto a la naturaleza y a sus seres vivos, así como se invita al alumnado a reflexionar sobre la importancia que han tenido y tienen los animales para el desarrollo científico.

Como aspecto generalizado apuntar que el contenido didáctico de las sesiones se trabaja de un modo muy práctico, es decir, de alguna forma el alumno y la alumna ha de sentir y



experimentar ese contenido, pasando de la teoría a la práctica, o bien deducir la teoría a partir de la práctica. Esto es muy evidente en clases como la de biología (Bio – D3) y la disección de un pescado para poder observar la anatomía del mismo con la extracción de sus órganos para descubrir si son machos o hembras (dependiendo de si encuentran huevas o no), diseccionando el ojo de un pescado para hallar su lente interna, etc.

Clases prácticas también han sido las de Economía Doméstica y Hogar, en las que han preparado panecillos, han decorado las mesas, han hervido café y té, y han fregado todos los utensilios utilizados o bien los han colocado en el lavavajillas (EcH – D2). Asimismo, para la comida de Navidad, se dedicaron a doblar servilletas de un modo muy decorativo (EcH – D10).

Impresionado quedé con las salas destinadas a la asignatura de Pretecnología, obligatoria en séptimo curso y optativa en 8º y 9º curso. Allí los alumnos estaban serrando figuras decorativas de madera, soldando figuras de metal y pintando con espray esas figuras de metal. Todo ello con maquinaria pesada y con aparentemente altas medidas de seguridad para evitar accidentes. Además, he podido ver como montaban una estantería metálica, doblando una placa metálica, taladrando los agujeros, etc.

Práctica también fue la clase de música en la que todos pudieron utilizar una guitarra en uno de los ejercicios de la sesión.

También otras culturas son tenidas en cuenta dedicando una semana a cultura romaní. Estos son los extractos de mi diario de campo:

***Romanikulttuuri (diario de campo, 09/11/2006)***

*Ayer y hoy ha habido charlas sobre la cultura romaní para todos los alumnos y alumnas de séptimo. Ahora toca 7ºH.*

*Estamos en una clase. Todos los alumnos y alumnas escuchan atentamente, se han sentado alrededor del conferenciante, sin que nadie se lo dijera. El conferenciante utiliza la oralidad como único recurso. Les indica que pueden preguntar cuando quieran y lo que quieran, por muy absurdas que les parezcan sus preguntas.*

*Este hombre les explica la historia del pueblo romaní. Remarca que Finlandia es uno de los mejores países en los que vivir, al igual que ocurre en otros países nórdicos. Les introduce a sus costumbres, tradiciones, ropa, lengua, etc.*

*El romaní de Finlandia es el que más se parece al original, ya que en otros países se ve que hay muchos extranjerismos. No obstante, los más jóvenes apenas saben hablarlo, solo los más mayores pueden comunicarse en esa lengua.*

*Algún alumno hace alguna pregunta y al final ven un pequeño video de animación.*

Tabla 8X. Semana cultural romaní (estudio piloto).

Indicar que la asignatura de “Orientación - Psicología” se hace durante medio curso, en séptimo y octavo, y a lo largo de todo el curso en noveno. Lo que se hace en este centro es combinarlo con la asignatura “Educación para la salud”. Es decir, imparten 4 semanas seguidas de una asignatura (1 sesión a la semana = 45 minutos), y las siguientes 4 semanas

la otra asignatura. Van cambiando. De modo contrario, sería media hora a la semana, que no resulta posible de organizar.

Finalmente, resaltar lo que observé relativo al tratamiento del *bullying escolar*, que se trató en una de las sesiones que observé de Educación para la Salud (EdS – D5). No desde un punto de vista de reprimenda, sino de concienciación del problema. De hecho, primero se realizó un trabajo interesante de indagar en uno/a mismo/a los propios puntos fuertes, lo que a uno/a le gusta, en comparación a sus hermanos, con el lema: “me gusto, y soy igual de bueno que los demás”. Una vez hecho esto y compartido en grupo, se pasó a ver un video sobre *bullying* en el que aparecían unos alumnos y las sospechas de una profesora que piensa que a un chico lo están molestando o acosando tres chicas, llevando a una discusión final en la que hay la disyuntiva en cuanto a si es necesario que sea la víctima o el acosador quien cambie de escuela, o que todos acaben con el acoso escolar. Tras ello la profesora explicó los tipos de *bullying* que existen, las diferencias entre el acoso escolar entre chicos y chicas, y les lanzó las siguientes preguntas: ¿se puede molestar a los profesores?, ¿se pueden molestar los profesores entre sí? A su vez ella comparte su propia experiencia personal en el acoso escolar hacia un miembro de su familia. Es decir, con ello se muestra como una parte implicada en intentar acabar con este fenómeno o al menos reducirlo. Además, les indicó que un 5-6% de los chicos de octavo de ese centro sufren *bullying*, lo cual se traduce a unos 11 alumnos/as. Es decir, hace comprender a su alumnado, que el *bullying* también se da allí mismo, y no únicamente en el vídeo mostrado. También comentaron la mediación como estrategia para intentar solucionar este problema, es decir, mostrando que existen maneras de intentar solventarlo.

Es más, un tipo de *bullying* se puede dar hacia aquellos alumnos y alumnas más interesados en una materia, como por ejemplo pude ver en un momento informal tras la observación de una clase de matemáticas (MaE – D10), y de esta manera lo anoté en mi diario de campo (15/12/2006):

*“Al salir del aula un chico de otra clase le pregunta cosas [a la profesora de matemáticas]. Me alejo, por lo que no oigo lo que dicen. Al acabar la profesora me dice que se trata de un chico muy interesado en la ciencia y que siempre pregunta, pero ¡muchos le molestan!”*

De igual modo, en otra sesión de Educación para la Salud (EdS – D8) pude observar un trabajo interesante sobre el autoconocimiento y el conocimiento del otro. Se trataba de resaltar los puntos fuertes de cada uno, se había comenzado a trabajar el tema en la sesión anterior, y como deberes para casa tenían que escribir sus propios puntos fuertes. Por tanto, también se trabaja el tipo de emociones implicadas (ser tenido en cuenta, que a uno le escuchen,...).

***ELÄMÄNHALLINAN LABYRINTI (El laberinto del control de la vida)***

(7/11/2006)

*Hoy hay unos -8°C, se nota que hace más “calor” respecto a la semana pasada. El día está nublado, por lo que a ratos nieva.*

*Durante esta semana la directora no estará. Se encuentra fuera de vacaciones, me comentó que tiene las vacaciones de un “trabajador”, es decir puede elegir sus semanas, porque en julio, el mes de descanso, es el mes más atareado para un director o directora, porque se ha de poner en marcha el siguiente curso [que comienza en agosto].*

*Hoy y mañana habrá Elämänhallinnan labyrintti (El laberinto del control de la vida), cada clase de séptimo se divide en unos cuatro grupos (al ser unos veinte por clase). Es decir, grupos de cuatro o cinco alumnos/as y su duración es de unos 45 minutos. Los acompaña un alumno/a más mayor que les da instrucciones claras de atender y que en caso contrario tendrán que volver a clase.*

*Se trata de unos talleres en los que se combinan el role-playing junto con aspectos informativos. Las temáticas giran en torno a los siguientes ejes:*

- Horas de sueño.*
- Alimentación.*
- Energía y biorritmos*
- Métodos de relajación.*

*De cada uno de estos talleres se encarga un adulto, por ejemplo, entre ellos hay una fisioterapeuta jubilada. Se han recreado situaciones teatrales en las que se ve un chico jugando con el ordenador hasta las tantas de la noche, cómo en la escuela lo detectan, la llamada a casa y la visita a una enfermería por el malestar tras tantas noches durmiendo menos horas de las necesarias.*

*El penúltimo taller es de relajación en el que están a oscuras, tumbados, con una música relajante, y el relato de una historia que hace referencia a los sentidos.*

*Se acaba este itinerario dibujando o escribiendo la experiencia vivida en estos talleres. Aunque en general se muestran algo tímidos.*

*Tabla 9X. Anotaciones del diario de campo: actividad de hábitos de vida (estudio piloto).*

Por lo que había observado las semanas anteriores al *Elämänhallinnan labyrintti (El laberinto del control de la vida)*, me di cuenta de que existe una preocupación por el tema de permanecer hasta tarde jugando con el ordenador. Se ve que se dan casos de chicos y chicas que llegan cansados a la escuela. Con estos talleres se pretendía mostrar la importancia de dormir las horas necesarias, así como de cuidar la alimentación para poder tener unos niveles de energía adecuados para rendir a lo largo del día.

De hecho, este autoconocimiento va unido también a una práctica que se llevó a cabo en la asignatura de Orientación y Psicología (OPs – D11) en la que realizaron unos *tests* de personalidad a base de juegos de palabras, dibujos y correspondencia con términos, etc. Con la intencionalidad de conocer algo más a fondo su personalidad mediante estos *tests* más bien lúdicos.

Pasando a otros aspectos, en la siguiente tabla se pueden ver algunos de los aspectos que caracterizaron a la organización de algunas de las sesiones que observé a lo largo del estudio piloto.

<b>ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Clases de más de una sesión seguida.	Art – D1 EcH – D1
Saludo inicial con todo el grupo-clase en pie.	His – D2 Mus – D3
El profesorado pasa lista.	PrT – D3
Repaso inicial de la lección dada en días anteriores.	CSO D8
Posibilidad de acabar tareas atrasadas.	Art – D1
Comprobación de la realización de los deberes.	EdS – D8
Comienzo de la sesión con la finalización de tareas pendientes.	LFi – D8
Revisión de ejercicios del aula en gran grupo (uso del retroproyector).	Fra – D1
Revisión deberes, saliendo a la pizarra (alumnos/as elegidos por la profesora).	Mat – D5b
Mini ejercicio de relajación por ausencia de descanso entre las dos sesiones que componen una sesión doble.	Fra – D1
Los alumnos reparten los libros de texto.	Mus – D3
Práctica individualizada y posterior puesta en común.	Mus – D3
Comentario sobre la opinión de una salida realizada al teatro.	LFi – D8
Los últimos minutos se dedican a recoger el material.	Art – D1

Tabla 10X. Organización de las sesiones observadas (estudio piloto).

Esta tabla no se ha de interpretar con el afán de ser lo más detallada posible, sino que recoge los aspectos más llamativos y evidentes, ya que en sí dentro de la organización de las sesiones hay infinidad de aspectos tratados o llevados a cabo en estas sesiones que, por lo general son de 45 minutos, a excepción de algunas materias que por su naturaleza se ha decidido que sean de sesión doble, como por ejemplo, artes plásticas y visuales (Art – D1) o Economía Doméstica y Hogar (EcH – D1), y con descanso entre clase y clase, de unos quince minutos en general.

El instituto según su *Guía Escolar 2006-2007* funciona de 8:05 a 16:00h, con 15 minutos de descanso entre clase entre cada clase y 30 minutos para comer; el turno A el comedor es de 10:45 a 11:15 y en el turno B de 11:45 a 12:15.

Del listado de aspectos observados y detallados en la tabla simplemente resaltaré alguno. Entre ellos el saludo inicial con todo el grupo-clase de pie, tanto en la clase de historia (His – D2: profesora experimentada), como en música (Mus – D3: profesor joven).

Un aspecto generalizado y observable en la mayoría de asignaturas es la diversidad de tareas en las sesiones, así como mini-explicaciones teóricas, es decir, por regla general, las sesiones, mantienen un ritmo animado de actividades.

A continuación, un ejemplo que tengo anotado en mi diario de campo sobre tareas diversas y de corta duración de la clase de francés observada (Fra – D1), y que fue de sesión doble.

<b><i>Hora</i></b>	<b><i>Tarea / aspecto observado</i></b>
13:15	<i>Comienzo de la clase – entrega de los exámenes firmados en casa.</i>
-	<i>Realización de un ejercicio de gramática en grupos.</i>
-	<i>Comparación de si han hecho el ejercicio de igual modo.</i>
-	<i>Corrección en grupo-clase mediante el uso de un retroproyector.</i>
-	<i>Comprobación en grupitos de las respuestas.</i>
-	<i>Ejercicio de pronunciación a base de repetición: la profesora lee una frase y la clase la repite al unísono y a la vez se corrige un ejercicio de (pronombres/ determinantes) posesivos.</i>
-	<i>Práctica de preguntas por parejas o tríos.</i>
14:10	<i>“Cierre de libros”, preguntas de memorización (del contenido del día).</i>
14:15	<i>Ejercicio de escucha (cinta). Pronunciación de palabras al unísono.</i>
-	<i>Escucha de un diálogo, escritura del mismo y repetición posterior con todo el grupo-clase.</i>
14:25	<i>Lectura individual de fragmentos del libro de texto sobre usos y costumbres franceses.</i>
-	<i>Ejercicio de palabras del finlandés con origen francés.</i>
14:30	<i>Ejercicio de relajación (movimiento de hombros).</i>
-	<i>Ejercicio de pronunciación (sonidos de la “e” francesa) en grupo-clase.</i>
-	<i>Indicación de los deberes para casa.</i>
14:45	<i>Fin de la clase.</i>

Tabla 11X. Sesión de francés en detalle (estudio piloto).

Entre otros aspectos organizativos también tengo anotado una indicación dada por la profesora de arte que me comenta que los trabajos que realizan normalmente están programados para que duren unas 4 sesiones (de 45 minutos), por tanto, dos días, ya que son clases de sesión doble.

En caso de acabar con la tara del día, el profesor o profesora normalmente tiene pensada una actividad extra, como pude comprobar en el caso de la clase de informática (Inf – D5), que, tras haber realizado los ejercicios de lengua virtuales, pudieron entrar en el área de matemáticas para practicar para un examen que tendrían al cabo de poco tiempo.

Finalmente, en una de mis anotaciones de mi diario de campo del final de la sesión doble de Artes Visuales/ Plásticas del grupo de séptimo (Art – D1) indico:

*“Estas clases acaban muy rápido y sin síntomas de cansancio. Todos han de limpiar su mesa y desearse felices vacaciones.”. (Diario de campo, 18/10/2006).*

#### **4X. Trabajo docente, estrategias didácticas, estructuración cognitiva y recursos didácticos**

Soy consciente de que el “trabajo docente” implica innumerables elementos, que es difícil circunscribirlos en un solo aspecto, porque tiene su conexión con otros aspectos, como pueden ser las estrategias didácticas, la relación con el alumnado, el ambiente que se crea en el aula, y otros, pero he querido recoger en la siguiente tabla aquellos elementos que de alguna manera caracterizan a los docentes observados, pero reitero que soy del parecer que compartimentar la realidad en este caso resulta complicado.

<b>TRABAJO DOCENTE</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Paseo por la clase, monitorización e indicación de cómo proseguir con las tareas o indicación de algún fallo.	Qui – D1 Art – D1 Fra – D1 EcH – D2 Mus – D3 PrT – D3 Bio – D3 LFI – D4 Inf – D5 Mat – D5a Mat – D5b CSO – D8 Rel – D8 MaE – D10
Atención individualizada.	Mus – D3 Ing - D3 Bio – D3 LFI – D4 Mat – D5b EEs – D7 LFI – D8 CSO – D8
Alabanzas por el trabajo bien hecho y/o por las respuestas dadas.	Qui – D1 Mus – D3 Rel – D8 Sue – D9 LFI – D4 Inf – D5
Felicitación por el comentario/respuesta del alumnado y posterior lectura del mismo.	LFI – D4 Rel – D8
Potenciación de la expresión oral (en gran grupo).	EdS – D5 EdS – D8 LFI – D8 CSO – D8 Rel – D8 Sue – D9 OPs – D11
Revisión de ejercicios (individual).	Mat – D5b

	MaE – D10
La profesora como modelo lingüístico.	Fra – D1
El/la profesor/a trabaja en equipo con el alumnado.	Fra – D1 Ing – D3 Mus – D3
Fomento de la creatividad.	Mus – D3 CSO – D8
Importancia de hacer comprender las normas de uso y normas de comportamiento.	PrT – D3 Inf – D5 Qui – D5
Potenciación de la responsabilidad individual.	Inf – D5
Presencia de ayudantes escolares.	PrT – D3 Ing – D3

Tabla 12X. Observaciones del trabajo docente (estudio piloto).

Una de las características más generalizables de los docentes observados es su interés por ser quien guía al alumnado en sus tareas, no de un modo imperativo, sino ayudándole a encontrar la manera de resolver sus dudas, acompañándole en este proceso de aprendizaje y enseñanza.

En las anotaciones de mi diario de campo respecto a la asignatura Economía doméstica y Hogar (19.10.2006) me percaté del fomento de la autonomía entre el alumnado, asignando tareas, así como dejando que se guíen por las instrucciones del libro de texto en cuanto a preparar panecillos. La profesora está allí como guía, como ayuda, como supervisora, pero, al menos, en esta observación no se trata de una clase unidireccional en la que la profesora indica cada uno de los pasos, y que los alumnos y alumnas van siguiendo al mismo ritmo. Da la impresión de que los chicos y chicas se manejan bien y que la profesora es como una figura que ofrece seguridad, en caso de que algo no salga como uno/a espera o en caso de encontrarse un bache en el camino, o para animar a aquellos que se han quedado atrás.

Se podría decir que parece que la figura del profesor/a se convierte en un miembro más de ese equipo que conforma el grupo-clase, pero con la particularidad de ser quien guía el camino a seguir. Sin olvidar tampoco la importancia de las normas (Inf – D5), en el comportamiento, en el uso de la maquinaria en el caso de pretecnología (PrT – D3), en utensilios del laboratorio, o potenciando su responsabilidad del alumnado con la memorización de contraseñas para entrar en entornos virtuales (Inf – D5). O bien, el profesorado tampoco deja de ser el modelo lingüístico en el caso de las lenguas extranjeras (Fra – D1) para una correcta pronunciación.

También pude observar la presencia de ayudantes escolares en la clase de inglés (Ing – D3) y de pretecnología (PrT – D3). En el caso de la clase de inglés la ayudante o auxiliar ayudaba a quien lo necesitaba, así como fue avisando a uno que no se concentraba tanto. En el caso de pretecnología la ayudante se mantuvo trabajando al lado de un alumno concreto.

Entre mis notas de campo encuentro una referencia hacia la profesora de artes visuales y plásticas: “*va mirando los trabajos, les orienta, pero no “impone”*” (Diario de Campo, 18/10/2006). Con ello también se fomenta la creatividad, buscar nuevas propuestas para solucionar problemas, por ejemplo, sociales (CSO – D8), o una creatividad artística y musical ensayando nuevas canciones de guitarra (Mus – D3).

En el caso de la clase de música (Mus – D3) tras practicar una misma canción individualmente, pasaron a tocarla en grupo. Después de esto el profesor improvisó una nueva canción que iba indicando en la pizarra, con lo cual se fomentaba el proceso creativo, sin estar repitiendo lo mismo todo el tiempo. E incluso al final de clase han podido elegir otros instrumentos, así como algunas chicas han usado como instrumento su voz, cantando la letra de la canción. El profesor también se encargaba de que todos pudieran tocar diferentes instrumentos, al indicar nuevos cambios en el turno de los instrumentos. También indicar que el profesor no hace siempre de “director de orquesta”, sino que la primera vez ha hecho indicaciones de cómo llevar el *tempo* valiéndose de la pizarra, y tras ello él ha ido a tocar el órgano, mientras un chico iba indicando el *tempo* a seguir. Es decir, diluyéndose el profesor dentro de este grupo, diríamos, musical.

En ese ser uno más del grupo, se podría apuntar la anécdota del profesor de química que recoge los trozos de cristal que se han roto al caer un tubo de ensayo, sin que tenga que ser uno de los alumnos/as (Qui – D1).

Igualmente, el refuerzo positivo mediante la felicitación por el trabajo bien hecho es algo usual en las clases observadas (Qui – D1, Mus – D3), así como las alabanzas que se dan en la clase de lengua (Lfi – D4) y en otros momentos (Rel – D8, Sue – D9). En conjunto, todo esto suma para reforzar la propia imagen del alumnado y con ello seguramente se consiga aumentar su seguridad y autoestima.

A su vez esa confianza en las habilidades de cada uno es alimentada de varias formas, entre ellas quisiera rescatar un pequeño fragmento de una conversación dentro del aula mientras realizaba una observación (Art – D1). La profesora de artes visuales y plásticas me comenta mientras miramos dibujos realizados por los alumnos que: “*lo importante es potenciar las cosas buenas artísticas de cada uno*”, por ejemplo, en caso de que uno no tenga mucha habilidad dibujando, en cambio quizás sea bueno en la combinación de colores. Es decir, potenciar las cualidades de cada uno y de cada una, o también seguramente descubriendo así potencialidades que permanecen ocultas.

También pude observar una reunión sobre los resultados de un estudio del bienestar laboral a nivel municipal en diversos entornos de trabajo, entre ellos ese instituto y que recojo a continuación en la siguiente tabla:

**TYÖHYVINVOINTI 2006 – BIENESTAR LABORAL (Secundaria Obligatoria)**

(14/11/2006, 13:30 – 15:40)

*Se trata de una iniciativa a nivel municipal en la que se han estudiado diferentes entornos laborales y la satisfacción de sus trabajadores en relación a varios ejes, entre ellos: la salud laboral, la motivación por el trabajo, el liderazgo, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, etc. Para ello se realizó un cuestionario on-line, en el que participaron 33 profesoras/as del centro<sup>3</sup>.*

<sup>3</sup> En el *Lukuvuositedote 2006/07* [Guía escolar] en el listado del equipo docente aparecen 47 profesoras/as.



*El estudio en sí es interesante porque ofrece una mirada externa de este instituto de secundaria obligatoria. La directora me ha invitado a asistir a la reunión en la que dos técnicas han venido a explicar los resultados del estudio.*

*Se comienza con lo que podríamos traducir como capacidad de trabajo la cual puntúa 8,3 de media sobre 10. Una de las técnicas encargada de la charla indica que ante ese resultado tan favorable se dijo a sí misma: “¡mienten!”. Sin embargo, a partir de otros datos obtenidos a lo largo del estudio esa impresión cambia, pero quiere también escuchar sus opiniones.*

*Les da el turno de palabra. Se va saltando de un tema a otro.*

*La directora indica que el hecho de tener más o menos energía para trabajar depende también de si la persona se hace cargo de obligaciones familiares en su hogar.*

*Las técnicas del estudio les indican que son unos resultados muy favorecedores. Así mismo parece que a tenor de los resultados no se pasan muchas horas en vela por el trabajo, recordando que se trata de un estudio de salud laboral.*

*En cuanto al liderazgo, por parte de la dirección se ha compartido que no se necesita ordenar a este grupo. La técnica les pregunta si son un grupo de colegas y quieren saber el modo en que se organizan. Algunos profesores, como la de informática y matemáticas, dice que no están organizados, sino que surge naturalmente. Como contrapunto la de artes visuales y plásticas, señala que también hay muchos a los que, como a ella, van por solitario, lo que les permite “ir por libre”. Es decir, como observación indicar que hay opiniones variadas, y que éstas se comparten sin mayores desavenencias.*

*Otros aspectos a destacar, entre las intervenciones del profesorado es:*

- Se reúnen una vez al mes.*
- La profesora de arte indica que hasta en la comida se habla [sobre aspectos escolares], a lo que una de las técnicas indica que sería bueno desconectar un poco.*

*Se incide en la importancia de la gestión del estrés, para evitar que afecte a la salud. Entre los resultados se remarca también que el dinero no es importante, sino lo que se obtiene a nivel personal a partir del trabajo que realiza cada uno/a.*

*En cuanto a las normas, cada año a lo largo de unos dos días se repiten las normas del instituto, así como su funcionamiento para todo el profesorado.*

*Se les reparten los resultados más detallados (dos hojas), para comentarlos primero por parejas durante un cuarto de hora y tras ello junto con todo el grupo asistente, para opinar, o lanzar preguntas.*

- La profesora de biología abre el debate preguntando quién se ha de encargar de que el alumnado haga los deberes: ¿el/la profesor/a de la materia, el/la tutor/a, los padres...? ¿El/la alumno/a?*
- La profesora de arte dice que sus alumnos/as se levantan, van al lavabo, que, en definitiva, debería haber unas normas explícitas y compartidas.*

*Ante la pregunta por parte de las técnicas del estudio en cuanto a qué formación han recibido últimamente, la directora responde que siempre que alguien solicita una formación se le concede. Ante esto una profesora replica que a veces es difícil asistir por las tardes o los fines de semanas, a su vez, resulta dificultoso que alguien se haga cargo de la asignatura tan rápido.*

*Hablan de la relación familia-escuela, a lo que el profesorado señala que a veces los padres trasladan su preocupación sobre aspectos que no les corresponde a los profesores.*

*Se continúa yendo de un tema para otro:*

- Otra profesora indica que hay muy buen ambiente de trabajo.*
- La directora indica que tienen un presupuesto muy cerrado, y que lo respetan, pero que no les ha llegado ninguna palabra de agradecimiento por parte del gobierno municipal, sobre todo teniendo en cuenta que el centro de formación profesional recibe más dinero que su instituto de secundaria obligatoria.*
- La directora comparte su satisfacción de trabajar en Secundaria, ya que se recibe la valoración de los estudiantes, refiriéndose a que en primaria los niños y niñas andan todo el día “saltando alrededor del maestro” y en bachillerato su actitud ya es más cerrada.*

*La directora en funciones dice que, aunque puedan surgir conflictos entre los profesores, se puede dialogar. Así lo ve ella que lleva muchísimos años aquí.*

*La orientadora (OPO) indica que los asuntos se tratan profesionalmente, no se llevan al plano personal.*

*La directora se sorprende que la circulación de la información no obtenga buenos resultados. La directora en funciones indica que es porque hay muchos profesores y con diferentes horarios. A pesar de que se utilicen diferentes vías de comunicación: correo electrónico, página web, la pizarra...*

*Como indicación final una de las técnicas que lleva la sesión concluye que lo mejor en caso de existencia de algún problema con un alumno/a o con otro/a profesor/a, etc. es que se indique a la directora, porque en centros tan grandes como éste al/ a la director/a no le es posible ir de uno en uno consultando este tipo de cosas.*

*Es decir, interpreto que a partir de la charla se felicita a este grupo de trabajo, al claustro, por su modo de trabajar, pero que, para evitar discrepancias, es importante apostar por una comunicación fluida y eficaz y a su vez, en caso de persistir algún problema indicarlo a la dirección. La reunión ha resultado casi catártica, yendo de un tema para otro, y con la impresión de que todos los presentes tenían libertad para opinar y que su opinión era respetada por el resto del grupo. La directora ha pasado a estar en el grupo de los “trabajadores”, siendo justamente una sesión formativa sobre aspectos laborales. Es decir, que ella también ha podido compartir su visión, desde un punto de vista más laboral.*

Tabla 13X. Bienestar laboral 2006 - estudio municipal (centro del estudio piloto).

Pero, ¿cómo se puede realizar el trabajo docente correctamente? ¿Cómo se puede continuar innovando? De este modo lo expresaba la directora en su entrevista:

*“La escuela finlandesa es buena, y uno [de los factores] es que los profesores tienen una buena formación, otro [factor] es que tenemos también formación complementaria. Es decir, cada curso, cada año, un uno por ciento de nuestras ganancias del sueldo, es decir, una parte [del sueldo] del profesorado se destina a una formación complementaria. En nuestra escuela esto significa que, en principio, cualquier/a profesor/a que venga a anunciar que él/ella quisiera ir allí o allá, puede ir, y la escuela paga la formación, los sustitutos y todo esto.”.*  
(Directora del centro).

Por tanto, la respuesta a las anteriores preguntas sobre la innovación docente se encuentra seguramente en la alta calidad de la formación del profesorado finlandés y a su continuo interés en renovarse. En esto entra en juego también su competencia como profesores, y de forma más concreta el uso que hagan de las estrategias didácticas. En la siguiente tabla he recogido algunas de las que pude observar de forma más evidente:

<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Experimentación.	Qui – D1 Fis – D6
Poner en práctica la teoría.	Art – D1 EcH – D1 EcH – D2
Aplicación de la teoría para una propuesta práctica.	CSO – D8
Trabajo en equipo (parejas, grupos pequeños).	Art – D1 Qui – D1 Fra – D1 EcH – D1 EcH – D2 Bio – D3 LFI – D4 Fis – D6 CSO – D8 Rel – D8
Ayuda entre iguales.	MaE – D10
Trabajo y ejercicios individuales (lectura).	Fra – D1 Bio – D3 Ing – D3 LFI – D8 MaE – D10
Corrección de ejercicios en grupo (comparación de respuestas).	Fra – D1 Bio – D3
Mini-explicación teórica para todo el grupo-clase sobre el tema del día.	Qui – D1 Art – D1 Ing – D3 Mus – D3 Fis – D6

	EdS – D8 Lfi – D8 CSO – D8 Rel – D8 OPs – D11 OPs – D12
Uso de la ejemplificación para la comprensión de la temática.	Art – D1 Qui – D1 Bio – D3 Mat – D5a
Toma de apuntes por parte del alumnado.	His – D6 EdS – D8 Lfi – D8 CSO – D8 Rel – D8
Potenciación del trabajo autónomo y colectivo para el bien común (limpieza y orden del laboratorio una vez utilizado).	Qui – D1 Bio – D3
Rescate de conocimientos previos mediante la formulación de preguntas.	Qui – D1
Uso de la técnica pregunta – respuesta.	Lfi – D4 CSO – D8 Sue – D9 OPs – D12
Uso de la deducción para llegar a conclusiones (mediante la formulación de preguntas...).	Art – D1 Bio – D3 Ing – D3 His – D6 Fis – D6 Lfi – D8 Rel – D8
Actividades extra en caso de haber acabado la faena.	PrT – D3 Lfi – D4 Inf – D5
Uso del portafolio (recolección de trabajos).	Art – D1
La repetición como método.	Mus – D3
Exposición oral (del alumnado individualmente).	Lfi – D4
Autorreflexión.	EdS – D8
Actividades lúdicas.	EcH – D10

Tabla 14X. Estrategias didácticas observadas (estudio piloto).

El apartado de estrategias didácticas ha sido desarrollado de forma más amplia en el marco de descubrimiento teórico-práctico inicial. No obstante, recupero, por tanto, reitero que el uso de estrategias didácticas entre el profesorado observado es muy variado. Uno de los aspectos más destacables es el fomento y potenciación del trabajo en equipo, que puede ser normalmente en parejas o bien en grupos de tres o más compañeros/as, y que se da en múltiples asignaturas tal y como demuestra la tabla (Art – D1, Qui – D1, Fra – D1, EcH – D1, EcH – D2, Bio – D3, Lfi – D4, Fis – D6, CSO – D8, Rel – D8). A veces hay una finalidad muy explícita que es la de ayudarse entre iguales (MaE – D10). De la misma forma, en caso de poder optar entre trabajo individual y por parejas, se recomienda hacerlo en equipo (Art – D1).

Pero hay espacio para el trabajo individual o más concretamente para la lectura en calma (Fra – D1, Bio – D3, Ing – D3, Lfi – D8, MaE – D10).

Asimismo, se ha observado una práctica bastante generalizada entre el profesorado observado, que es la de dar explicaciones de corta duración, lo que he llamado: “mini-explicaciones”, que pueden tener una duración de unos 10 o 15 minutos, teniendo en cuenta que las sesiones son normalmente de 45 minutos

En esas explicaciones es muy corriente el uso de ejemplos de la vida cotidiana (Qui – D1), para una mayor comprensión de la temática sobre todo en las clases del área de ciencias (Bio – D3, Mat – D5a). Pero esto también es corriente en las clases de artes plásticas y visuales (Art – D1).

Algo interesante a destacar en la enseñanza de idiomas extranjeros (L2) es el uso de otra L2, para las explicaciones. Es decir, en la clase de francés se utilizaron ejemplos de la lengua inglesa, para hacer más comprensible la explicación (Fra – D1), o incluso se realizaron comparaciones también con otras lenguas del currículum (sueco).

A su vez, se potencia un trabajo eminentemente práctico, que el alumnado pueda aplicar la teoría. Esto se da de forma muy evidente en las clases de Economía Doméstica y Hogar (Cocina y Hogar), o en Arte, pero también en el caso de las ciencias, donde a partir de la experimentación, se llegan a conclusiones. Allí generalmente se potencia el uso de la técnica preguntas-respuestas, guiando al alumnado hacia conclusiones válidas (Art – D1, Bio – D3, Ing – D3, His – D6, Fis – D6, LFi – D8, Rel – D8).

Se fomenta así el método inductivo, es decir, el profesorado formula preguntas concretas, que los alumnos y alumnas han de responder utilizando el conocimiento adquirido, lo que han ido observando, así como aquello que han trabajado en grupo (Bio – D3). Por tanto, se observa también un interés por el rescate de los conocimientos previos del alumnado (Qui – D1). Aunque también he podido observar el camino opuesto, o sea, el interés en aplicar la teoría para elaborar propuestas prácticas como, por ejemplo, estrategias contra el desempleo en el propio municipio (CSO – D8).

La corrección de ejercicios se hace mayoritariamente en grupo, o también comparando sus respuestas entre los compañeros, potenciación el uso del razonamiento y de la expresión oral (Fra – D1).

En sus clases también pude observar la importancia que se le da a la autorreflexión en la identificación de las propias emociones del alumnado (EdS – D8).

Indicar que apenas observé estrategias dijéramos más lúdicas, únicamente tales como juegos, o ver alguna película, se observaron en los días previos a las vacaciones de navidad (EcH – D10). Por tanto, las estrategias didácticas observadas fueron utilizadas de modo suficientemente dinámico, como para que el tiempo transcurriera de forma agradable y veloz, o al menos esa fue mi impresión.

Esto último se relaciona con lo que yo paso a denominar como aspectos de estructuración cognitiva que ayudan al alumnado en su rol discente:

<b>ESTRUCTURACIÓN COGNITIVA</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Escritura en la pizarra de los deberes para casa (o para vacaciones).	Qui – D1 Rel – D8
Escritura en la pizarra de la tarea del día a realizar.	Bio – D3 LFI – D4 EdS – D5
Indicación de modelos y pautas a seguir.	LFI – D4 LFI – D8
Muestra de trabajos anteriores a modo de ejemplo.	Art – D1 Rel – D8
Potenciación de la autonomía del alumnado.	EcH – D2 Bio – D3
Uso de las propias palabras del alumnado para explicaciones teóricas.	Mat – D5a Fis – D6
Corrección de los ejercicios comprobando una pauta dejada por la profesora.	Mat – D5b
Indicación del número de horas aproximado necesario para la realización de un póster.	Art – D1
Aviso de revisión de libretas.	Qui – D1 EdS – D8

Tabla 15X. Estructuración cognitiva y estrategias (estudio piloto).

En la anterior tabla he recogido los aspectos observados en el aula que ayudan al alumnado a una mejor estructuración cognitiva, con ello me refiero a las estrategias que se siguen para clarificar la tarea del día (Bio – D3, LFI – D4, EdS – D5), así como el desarrollo de las actividades, como puede ser con el uso de algunas pautas para iniciar el comentario de texto de una novela (LFI – D4) o modelos para la realización de resúmenes-síntesis (LFI – D8)

Además, se indican de modo claro los deberes a realizar o se escriben en la pizarra, y también se avisa de próximas revisiones de libretas (Qui – D1, EdS – D8), lo cual ayuda al alumnado a organizar su tiempo y tenerlo listo para la fecha indicada.

También se han mostrado al alumnado ejemplos de trabajos de anteriores cursos para poderse hacer una idea de la tarea a realizar (Art – D1, Rel – D8). Esto lo interpreto como pasar del plano abstracto de la explicación, a uno más real y tangible, y poder ejecutar el propio trabajo de un modo más seguro, no como una copia, sino como un ejemplo, a modo de inspiración.

El ofrecer un ejemplo también se ha observado en otras áreas, como por ejemplo, en Economía Doméstica y Hogar (Cocina y Hogar) para saber el punto suficiente de horneado (EcH – D1), o bien, ofreciendo un modelo para doblar una servilleta (EcH – D10).

En las clases de lengua extranjera (L2), se ha observado el uso de la (L1), es decir, el finlandés. Esto se puede interpretar como una manera de facilitar el aprendizaje del nuevo idioma a partir del propio idioma. A pesar, de que respecto a la enseñanza de idiomas extranjeros existen diferentes perspectivas, pero en ese centro parece basarse en el uso de la L1 y L2 (Fra – D1, Ing – D3), y en la técnica de traducción.

De igual forma, en caso de que la explicación del profesor/a adulto no sea suficiente, también se recurre a la ayuda de los/as alumnos/as para que lo expliquen oralmente, por ejemplo, cómo han logrado la resolución de un problema de matemáticas (Mat – D5a), o bien, lo hagan por escrito, en el caso de la clase de física sobre algún fenómeno observado en un experimento (Fis – D6) integrando mejor el aprendizaje realizado previamente.

En la siguiente tabla muestro un listado de los recursos didácticos observados en el estudio piloto:

<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Libro de texto.	Qui – D1 EcH – D2 Mus – D3 Bio – D3 Lfi – D4 Mat – D5a Mat – D5b His – D6 Fis – D6 CSO – D8 Sue – D9 OPs – D12
Retroproyector (transparencias u otros).	Fra – D1 His – D2 Lfi – D4 EdS – D5 Mat – D5b His – D6 Fis – D6 EdS – D8 Lfi – D8 Rel – D8 MaE – D10
Pizarra.	Mat – D5a Mat – D5b Fis – D6 EEs – D7 Lfi – D8 CSO – D8 Sue – D9
Libreta de clase (Cuartillas).	Qui – D1 Lfi – D4 Mat – D5a His – D6 Fis – D6 CSO – D8 Sue – D9
Realización de fichas (de ejercicios u otros).	Mat – D5b His – D6

	MaE – D10 LFI – D8
Ordenadores.	Inf – D5 Art – D1
Materiales de laboratorio.	Qui – D1
Lectura de novela a elegir (en casa).	LFI – D4
Aportación de otros libros sobre la temática del día.	His – D2
Mapas de geografía para situar ciudades.	LFI – D4
Medios audiovisuales (televisor y video).	EdS – D5
Calculadoras.	Mat – D5b

Tabla 16X. Recursos didácticos (estudio piloto).

Estos fueron los recursos didácticos utilizados y observados, pero seguramente otros habrán quedado desapercibidos, de hecho, estoy seguro de que el centro debe de disponer de muchos otros que no aparecen en este listado.

Pues bien, quisiera destacar el uso del libro de texto como algo generalizado en las asignaturas observadas. En algún caso se sigue de modo muy pautado, y en otros, se trata de un recurso más, pero está presente. Igualmente, he podido observar el uso también generalizado de libretas de cuartilla, concretamente de cuadrícula grande. En caso de repartir folios, suelen ser del mismo tamaño y además han de marcar los márgenes.

En la clase de lengua finlandesa (LFI – D4) la profesora de la materia, que a su vez es la directora del centro, me explica que tienen un libro de teoría y otro de práctica. Solamente hacen ciertas partes de esos libros, porque son densos y no daría tiempo de acabarlos enteros. Algún año ni tan siquiera han tenido libros de texto. En esa clase observada trabajaron en torno a las novelas leídas en casa, y que pudieron elegir de un listado. Estas novelas pertenecen a la escuela, que a pesar de que no tengan biblioteca por falta de espacio, tienen novelas para todos, incluso a veces toda la clase lee la misma. Aquel día tocaba devolverlas al centro. Me comentó que estaba contenta porque se notaba que habían leído ese libro, algo que no siempre ocurría, se trataba del primer libro (novela juvenil) que leían en aquel curso (7°).

Otro aspecto muy generalizado y que observé fue el uso del retroproyector en el aula para diferentes finalidades, sobre todo expositivas o correctivas (ejercicios, deberes...). Después, observé la aportación de otros materiales para ilustrar el contenido de la sesión, como por ejemplo libros sobre la historia de la escuela finlandesa (His – D2), mapas para situar las historias relatadas en una novela (LFI – D4), etc.

Finalmente, comentar que el ordenador estaba presente únicamente en la sala de artes plásticas y visuales, con un espacio multimedia (Art – D1) y que el alumnado utilizó aquel día para buscar ejemplos para poder realizar la tarea del día. El otro espacio dotado de ordenadores era la sala de informática. Como dato a añadir, indicar que la profesora de informática, que ha participado en proyectos internacionales educativos relativos a entornos virtuales de aprendizaje, me comentó que los profesores de informática dedicaban mucho tiempo a su asignatura y que por eso venía un técnico cada cierto tiempo para actualizar y poner en orden el entorno virtual, y para otras tareas.



## **5X. Relación profesorado-alumnado**

La relación pedagógica entre el profesorado y alumnado es fundamental para poder facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y esta se basa en múltiples aspectos, y algunos de ellos los he podido recoger en la siguiente tabla basada en el vaciado de mi diario de campo.

<b>RELACIÓN PROFESOR/A-ALUMNO/A</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Actitud paciente y calmada hacia el alumnado por parte del profesor/a.	Art – D1 Fra – D1 His – D2 Bio – D3 Lfi – D4 EdS – D5 Fis – D6 EEs – D7 EdS – D8 Lfi – D8 Rel – D8 Sue – D9 OPs – D11
Actitud flexible por parte del profesorado.	EEs – D7 OPs – D12
Uso de un lenguaje cercano por parte del alumnado hacia la profesora.	Art – D1
Los alumnos/as se dirigen al profesorado como “profe” o “profesor/a” ( <i>ope / opejtaja</i> ).	Art – D1 Fra – D1 Lfi – D4 Mat – D5a
Tono amable para llamar la atención del alumnado hablador.	Lfi – D4 Fis – D6 Ing – D3 His – D6
Uso de formas interrogativas o similares para llamar la atención.	Art – D1 CSO – D8
Simple: “shh, shh” para pedir silencio.	Mat – D5b
Uso del humor para llamar la atención.	Qui – D1
Uso del humor por parte del profesorado y alumnado (risas).	Lfi – D4 Mat – D5a EdS – D5 EEs – D7
Calificativos amables hacia el alumnado.	Qui – D1
Razonamiento por parte de la profesora de porqué debe sentarse bien un alumno (tras balancearse en su silla y caerse).	EdS – D8
Petición de quedarse tras la clase al alumnado que ha estado interrumpiendo.	EdS – D5
Adaptación del cuerpo a la altura del alumnado.	Fra – D1
Fomento de la participación del alumnado para expresar sus ideas y opiniones.	His – D2 Fis – D6
El profesorado pregunta al alumnado quién falta.	Mus – D3
Actitud franca del profesorado (admisión de propios errores).	Mus – D3

	LFi – D4
Tono de voz más alto (para indicar la página).	Ing – D3
Posibilidad de elección libre de la novela a leer (entre varias opciones).	LFi – D4
Explicación de historias personales y familiares por parte del profesorado.	EdS – D5 EdS – D8 His – D6 OPs – D11
Llamada al móvil del alumnado que aún no ha llegado a clase.	EEs – D7
El profesor se sienta de modo jovial sobre la mesa para dirigirse a sus alumnos/as.	Rel – D8
El profesorado hace partícipe al alumnado de sus notas (revisión, comentario y negociación).	EcH – D10
Despedida deseando un feliz día para el alumnado / felices vacaciones.	Inf – D5 OPs – D11

Tabla 17X. Relación profesorado y alumnado (estudio piloto).

A lo largo de las observaciones de este estudio piloto en un centro educativo de Oulunsalo he podido observar que la actitud de este profesorado de secundaria obligatoria hacia su alumnado se basa en la calma, en la tranquilidad, en el uso de tonos suaves y amables, incluso de una forma evidente el buen humor está instalado en el aula, escuchándose risas y dibujándose sonrisas en las caras del alumnado y profesorado. Estos aspectos, es decir, una actitud calmada, así como la presencia del humor, pude observarlos en las asignaturas del área de lenguas, ciencias, arte y cultura, y en otras. Es decir, se trata de elementos comunes en el día a día de la escuela.

A modo de anécdota, indicar que, por ejemplo, se utilizó el humor para llamar la atención a un chico que se le cayó al suelo el tubo de ensayo y se rompió, esparciéndose trocitos de cristal por todo el suelo (Qui – D1), en otros momentos también se observó el uso de la broma para llamar la atención (Ing – D3, His – D6).

Puedo decir que he observado lo que he llamado una actitud franca del profesorado, por ejemplo, en el caso de admitir los propios errores como el profesor de música al equivocarse (Mus – D3). Se trataba de un profesor joven, que al equivocarse indicando el *tempo* a seguir en la canción de guitarra que estaban practicando, tuvieron que parar y comenzar de nuevo, indicando que él se había equivocado. De alguna manera esto acorta la distancia entre el profesorado y su alumnado.

Otro ejemplo de esta actitud honesta se observó al ver cómo la profesora de finlandés admitía que no se había leído alguna de las novelas elegidas por el alumnado de lengua finlandesa (LFi – D4). Es decir, de algún modo se humaniza la figura del profesor y de la profesora, se convierte en alguien más cercano, que incluso se dirige a ellos utilizando calificativos simpáticos como “mujeres y hombres del conocimiento” (*tiedenaiset ja tiedemiehet*) (Qui – D1). O incluso, cuando el humor no ha sido el adecuado, se pide perdón por haber utilizado algún calificativo poco adecuado (EdS – D5).

A su vez, no hay que perder de vista que esos alumnos y alumnas, son adolescentes, por tanto, llenos de vida y energía, y que a pesar de que el ambiente es usualmente tranquilo y que permite trabajar calmadamente, también ocurre que hablan y a veces el tono de voz es demasiado alto, o bien se dan algunas interrupciones. En esos casos, mayoritariamente observé que el profesorado hacía uso de un tono amable para llamar la atención del alumnado hablador (LFi – D4, Fis – D6, Ing – D3, His – D6), o bien utilizaba formas

interrogativas para llamar la atención (Art – D1, CSo – D8), o simplemente diciendo: “shh, shh” (Mat – D5b), pero dando la posibilidad de hablar con el/la compañero/a pero en un tono más bajo.

Se trata de un “ruido ambiental” (constructivo) que el profesorado parece tolerar hasta cierto límite, sin comenzar en seguida a llamar la atención, y en caso de hacerlo se realiza mediante interrogativas indirectas, o de modo más cordial que simplemente gritando: «¡silencio!».

Aunque siendo adolescentes, como en la clase de sexto de primaria que pude observar, ocurrió que se trataba de las últimas clases del día y los alumnos se habían dejado llevar por ciertas ganas de jaleo, así lo muestra una anotación de mi diario de campo de la clase de Historia, “(19/10/2006) *Los niños muchas veces hablan entre sí (los que más “alborotan”), uno tira moneditas...*”. Es decir, esas situaciones también ocurren, pero a pesar de que se intenta ser paciente, una vez traspasados los límites se siguen otras actuaciones, como sucedió ese día. Se optó por apartar a un niño, es decir, que se le pidió que se sentase separado de los demás, porque se estaba comportando de un modo indebido, ensuciando la clase. Además, al final de la sesión se habló con él y se le pidió que limpiase lo que había ensuciado, responsabilizándole así de ello.

Esta actitud paciente del profesorado se percibe también en las simples llamadas de atención en el caso de los chicos y chicas que entran y salen de la sala de artes visuales y plásticas, ya que al alumnado se le permite entrar y salir para buscar material o para otros cometidos, pero sin que tengan que pedir permiso. La profesora simplemente les avisaba en caso de que hubiese demasiado movimiento (Art – D1).

De modo similar ocurría en la clase de biología (20/10/2006) al descubrir que un alumno no estaba haciendo los ejercicios que se suponía que tenían que estar haciendo. No le riñó, simplemente bromeó con él, para que se pusiera manos a la obra. O también en la clase historia en la que la profesora respondió con un: “uy, uy, uy” a un chico que no había hecho los deberes (His – D2).

Este tono menos autoritario, aunque sin dejar traspasar ciertos límites, es algo que pude también entrever en una conversación con el profesor de música cuando al acabar la clase este profesor me comentó que: “*en este grupo hay varias chicas que hablan mucho*” (Diario de campo, 20/10/2006), a su vez había podido observar que no tuvieron que parar el ritmo de la clase en ningún momento, por lo que él admitía que “*no le gusta ser autoritario del tipo: shut up! ¡¡Cállate!!*” (Diario de campo, 20/10/2006).

El diálogo forma parte de la base de esa relación pedagógica, así lo señalaba la profesora de Educación para la Salud en su entrevista:

*“Tenemos el sistema del tutor de clase, en el que cada grupo tiene su propio profesor coordinador, que de hecho tiene la responsabilidad de que sus chicos estén bien, e interviene en los problemas, o habla con el alumno/a sobre qué ocurre. Quisiera creer que la mayoría de profesores así lo hace y así lo entiendo según mi experiencia de 30 años como profesora... O sea, hablo primero con el alumno.”.* (Profesora de Educación para la Salud).

Aunque no haya sido algo que pueda decir que haya observado de un modo generalizado, sí que es cierto que algunos profesores se hacen valer de historias personales o familiares, a modo de ejemplos. Es decir, relatando su experiencia se abren de forma más personal al alumnado (EdS – D5, EdS – D8, His – D6, OPs – D11), facilitando esta relación pedagógica entre el profesorado y el alumnado.

De igual forma, se demuestra interés por el alumnado que aún no ha llegado a la clase de Educación Especial llamándoles al móvil (EEs – D7), se escucha su parecer y se negocia la nota final de la evaluación (EcH – D10), o se tiene una actitud flexible y se permite acudir a ver un torneo de voleibol en los últimos diez minutos de clase (OPs – D12).

En aquella clase de educación especial, en la que aquel día solamente había dos chicos, la profesora optó por llevar a cabo el plan que había diseñado para ese día, pero teniendo en cuenta las peticiones de los chicos, o sea, dejando ir al ordenador a uno de ellos, una vez había acabado sus tareas y había anotado los deberes para casa. Mientras tanto ella se pudo concentrar más con el otro chico.

O algo anecdótico, como es probar unas cortinas nuevas tras muchos años sin cambiarlas (1/11/2006) y pedir la opinión del alumnado al respecto, eso los implica también. Es justamente en las cosas pequeñas en las que muchas veces se ve la grandeza, y en este caso el modo en el que lo interpreto es el de implicar al alumnado en algo que afecta a ese otro “hogar” en el que pasan tantas horas, sintiéndose parte del mismo.

Incluso en aspectos de postura física, el hecho de adaptar el cuerpo del profesor a la altura del alumnado, es decir, agachándose permitiendo que el alumno y ella se vean los ojos directamente, y sin hacer que este tenga que mirar hacia arriba para captar la mirada de su profesor/a (Fra – D1) también tiene un efecto positivo en esa relación pedagógica con el profesorado al que de modo simpático y cercano se dirigen como “profe” o “profesor/a” (*ope / opettaja*) de modo corriente.

Finalmente, la profesora de artes visuales y plásticas me indica en una conversación durante la observación (Art – D1) que no suele haber problemas de comportamiento del alumnado. Esto también es indicativo de que la relación entre el profesorado y el alumnado no es tensa. Ese interés por el alumnado se aprecia en las palabras de la directora en su entrevista al justificar sus horas de docencia en la entrevista que mantuvimos:

*“Yo no quisiera trabajar únicamente como directora, porque entonces perdería el contacto con los alumnos”.* (Directora del centro).

## **6X. Ambiente y comportamiento**

El ambiente de un centro educativo es de suma importancia y lo que pude observar a su respecto lo he recogido en la siguiente tabla:

<b>AMBIENTE</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Trabajo en un ambiente silencioso.	Qui – D1 Lfi – D4 Mat – D5a His – D6 Lfi – D8 CSO – D8
Apertura del día con un fragmento musical.	Art – D1 PrT – D3 Inf – D5
Uso de una especie de aviso musical para el fin de las clases.	Qui – D1
Ambiente distendido y relajado, incluso bromas de los alumnos (con la complicidad del profesorado).	His – D6
Entusiasmo, interés y ganas de participar (alumnado).	Fis – D6
Libertad de movimiento por el aula.	Art – D1 Bio – D3 Lfi – D4 CSO – D8
Ambiente y elementos hogareños.	EcH – D1
Sensación de estar en una orquesta.	Mus – D3
Noticias y avisos por el altavoz.	Mat – D5a

Tabla 18X. Aspectos ambientales observados (estudio piloto).

Como característica bastante común en las asignaturas observadas se puede decir que se trabaja en unas clases silenciosas (Qui – D1, Lfi – D4, Mat – D5a, His – D6, Lfi – D8, CSO – D8), en las que el ruido ambiental no impide la concentración. No se trata de un silencio sepulcral, ya que se permite hablar con el compañero o compañera, pero en un tono bajo (Qui – D1).

Asimismo, ese ambiente de trabajo relajado, se acompaña con el saludo inicial del día, sobre las 10 de la mañana en el que se dan avisos por el altavoz por parte de la directora, o bien, a veces se ameniza el mensaje con alguna canción del momento (Art – D1, PrT – D3, Inf – D5).

Un ambiente de trabajo, como he comentado en el apartado de la relación entre el profesorado y alumnado, que se ve alimentada por momentos de distensión, incluso con bromas de los alumnos y alumnas, con la complicidad de la profesora o profesor (His – D6).

Todo ello en un ambiente bastante hogareño en esas aulas decoradas, con grandes ventanas con cortinas, o incluso yendo descalzos en según qué asignaturas, pero en la asignatura de Economía Doméstica y Hogar (EcH – D1) este ambiente más cálido es aún más patente con sus cocinas, mesas bien preparadas, el café, el té, los panecillos, etc.

Este sería el ambiente en el aula, pero, ¿qué ambiente se respira en el claustro? En una de las reuniones de claustro pude estar presente y éstas son las anotaciones que realicé aquel día en mi diario de campo:

## REUNIÓN DE CLAUSTRO

(31/10/2006)

*Ha pasado una semana de vacaciones, todo está nevado, estamos a -7°C, hay reunión de profesores de 8 a 10h.*

Número de profesores asistentes (aprox.): 39 + directora. (Mayoría mujeres)

Como orden del día se trataron los siguientes aspectos:

1. Indicación de la ausencia de la directora la semana siguiente por estar de vacaciones.
2. Indicación de fechas importantes previas a las vacaciones de Navidad y que incumben a todo el centro y a sus miembros.
  - 2.1. Reunión de profesorado (18/12/2006).
  - 2.2. Comida de Navidad (19/12/2006).
  - 2.3. Misa de Navidad (21/12/2006).
  - 2.4. Fiesta de Navidad (22/12/2006).
3. Visita del policía escolar en la semana 47.
4. Cambio de cortinas y preferencias.
5. *Bullying*: resultado del cuestionario realizado en la escuela y proyecto de la Universidad de Turku [situada en el sudoeste de Finlandia] contra el *bullying*.
6. Excursiones escolares y financiación (municipal y familiar).
7. Reuniones de desarrollo profesional para el profesorado.
8. Cursos de primeros auxilios para el profesorado.
9. Talleres del profesorado realizados en Tampere y su valoración.
10. Reunión vespertina con las familias y su preparación.
11. Taller para séptimo curso y aspectos a acordar. El laberinto del control de la vida - *Elämönhallinnan Labyrintti*.
12. Estrategia para el alumnado que interrumpe: *Pysäytysstrategia* – estrategia de parada.
13. Presentación de cultura romaní para el alumnado y resolución de aspectos referentes al día (solapamiento con otras actividades).
14. Reuniones del profesorado con las familias y su valoración.
15. Presentación del nuevo diseño de la página web del instituto y su valoración.

Aspectos observados y escuchados:

- Hay respeto hacia las intervenciones del profesorado.
- El profesorado parece libre para expresar su opinión, e incluso se comparten puntos de vista divergentes.
- La directora dirige la reunión, con un martillito a modo de cierre de aspectos acordados, así como para solicitar la atención de los asistentes. También hay la presencia de la secretaría académica, junto con otros dos profesores más que hacen la función de comprobar y aprobar el acta de la reunión con los acuerdos tomados.
- Pysäytysstrategia – estrategia de parada. Se trata de un protocolo en el que se escribe lo hablado y acordado con el alumnado que molesta en clase. Esos acuerdos se guardan. Diferentes profesores indican en la reunión que estaría bien saber de quienes se trata, para que el profesorado de otros grupos lo sepa. Además, se proponen estrategias para darle una mayor eficacia, como por ejemplo reflexionar sobre la causa de quedarse a hablar.
- Necesidad de aumentar canales de comunicación, como otro tablón para actividades, para evitar que se solapen y que se prioricen aquellas que se hayan acordado con mayor antelación.
- Sobre la valoración de las reuniones con las familias tenidas hasta el momento cada tutor de séptimo comenta los padres que le han visitado, en la mayoría de los casos ha sido elevado. Se considera esto como positivo. Aunque un profesor-tutor indica que le cuesta dar un informe de cada asignatura, sobre todo en relación a aspectos como el comportamiento. Otra tutora dice que los padres muchas veces ya saben en qué materia no van demasiado bien. Algún tutor indica que quizás sería mejor tener estas reuniones hacia noviembre, porque hay más notas, informes, etc.
- La página web la vemos en la sala de informática. La han diseñado los alumnos y alumnas de noveno. El profesor encargado enseña cómo se usan las diferentes utilidades, pregunta si falta alguna cosa, etc. Una profesora alaba el trabajo realizado, e indica que se trata de un programa de diseño complicado.

Tabla 19X. Anotaciones de una reunión de claustro (estudio piloto).

Justamente, en la tabla anterior sobre anotaciones de una de las reuniones del claustro que tuve la oportunidad de presenciar, uno de los profesores indicaba la dificultad de informar sobre aspectos actitudinales y del comportamiento del alumnado. Pues bien, sobre el comportamiento del alumnado trata la siguiente tabla:

<b>COMPORTAMIENTO</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Escucha atenta al mensaje de apertura del día.	Art – D1 PrT – D3

	LFi – D4 Inf – D5
Obediencia al ser avisados por el profesorado.	Art – D1 Fis – D6 His – D6
Comportamiento disciplinado en salas con maquinaria pesada.	PrT – D3
Alumnos que se prestan a la realización de tareas para la clase.	Bio – D3 EcH – D10 Mat – D5a Mat – D5b LFi – D8
Alta participación en la corrección en grupo-clase de los ejercicios y/o dando su opinión.	Ing – D3 Fis – D6 His – D2
Participación oral levantando la mano.	Bio – D3 Mat – D5b His – D6 Fis – D6 EdS – D8 Rel – D8 Sue – D9
Rechazo a las palabrotas.	Rel – D8 MaE – D10
Momentos de distensión del alumnado.	Fra – D1
Cierto alboroto en el aula.	His – D2 EEs – D7 Bio – D3 Ing – D3 OPs – D12
Música para la vuelta a la calma.	Art – D1
Avisos y medidas para el alumnado que no se comporta bien.	Bio – D3 Rel – D8
Actitud poco participativa en gran grupo.	LFi – D8

Tabla 20X. Aspectos comportamentales y actitudinales (estudio piloto).

Como observación general indicar que el comportamiento en líneas generales es bueno, se da un ambiente de trabajo apto para el trabajo y en cuanto el tono de voz de los alumnos y alumnas es demasiado alto, un simple aviso sirve para la vuelta a la calma (Art – D1, Fis – D6, His – D6). Se trata de avisar de forma amable y sin necesidad de elevar el tono de voz, es decir, sin tener que gritar. De igual forma, las únicas veces que he oído alguna palabrota o palabra malsonante por parte del alumnado, la profesora les ha avisado (MaE – D10), o bien, el profesor, les ha indicado que ni en esas circunstancias (al chico se le había manchado la gorra con café) él utilizaría esa palabra (Rel – D8).

Aunque también puede darse la circunstancia de que los avisos no funcionen, y que se arme cierto jaleo (His – D2, EEs – D7, Bio – D3, Ing – D3, OPs – D12). ¿Qué se puede hacer? Por ejemplo, y sin tener que recurrir, a elevar el tono de voz, una de las profesoras, en este caso de artes visuales y plásticas utiliza la música para que se concentren en el trabajo a realizar (Art – D1). Se trata de una profesora flexible, su actitud no es rígida, como lo demuestra al haber un alumno sentado sobre la mesa, pero no le dice nada, siendo más importante que hagan su trabajo, que como esté sentado.



A su vez, parece que las normas de comportamiento estén muy integradas en el alumnado, y no haga falta estar repitiéndolas, al menos así lo interpreto, por ejemplo, en el caso de pretecnología y el uso de maquinaria pesada.

En cuanto a la participación del alumnado, indicar que es notablemente alta, y lo hacen de modo ordenado, levantando la mano. Indicar a modo de anécdota, que los alumnos/as no levantan el dedo, sino la mano abierta, observación que rescaté de la clase de biología de unas de mis primeras sesiones observadas (Bio – D3).

Además, pude observar que los alumnos y alumnas se suelen prestar a la realización de tareas, que he deducido que algunas de ellas son voluntarias, como son la búsqueda y reparto de materiales, o borrar la pizarra, o sacar la basura, etc. (Bio – D3, EcH – D10, Mat – D5a, Mat – D5b, LFi – D8).

Volviendo a las normas de comportamiento, éstas son importantes en este instituto. Ese interés lo muestra la profesora de educación para la salud en la entrevista que mantuvimos:

*“La escuela se esfuerza del mejor modo posible a enseñar buenas maneras, y, por supuesto, del mismo modo los padres.”*. (Profesora de Educación para la Salud).

Como adolescentes que son, también se dan momentos de distensión en los que, por ejemplo, pronuncian de un modo exagerado palabras en francés por parejas o grupitos, cuando parece que la profesora no les escucha (Fra – D1), o bien, una característica observable es la timidez cuando se hace referencia a aspectos más emocionales.

Justamente, en una de las clases de Educación para la Salud (EdS – D8) la profesora comenzó dando su propia opinión sobre alguna característica buena suya, tras ellos los alumnos y alumnas tuvieron que decir algo bueno sobre cada uno/a o bien ayudarse. Todo ello sentados en círculo, pudiéndose ver las caras de todo el grupo. Una vez realizado esto la profesora pasó a leer las libretas con las anotaciones hechas en casa, pidiendo que adivinasen de quiénes podían tratarse aquellas auto-descripciones. Es en ese momento, en que se mostraron algo tímidos al oír por boca de la profesora las descripciones realizadas, de hecho, más de uno/a se sonrojó al ser el centro de atención. Asimismo, la profesora les había pedido que se sentasen chico-chica-chico-chica, pero al final el círculo se dividió en dos medias lunas de chicos por un lado y por el otro el de las chicas.

Volviendo al aspecto actitudinal, de modo más detallado en la guía escolar *Lukuvuositiedote 2006-2007* viene explicitado el tema del comportamiento, la importancia que tiene dentro del currículum, los valores que se persigue, así como su calificación y los criterios de cada nota. Se trata del currículum del municipio de Oulunsalo, es decir, se siguen unos criterios comunes.

Entre otros aspectos se señala que<sup>4</sup>: “la evaluación del comportamiento se basa en cómo el alumno/a respeta a los demás, tiene en cuenta a las demás personas y a su entorno, valora su propio trabajo, así como el de los demás, y conoce las normas de la escuela y las sigue, así como los buenos modales. El comportamiento del alumnado lo evalúan todos los profesores que dan clase al alumno/a. En las valoraciones y avisos verbales la

---

<sup>4</sup> Traducción personal del finlandés al castellano de: *Käyttäytymisen arviointi* (Evaluación del comportamiento).

calificación 9-10 corresponde a muy bien, la calificación 8 corresponde a bien, la calificación 7 corresponde a correcto, en las calificaciones 5-6 es necesaria la orientación. Los criterios para una calificación buena corresponden a la calificación 8 (bien)”.

En esta guía escolar 2006/07 constan unos criterios muy claros y específicos de la evaluación del comportamiento. Sin duda esto facilita el diálogo con las familias, porque saben exactamente el significado de las calificaciones, así como el hecho de tener unos criterios establecidos ayuda al profesorado en la tarea de la evaluación. A continuación, comparto los criterios de evaluación del comportamiento que aparecían en esa guía escolar:

### **CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL COMPORTAMIENTO**

Excelente / *Erinomainen* 10:

- Respeta a los demás y tiene en cuenta a las demás personas y a su entorno, así como actúa de ejemplo positivo para los demás.
- Es un ejemplo en cuanto a comportamiento y a responsabilidad.
- Se puede confiar en él/ella y es legal.
- Es participativo/a y actúa para el bien de la comunidad escolar.

Elogiable / *Kiitettävä* 9:

- Respeta a los demás y tiene en cuenta a las demás personas y a su entorno.
- Tiene unos buenos modales.
- Actúa de modo responsable en el entorno escolar.

Bien / *Hyvä* 8:

- Tiene normalmente en cuenta a las demás personas y a su entorno.
- Se comporta normalmente de modo correcto (a veces llega tarde, a veces está inquieto/a y en clase no se concentra siempre en el trabajo).
- Normalmente sigue las normas de la escuela.
- Es pacífico y cooperativo.
- Cuida de modo razonable las pertenencias compartidas.

Correcto / *Tyydyttävä* 7:

- Observaciones sobre el respeto a las demás personas y al entorno, a la valoración del trabajo y al seguimiento de las normas:
  - A veces muestra desinterés hacia los demás miembros del entorno de trabajo y hacia el entorno.
  - A veces es reacio, incluso molesto, pocas veces por iniciativa propia, hace solamente lo requerido.
  - Llega tarde repetidamente.
  - Fuma.

Moderado / *Kohtalainen* 6:

- Se implica de modo indiferente en la asistencia a la escuela (absentismo escolar e impuntualidad).
- Incumple las reglas repetidamente:
  - Molesta en varias clases.
  - Escribe garabatos en los libros, en las libretas, en los pupitres, y otros.
  - Es poco fiable.
  - Utiliza un tono alto y frecuentemente un lenguaje inadecuado.
- Ofende a la integridad física y emocional del otro (acoso escolar/bullying).

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta con su actitud y sus acciones un ambiente negativo (apoyo al acosador escolar/bullying).</li> </ul> <p>Pasable / <i>Välttävä</i> 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamiento muy desagradable e indiferente.</li> <li>▪ Ofensas repetidas a la integridad física y emocional del otro (acoso escolar/bullying).</li> <li>▪ Comportamiento agresivo.</li> </ul> <p>Suspense / <i>Hylätty</i> 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamiento totalmente inadecuado al normal funcionamiento de la comunidad escolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- el/la alumno/a acude irregularmente a la escuela y es necesaria la intervención de las autoridades.</li> <li>- provoca intencionadamente daño a otros miembros de la comunidad escolar.</li> <li>- daña intencionadamente las pertenencias de los demás.</li> <li>- tienen prácticas delictivas, y no está en poder de la escuela los medios para poder resistirse.</li> </ul> </li> </ul> <p>Del mismo modo, en la guía escolar se indica que los avisos verbales de 6, 5 y 4 se añaden a las notas finales en un documento adjunto. Los avisos orales [“<i>amonestaciones verbales</i>”] influyen en la calificación y el comportamiento del alumnado puede ser visto por el resto de la comunidad docente.</p>
---

Tabla 21X. Criterios de calificación del comportamiento (estudio piloto).

A modo comparativo o aunque seguramente sería opinable, indicar que la calificación 7, que en latitudes del Sur de Europa indicaría un “notable”, en Finlandia vendría a ser solamente “correcto”, y en cuyos criterios de comportamiento se pueden encontrar aspectos tales como: “- A veces es reacio, incluso molesto, pocas veces por iniciativa propia, hace solamente lo requerido / - Llega tarde repetidamente”. Esto me lleva a mi infancia y a mis conversaciones con familiares y conocidos en Finlandia, en las que me sorprendía cuando hablaban del 7 como una nota con connotaciones poco adecuadas. Y de hecho, un siete (sobre diez), en calificaciones de exámenes o notas finales, no se considera un gran logro.

Volviendo a la relación entre la escuela y las familias, se puede señalar que el comportamiento es un aspecto de trabajo conjunto, en el que es necesario continuar construyendo puentes de diálogo:

*“En nuestros planes docentes y en los planes docentes de nuestro municipio pone que son importantes los buenos modales, la tolerancia, el desarrollo de la autoestima, el respeto a los demás. Estos son los aspectos que allí aparecen primero. Luego cada dos años les preguntamos a los padres que cómo ven el funcionamiento de esta escuela. Y cuando obtenemos las respuestas de los padres, podemos saber en qué aspectos hemos de intervenir. Y, por ejemplo, los buenos modales, se han vivido siempre como algo muy importante. La última vez fue hace dos años que realizamos un proyecto que duró dos meses y fue conjuntamente con el comité de padres y escogimos como tema las buenas maneras. Y este año de nuevo. Tenemos otra vez alumnos nuevos, los anteriores marcharon. Seguramente viste en las paredes del comedor escolar estos aspectos: la tolerancia, los buenos modales, el respeto a los demás.”.* (Profesora de Educación para la Salud).

Quisiera reiterar que mi impresión fue la de un buen comportamiento del alumnado, y de amabilidad hacia mi persona, muy en la línea de lo que me comenta la directora en la entrevista y que es un logro conjunto de muchos factores:

*“Bueno, pues, sí que hacemos un trabajo continuado sobre aspectos conductuales todo el tiempo, y continuamos en ello trabajando, si ahora pienso, que allí hay buenos modos y tal, pues es un tema que en nuestro caso ha estado presente. Pero cuando salimos fuera de la escuela, por ejemplo, de visita o de excursión, normalmente nos llegan comentarios: “¿De dónde erais? que se portaron de manera muy correcta”.”. (Entrevista directora del centro).*

Para finalizar, indicar que los alumnos y alumnas parecían contentos estando en el instituto, al menos, esa era también la impresión que tenía la profesora de educación para la salud y de este modo lo comentó en su entrevista:

*“Creo que la mayoría de ellos vienen así [contentos/as], porque, sí, creo que vienen satisfechos a la escuela. Tras las vacaciones se nota, les gusta reencontrarse con sus amigos, y así.”. (Profesora de Educación para la Salud).*

## **7X. Deberes, exámenes... evaluación**

Me interesaba conocer qué papel tenían los deberes en el centro de secundaria de mi estudio piloto; lo que pude observar relacionado con esto lo he recogido en la siguiente tabla:

<b>DEBERES</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Deberes para casa.	Fra – D1 His – D2 Bio – D3 Ing – D3 Lfi – D4 EdS – D5 Mat – D5a Mat – D5b Fis – D6 EEs – D7 Rel – D8 Sue – D9
Repaso de la lección en casa.	Fis – D6 CSO – D8 Sue – D9
Flexibilidad en la realización de los deberes y negociación.	His – D2 Mat – 5b
Revisión de haber hecho los deberes y justificación en caso contrario.	His – D6
Deberes extra (voluntarios).	Fis – D6
Corrección de los deberes en gran grupo y con el uso del retroproyector.	His – D2 Bio – D3

	Ing – D3
Corrección en gran grupo-clase.	Fis – D6 CSo – D8 Rel – D8 OPs – D12
Últimos minutos de la clase para comenzar a hacer los deberes para casa.	Qui – D1

Tabla 22X. Deberes y aspectos relacionados (estudio piloto).

En un número elevado de asignaturas, pude observar que se habían mandado deberes para realizar en casa (Fra – D1, His – D2, Bio – D3, Ing – D3, LFi – D4, EdS – D5, Mat – D5a, Mat – D5b, Fis – D6, EEs – D7, Rel – D8, Sue – D9), coincidiendo en algún caso que eran deberes para la semana de vacaciones de otoño. Asimismo, una modalidad de deberes que se ha observado es la lectura de la lección realizada (Fis – D6, CSo – D8, Sue – D9), es decir, únicamente repasar.

En la clase de historia (His – D2) me percaté de que existe la posibilidad de negociar los deberes. Es decir, la profesora les propone realizar una especie de periódico antiguo, entrevistando a alguien, etc. Pero a mano, porque en la época que se representa aún no había ordenadores. Les pregunta quién quiere hacerlo y lo votan. La siguiente tarea es pensar qué tema quieren tratar y aquí se acaba la clase. No es algo novedoso, pero sin duda sí se trata de algo corriente, y permite al alumnado ser parte activa en los deberes a realizar, sin sentir que estos sean una tarea obligatoria y por imperativo docente, sino que ellos también han sido parte de la elección de la temática de los deberes, u otros aspectos y quizás con ello también se logre aumentar su compromiso en su realización.

También observé que existe la opción de volver a hacer los deberes en casa, si no se han realizado para el día que tocaba (Mat- D5b). En caso de que alguna vez no se hayan hecho los deberes, la profesora no riñe al alumno/a en cuestión, sino que le da la oportunidad de volver a hacerlos en casa, pero le pide que no mire los resultados de los ejercicios de matemáticas que justo ese día están escribiendo en la pizarra, es decir, le pide que se esfuerce en su realización dándole ese tiempo adicional.

En caso de que sea reiterativa la no realización de los deberes se advierte al alumno o alumna en cuestión que de seguir así sacará un 4 de nota, como pude escuchar en una clase de Religión (Rel – D8).

Finalmente, señalar que según lo observado por norma general los deberes se corregían en clase, con todo el grupo clase (Fis – D6, CSo – D8, Rel – D8, OPs – D12), y con la característica de un uso frecuente del retroproyector y de las transparencias (His – D2, Bio – D3, Ing – D3).

Otro aspecto interesante a resaltar serían los exámenes, tal y como recojo en esta tabla:

<b>EXÁMENES</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Repaso de las respuestas de un examen realizado y razonamiento de las mismas.	EcH – D10 Mat – D5b
Posibilidad de examen optativo (de vocabulario).	Fra – D1

Repaso individual de los exámenes con cada alumno/a.	Bio – D3
Aviso de la fecha para el examen sobre el tema dado ese día.	Bio – D3 LFi – D4 Mat – D5b
Práctica y repaso para exámenes venideros.	Inf – D5

Tabla 23X. Exámenes y aspectos relacionados (estudio piloto).

Sobre el tema de los exámenes o de la evaluación en sí misma, algo que me llamó la atención de modo positivo, fue que el profesorado hace partícipe al alumnado de sus notas (revisión, comentario y negociación). En la clase de Economía Doméstica y Hogar (Cocina y Hogar) (EcH – D10) pude observar cómo la profesora iba preguntando a cada alumno/a qué nota creía merecer. Entonces la profesora comentaba si era esa calificación o no. Repasaron lo que habían hecho a lo largo del trimestre, junto con el examen, comportamiento, deberes, trabajos en grupo, responsabilidad, etc. Por lo que pude observar, las notas fueron en general altas, pero con la condición de que en el siguiente trimestre continuasen esforzándose.

Además, pude escuchar la posibilidad de hacer un examen optativo ante la pregunta del alumnado sobre si se examinarían del vocabulario de francés (Fra – D1). Esto sucede porque el francés es una asignatura voluntaria, es decir, que la optatividad le confiere esta diferente connotación y voluntariedad.

Una vez realizada la práctica de laboratorio, de diseccionar un pescado (Bio – D3), se les indicó que harían un examen del tema dado tras las vacaciones de otoño, es decir, se les avisó con antelación.

En la asignatura de informática aprovecharon para repasar en un entorno virtual ejercicios para un próximo examen de lengua finlandesa (Inf – D5).

Finalmente, tuve también la oportunidad de estar presente en una reunión de evaluación, aquel día se discutía directamente la nota de comportamiento. Las anotaciones que hice en mi diario de campo son las siguientes y con ellas concluye este apartado:

### **REUNIÓN CLAUSTRO DE PROFESORES + ACTAS DE EVALUACIÓN**

*(18/12/2006, 12:15)*

*La reunión de hoy se ha dividido en:*

- 1. (12:15 – 13:15) Asuntos internos de la escuela, opinión sobre el entorno virtual WILMA para poner notas, valoraciones del curso y aspectos organizativos de la misa y fiesta navideñas.*
- 2. (13:15 – 13:30) Pausa café y pastas navideñas.*
- 3. (13:30 – 15:00) Evaluación del alumnado (notas).*

*La reunión está encabezada por la directora, así como la secretaria académica y dos profesores encargados del acta.*

*Sobre la primera parte destacar la buena valoración del entorno virtual WILMA que están probando como experiencia novedosa, lo que ha permitido a la mayoría de los profesores poner las notas desde su casa. A mejorar estaría la capacidad de almacenamiento de su correo electrónico, que resulta insuficiente.*

*Como valoración del período de otoño (“primer semestre”)<sup>5</sup> se pide que los profesores más nuevos den su opinión. Estos destacan la tranquilidad del centro, la presencia de ordenadores, así como el buen tránsito o circulación de la información. Los profesores más veteranos también opinan dirigiendo su mirada hacia el alumnado pidiendo un mayor respeto hacia los más mayores, la necesidad de que hagan los deberes, sobre todo los chicos, y las falsas excusas al llegar a clase tarde.*

*Es curiosa esta distinción entre la mirada de los profesores más jóvenes (sobre el funcionamiento en sí de la escuela) y la de los más mayores (concentrada en los modales y comportamiento del alumnado).*

*La directora indica que sería necesario poner las normas por escrito, volver a ponerlas en conjunto.*

*También se habla de aspectos más concretos como no jugar a la pelota en los pasillos y que de modo continuo hay zapatos -los chicos y chicas se descalzan en clase como se suele hacer en los hogares finlandeses- y gorras cambiados de sitio o que desaparecen.*

*Una vez acabada la pausa del café y de las pastas de navidad, se pasa a la reunión de evaluación. En esta se repasan las notas de comportamiento de séptimo, octavo y noveno. En sí las notas se dividen en el contenido de la asignatura, y por separado la nota de comportamiento, que se discute entre todo el profesorado, en los casos más con conflictivos o que despiertan dudas.*

*Se pide a todo el profesorado que diga los alumnos/as que han obtenido un 6 o menos en su nota de comportamiento. Al pasar por todos los casos se decide si se deja un 5 o un 6.*

*Entre los comentarios del profesorado destaca la importancia a los buenos hábitos de salud, incidiendo que aquellos alumnos/as de los que se sepa que fuman, no obtengan más de un 7 de nota. Del mismo modo, otra profesora veterana, explica que en un castigo de quedarse más tiempo tras clase, esa alumna se ha puesto de un modo muy agresivo, la profesora se emociona explicando el caso. Da la impresión de vivirlo intensamente.*

*Además, la subdirectora, o directora en funciones, explica que este es el primer año en el que se han recibido correos electrónicos inadecuados, así como insultos al profesorado. Es decir, son aspectos a tratar en profundidad.*

---

<sup>5</sup> El curso escolar en Finlandia se divide en dos períodos temporales: “Semestre del otoño” (Syksy) que comprende desde el inicio del curso escolar en agosto hasta justo antes de navidad y el “semestre de la primavera” (Kevät) que va de enero hasta el final de curso a finales de mayo. Ambos períodos tienen sus correspondientes calificaciones.

*Tras pasar por todos los profesores y profesoras de las diferentes materias, se da el turno de palabra a los tutores, que explican los casos de alumnos de los cursos de 7º, 8º, y 9º (todos los grupos: A - H) en los que no se sepa qué calificación poner en cuanto a comportamiento.*

*Una vez realizado esto la subdirectora pide que los tutores de cada grupo firmen las actas de evaluación y ella las recoge.*

*En cuanto a las notas de cada materia y a la media final, se discute qué hacer con los que tienen de decimal 5 (coma cinco), primero el profesor/a indica lo que merece, y si no ofrece ninguna causa, la directora le pregunta: “con qué razones”.*

*Otra profesora pregunta cómo conseguir que el alumnado cumpla con sus horas de castigo (permanecer en el centro), la orientadora escolar indica que hablará con los padres de estos/as alumnos/as.*

*Hacen esto con cada curso, 7º, 8º y 9º. Se preocupan por la media final, en los casos en que las notas, según su parecer, se diferencian mucho como, por ejemplo, en una asignatura un 8 y en otra un 6. Indicar que la valoración social y cultural del 6 (sobre 10) es diferente a la del Sur, según lo que he podido vivir y observar, el 6 se considera una nota preocupante. No sería la equivalencia cualitativa del “bien”. Algunos profesores/as destacan también algunos dieces (10).*

*En cuanto a los 4 (o suspenso), la orientadora escolar y profesora de orientación y psicología (OPO) invita a los profesores y profesoras a que piensen en la estrategia a seguir, si se pone un “5 pelado” o no.*

Tabla 24X. Observaciones de una reunión de evaluación (estudio piloto).

## **8X. Relación escuela-familia**

La relación entre la escuela y la familia resulta compleja de identificar en las observaciones dentro del aula, es decir, ha sido fuera del aula donde he podido obtener más información sobre este aspecto que considero fundamental en una escuela. De todas formas, he recogido aspectos observados sobre esta cuestión en la siguiente tabla:

<b>RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA</b>	
<b>Aspectos observados</b>	<b>Asignatura y día de observación</b>
Guía-librito para estudiar la oferta de asignaturas optativas.	OPs – D11
Los alumnos se llevan los exámenes a casa para que los revisen sus familias.	Bio – D3
Los alumnos/as devuelven a la profesora los exámenes revisados por sus familias.	Fra – D1 Fis – D6
Consulta a los padres por parte del alumnado sobre su trayectoria escolar.	His – D2
Recordatorio a los alumnos de la reunión de padres ( <i>la noche de los mayores</i> ).	OPs – D12
Referencia en clase a la reunión de padres y a la importancia de las normas en según qué aspectos.	EdS – D8

Tabla 25X. Relación escuela-familia (estudio piloto).



De todo lo observado en las clases, destacar que los puentes de unión se establecían sobre todo con la documentación que se daba en el aula para que llegase a casa, como por ejemplo a partir de la guía-librito para estudiar la oferta de asignaturas optativas (OPs – D11), que fue entregada por la profesora de Orientación y Psicología justo antes de las vacaciones de navidad y tenían tiempo hasta el 9 de febrero para entregar el formulario con las asignaturas elegidas, es decir, se daba un margen de tiempo considerable para tomar una decisión calmada, o para consultar posible dudas.

Igualmente, hay referencias a aspectos relacionados con ese trabajo conjunto entre las familias y la escuela, por ejemplo, haciendo alusión a la importancia de las normas, tema del que se habló en la reunión vespertina con las familias. En caso de que haya problemas la profesora de Educación para la Salud me indicó en nuestra entrevista lo siguiente:

*“Investigador (I): ¿Y qué rol tiene la familia en esta escuela? O sea, ¿hay muchas reuniones de contacto?”*

*Profesora (P): En caso necesario y preferiblemente tan pronto como surjan los problemas. La opinión de nuestra directora es ésta, es decir, que se ha de llamar a los padres a la escuela a hablar, o sea, los padres y el alumno vienen a hablar.”.* (Profesora de Educación para la Salud).

Fue también interesante el trabajo que realizaron los alumnos de historia (His – D2) consultando a sus familias sobre la escuela que ellos habían vivido de pequeños, para luego continuar con el tema en clase. Es decir, investigar junto con la familia, obteniendo una información previa, para luego ponerla en común y trabajarla junto al resto de compañeros y compañeras, así como con la guía y orientación de la profesora. Pudiendo compararla con la actual, por ejemplo, con su duración, períodos vacacionales, clases los sábados, etc.

En esta escuela los exámenes son revisados por los padres y madres, pudiendo estos llevar un seguimiento de las notas, aparte de otras vías, como es a través del tutor o tutora del grupo-clase al que pertenezca ese chico o chica. De este modo lo expresaba la profesora de educación para la salud en su entrevista:

*“Sí que me parece que los progenitores valoran la escuela. Desde luego, intentan encontrar ese tiempo para la escuela. Bueno, aquí las notas de los exámenes, han de ser firmadas por los padres: «he visto cómo le ha ido el examen a mi hijo», y así. Yo quisiera creer que la mayor parte se preocupa. Por supuesto, alguna excepción hay por ahí. La mayor parte se preocupa, y en ello se basa, que los progenitores, se preocupen, que estén interesados en ello. «¿Qué sacaste en el examen?». «¡Ey! ¿Cómo fue?, ¿fue difícil?». En mi opinión, parte de ahí, que los padres desde muy pequeños les pregunten cómo les fue en la escuela. Quizás a estas edades no les guste esa pregunta a diario: «¿Cómo fue en la escuela?». Tengo a mi propio hijo en octavo curso: «¿qué hubo de divertido hoy en la escuela?». Si se recuerda en preguntarlo al menos alguna vez, pues significa mucho, que: «¿Qué tal fue?». En el sentido en que un padre puede preguntarlo de varias maneras. Si el padre/madre no lo valora, entonces... Y eso influye en también cómo el hijo/a se comporte aquí.”.* (Profesora de Educación para la Salud).

Referente a las reuniones con los padres en la entrevista con la profesora de educación para la salud, me comentó lo siguiente:

*“Tenemos las Noches con los Padres [reuniones vespertinas con los padres], que se organizan conjuntamente con el comité de padres [AFA], tenemos el comité de padres. Y de cada clase hay padres deseosos que han venido al comité de padres [...] O sea, tenemos este comité, o las Noches con los Padres que se hacen conjuntamente con el comité de padres, traen sus propias opiniones, qué aspectos deberían tratarse. Después acordamos hace tiempo cuál es la estrategia de funcionamiento de esta escuela, qué aspectos son importantes.”.* (Profesora de Educación para la Salud).

De hecho, tuve la oportunidad de asistir a la Noche de las Familias o “*Vanheppainilta*” y de la que a modo de vivencias y observaciones rescato de mi diario de campo lo siguiente para hacer una idea de lo que allí se pudo ver:

### **LA NOCHE DE LAS FAMILIAS**

(7/11/2006) (18h)

*Vengo en autobús. Está todo oscuro y nieva. Llego a la escuela, muchos de los profesores van más elegantes de lo usual.*

*En el comedor hay té, café, zumo y pastas. El coste es de dos euros que se destinarán para excursiones escolares. La charla se lleva a cabo en el gimnasio. Poco a poco se va llenando esta gran sala.*

*La directora en funciones es quien se encarga de abrir la noche, porque la directora se encuentra de vacaciones.*

La reunión se divide en los siguientes apartados:

1. Presentación de la nueva página web del centro (entorno virtual de aprendizaje y novedades).
2. Información sobre la iniciativa “Escuelas para la Salud en Europa” [Euroopan Terveet Koulut]. Resultados de la encuesta llevada a cabo con el alumnado de 14 años. Encargada: la profesora de Educación para la Salud.
3. Información y consejos de la policía escolar.
4. Charla formativa de los *Lions Quest* sobre familia y adolescencia.

Observaciones / Anotaciones:

*- Se ha dado una delegación de funciones en cuanto a la dirección, ya que la directora se encuentra fuera de vacaciones. Es decir, a pesar de ser una noche importante se confía en el equipo directivo y docente del centro para llevar a cabo esta “noche de los mayores”.*

*- La encuesta a los chicos y chicas de 14 años era referente a su motivación en la escuela, comedor, horas de sueño, energía, bullying, deporte, alcohol, tabaco y otras sustancias, uso de la bicicleta y moto. Y también se dan los resultados de una tesis doctoral sobre hábitos de salud, indicando que lo más importante son la casa, los amigos y los medios de comunicación.*

*- Policía escolar: Uso del nuevo número de emergencia 112, la necesidad de saber qué hacen sus hijos/as en el tiempo libre, drogas, manejo correcto de la motocicleta, uso*

*de Internet y bullying virtual. Relaciona sus palabras con las de la profesora de educación de la salud, que justo antes ha mencionado algunos de estos aspectos.*

*- La charla formativa del final, ha sido lo que actualmente se conoce como “coaching”, es decir, pautas y orientaciones para las familias con hijos adolescentes y la importancia de la escucha activa. Se ha invitado a reflexionar al público sobre el modelo educativo recibido en su propia infancia, y se han indicado diferentes tipos de modelos educativos basados en la gradación de las normas y libertad presentes. Se ha hablado de los aspectos característicos de la adolescencia, incidiendo en la construcción de la propia personalidad y la importancia del grupo de iguales. Para ello se han seguido dinámicas de grupo como, por ejemplo, interactuando con la persona de al lado, se han lanzado preguntas al público, se han leído frases sobre tener en cuenta al otro, se ha llevado a cabo un role-playing con una profesora sobre lo que es y no es escuchar, etc. Tres consejos básicos a la hora de escuchar: (1) Mirar a los ojos, (2) no interrumpir, y (3) apoyar al interlocutor. Como deberes para casa se les pide que piensen en maneras de reforzar positivamente a sus hijos e hijas cuando hagan algo bien.*

Tabla 26X. La noche de las familias (estudio piloto).

Aquella reunión de padres y madres me pareció en términos generales interesante, en el sentido que, si uno asiste no queda indiferente, ya que se pide a los padres y madres presentes reflexionar sobre sus hijos/as, pensar en sí mismos y en su recorrido vital, tener en cuenta al otro, y a su vez recordar aspectos básicos de la importancia de escuchar y tener en cuenta al otro. Quizás es una muestra más de que algo tan básico como escuchar al chico y chica que tenemos delante, es de vital importancia, pero que es necesario una orientación básica para poderlo llevar a cabo de un modo satisfactorio.

Tal y como me comentó la directora en su entrevista en cuanto al trabajo conjunto entre las familias y la escuela:

*“El trabajo conjunto entre la casa y la escuela es permanente. Y tenemos un plan de trabajo conjunto entre la casa y la escuela, esto también existe, sobre qué cosas hacemos.”. (Directora del centro).*

Igualmente, para saber si las familias están satisfechas sobre esa cooperación entre la escuela y el hogar la profesora de educación para la salud me señaló lo siguiente:

*“Me gusta que los progenitores tengan una gran responsabilidad en ello. Por supuesto, lo ideal sería que los progenitores pudiesen influir en lo que hay en la escuela, lo que se enseña en la escuela, cosas de la escuela. Que los padres tuviesen influencia en ello, tal y como nos hemos esforzado por conseguirlo. A los progenitores se les hace una encuesta cada dos años: «¿Te gusta que...?, ¿en tu opinión... o en su opinión...?, ¿cómo funciona esta escuela?, ¿funciona bien?».”. (Profesora de Educación para la Salud).*

En resumidas cuentas, destacaría lo que expresó la directora en otro momento de su entrevista:

*“Aquí en Oulunsalo hay familias muy numerosas, y conocemos bastante bien a esas familias, por esa razón también, y este es un municipio bastante pequeño,*

*por lo que se da un trabajo conjunto con las familias. Y realmente nuestros profesores cuidan a esos chicos.”. (Directora del centro).*

## **9X. Otros aspectos observados**

Como apartado final de este recorrido en las observaciones y descubrimientos realizados en mi estudio piloto, indicar que hay aspectos que son complicados de situar en los apartados anteriormente desarrollados, dado que no hacen referencia directa a aspectos del aula, pero que a su vez tienen incidencia en la escuela, en el ambiente, en el profesorado, o incluso claramente en el alumnado.

Respecto al alumnado estaría haciendo mención a su salud física, a la importancia de una dieta saludable, y que viene dada por el comedor escolar. Los niños y niñas de educación obligatoria tienen derecho en Finlandia a una comida caliente gratuita. Los menús vienen detallados en la guía escolar del curso 2006-2007 (Lukuvuositedote 2006 -2007), pero quisiera mostrar aquellas comidas que tuve la oportunidad de degustar, y que ciertamente, proporcionan un buen aporte energético y permiten continuar con la jornada escolar, sin desfallecer. Hay dos turnos de comida, y dependiendo del grupo comen en diferentes momentos: turno A de 10:45 a 11:15, y turno B de 11:45 a 12:15.

### **Comedor: Menú del día**

18.10.2006 (10:45 – 11:15): hamburguesa/albóndigas + puré de patatas + ensalada.

20.10.2006 (10:45 – 11:15): Cocido de salmón con patatas como plato principal.

31.10.2006 (10:45 – 11:15): Salmón / varitas de pescado. Puré de patatas. Ensalada. Agua / Leche.

18.12.2006: Hamburguesa, patatas, salsa, ensalada y manzana.

1.11.2006: Guiso de carne y verduras + patatas, ensalada, pan, agua/leche.

7.11.2006: Lasaña + ensalada

15.12.2006 (10:45 – 11:15): Cocido vegetal + ensalada + pan + agua

18.12.2006 (11:45 – 12:15): Hamburguesa + patatas + salsa + ensalada + manzana.

19.12.2006: Comida de navidad. Cerdo/Jamón + *Laatikoita*<sup>6</sup> + ensaladas,...

*Tabla 27X. Menú escolar (estudio piloto).*

La importancia por la salud, también se capta en las conversaciones informales en la sala de profesores, con algunas anotaciones de mi diario de campo:

(7/11/2006, 12:15 – 13:15):

*Sobre la mesa hay deliciosas pastas y pasteles. Hay un grupo de profesores (5 aprox.) que hablan durante mucho rato sobre los hábitos de los alumnos y de las*

<sup>6</sup> Platos tradicionales finlandeses cocinados al horno con diferentes variedades (de pescado, hígado, verdura, tubérculos...).

*alumnas. Se ve que algunos [alumnos] fuman cerca de un quiosco que hay cercano. Hablan de qué estrategias se podrían seguir para evitarlo. Hablan de algunos padres que al avisarles se ve que ya lo saben y no le dan mayor importancia. Hablan de un modo que demuestra que sienten tener la responsabilidad de cuidar este aspecto de los alumnos/as. También comentan lo mucho que compran dulces los niños/as (en Finlandia en cada súper hay caramelos a granel y múltiples tipos de chocolatinas diferentes). Algunos padres dan hasta 50 euros para los niños. Hablan de qué modo educan a sus propios hijos/as respecto a este aspecto.*

*En el tema de fumar sospechan que alguien de más de 18 años debe de estar proporcionando el tabaco.*

Asimismo, algo que se siente, pero que no es tangible, es la importancia que se da a la cultura, la cual está muy presente en la vida cotidiana finlandesa, incluso en reuniones de trabajo, como fue la reunión de clausura del Estudio del Bienestar Laboral 2006 que se celebró en otro centro educativo y que a continuación relato, rescatando un fragmento reelaborado de mi diario de campo:

*(14/12/2006, 13h – 15:30 aprox.)*

*Es curioso, ya no hay nieve. Hace unas semanas había mucha nieve y ahora ya no... La hierba está verde, se trata de un invierno anormal.*

*Hoy se celebrará el final del estudio de “TYÖHYVINTI 2006” [Bienestar Laboral 2006] en un centro de bachillerato de Oulunsalo. La directora me invita a asistir, por lo que puedo ver otra construcción escolar, disfrutar de esa celebración y de su correspondiente café. Vamos juntos en coche, esta vez, apenas hago anotaciones, más bien disfruto de la jornada, en la que hay una pareja de presentadores muy elegantes que dan comienzo a la celebración a las 13:00h con una especie de obra de teatro musical. Tras ello un historiador habla del trabajo en la antigüedad, de la manera de ser de los finlandeses, de lo que normalmente hacen en el tiempo libre. Sobre las 13:45h una chica de bachillerato de música toca una pieza musical. A las 13:55h vemos una actuación de break-dance. Pasamos a disfrutar del canto coral, y la jornada acaba con una improvisación en la que participamos todos, haciendo lo que nos dicen, riendo y pasando un rato agradable. Entre una cosa y otra también ha habido espacio para discursos más institucionales por parte del gobierno municipal y de los encargados del proyecto.*

Quizás en esta celebración sentimos algo que difícilmente es explicable con palabras, me refiero a experimentar la *cultura*, a partir de expresiones y lenguajes artísticos como la música, el teatro y otros, tan presentes en la cotidianidad finlandesa. Con ello, se permitió a todos los asistentes disfrutar de la jornada, de otro modo, más sensorial y dinámico

***¿Residirá gran parte de la clave del éxito de las escuelas finlandesas en aquello que no se ve?***