



Facultad de Ciencias de la Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

***“La inseguridad del docente como
obstáculo a la innovación”***

Realizado por:

Irene Vílchez Bueno

Tutorizado por:

Rafael Álvaro Pulido Moyano

Curso 2015-16

INDICE

1. Introducción.....	1-2
2. Objetivos de la investigación.....	3
3. Fundamentación teórica.....	4-20
3.1 Concepto de innovación.....	4-6
3.1.1 La escuela tradicional.....	4
3.1.2 Necesidad de un cambio.....	4-5
3.1.3 Concepto de Innovación Educativa.....	5-6
3.1.4 Factores que la fomentan.....	6
3.2 Dimensiones de la innovación.....	7-9
3.2.1 Dimensión sociopolítica.....	7
3.2.2 Dimensión organizativa.....	7-8
3.2.3 Dimensión personal.....	8-9
3.3 Impulso a la innovación: Perfil de personalidad docente.....	9-12
3.3.1 Autoconfianza y autoestima.....	9-10
3.3.2 Trabajo colaborativo, autonomía y habilidades comunicativas.....	10
3.3.3 Vocación y motivación del logro.....	10-11
3.3.4 Liderazgo e impulso.....	11-12
3.4 Freno a la innovación.....	12-17
3.4.1 Factores que dificultan la innovación.....	12
3.4.2 Malestar docente.....	13-14
Desprestigio y falta de motivación.....	13
Individualismo.....	13-14
3.4.3 Estados de incertidumbre en la profesión docente.....	14-15
Estrés y ansiedad.....	14
Miedo.....	15
3.4.4 ¿Qué es el miedo?.....	15-17
Miedos del docente.....	16-17
3.5 Estado de la cuestión: Diversos estudios sobre la inseguridad del docente como obstáculo a la innovación.....	17-20
4. Diseño Metodológico.....	20-25
4.1 Perspectiva general de este proyecto de investigación.....	20-21
4.2 Estrategias de producción de datos.....	21-25
FASE 1: Selección de experiencias de innovación y de docentes dispuestos a colaborar en nuestro proyecto.....	21
FASE 2: Diarios personales de los docentes.....	21-22
FASE 3: Entrevistas en profundidad.....	22-23
FASE 4: Grupos de discusión.....	23-24
FASE 5: Redacción del informe final.....	24-25
4.3 Temporalización.....	25
5. Bibliografía.....	26-29

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo fin de Máster corresponde al Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa en la Universidad de Almería. Consiste en la elaboración de un pre-proyecto de Investigación orientado a la Tesis Doctoral.

Este pre-proyecto de investigación comienza, en primer lugar, con un marco teórico que nos da las bases para sustentar el diseño metodológico; en éste se describe de forma detallada una investigación de tipo cualitativa, en la que tiene lugar el desarrollo de estrategias de recogida de datos así como de análisis de los mismos.

En cuanto al objetivo principal de esta investigación, podemos afirmar que se trata de conocer las inseguridades personales y profesionales que muestran los docentes, a las que concebimos como un gran obstáculo para desempeñar una acción innovadora en la escuela de hoy. Alzando la vista hacia el futuro, la elaboración de esta tesis podría servir para conocer cuáles son esas inseguridades y por qué surgen en la profesión docente.

En relación con esta temática, ¿por qué realizar una investigación sobre las inseguridades y miedos docentes como obstáculo a la innovación? El motivo surge a partir del interés personal que sugiere esta problemática (miedos e inseguridades docentes). Éstos están presentes día a día en las aulas y surgen como consecuencia al cambio que está viviendo la escuela, el cual afecta a docentes y miembros de esta institución.

Este cambio es necesario, así lo afirma Carbonell (2001), ya que la escuela no puede quedar anclada, limitando la enseñanza del alumno. Por tanto, la escuela tradicional (que tantos años se ha estado impartiendo en las aulas), en la actualidad, está ocupando un segundo plano, ya que la innovación educativa está cada vez más presente en los centros escolares.

La innovación educativa es la responsable de todos los procesos innovadores que tienen lugar en el aula. Ésta puede entenderse como el deseo que mueve a los docentes para mejorar su práctica profesional frente a un proceso de enseñanza – aprendizaje, cuya finalidad está basada en conseguir una mejor y amplia educación para todos los alumnos (Martínez, 2008). Este término es bastante extenso, es por eso que, durante el

desarrollo teórico que se expondrá a continuación se observarán varias acepciones, finalizando con la definición entendida desde una perspectiva personal.

Con relación a su puesta en práctica en los centros educativos, existen docentes que los frenos y condicionantes son mayores que las ganas de emprender una nueva andadura basada en innovación educativa.

Estos frenos vienen condicionados por el malestar docente, envuelto en sensaciones de estrés, ansiedad y también miedo. Siguiendo a Martínez-Otero (2003), estos cambios vertiginosos, así como la prisa y la competitividad, atentan contra el equilibrio de muchos trabajadores que se dedican al mundo de la educación. Este miedo que sienten no aporta facilidades a la tarea de la docencia ni al ejercicio de la profesión (Motta, Burbano & Perdomo, 2012)

Como respuesta a estos condicionantes, será interesante llevar a cabo una investigación fundamentándonos en los miedos e inseguridades docentes. De este modo podremos llegar a conocer qué sienten y cuáles son los motivos para que éstos ocurran en su práctica diaria. A pesar de ser el docente el principal afectado, también influye en la formación del alumno en cuando a su proceso de enseñanza- aprendizaje, pues del docente dependerá que se pueda llevar a cabo este proceso.

En cuanto a mi experiencia como docente, cuyo contexto hace referencia al periodo de prácticas impartido durante la estancia en la Universidad, el miedo también estuvo presente. Éste surge a consecuencia de las intervenciones autónomas que deben superarse durante la etapa de prácticas, pues son un reto para el estudiante en formación. El alumno en prácticas pretende estar a la altura en las intervenciones demostrando al tutor lo que es capaz de hacer en su práctica educativa, ya que posteriormente han de ser evaluados.

En definitiva, el miedo está muy presente en la vida diaria de las personas y en la actualidad ya forma parte de los centros escolares. Para llevar a cabo una enseñanza rica, éste debe permanecer ausente en las aulas, enfrentándonos a ellos y superándolos cada día.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Identificar creencias y actitudes del profesorado que puedan frenar una acción docente innovadora.

2.2 Describir distintos tipos de inseguridad y miedo en la acción profesional de los docentes.

2.3 Analizar los motivos de la inseguridad y el miedo que muestran los docentes ante situaciones innovadoras.

2.4 Proponer estrategias de formación del docente que sirvan para aumentar su confianza personal y profesional.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Concepto de innovación

3.1.1 La escuela tradicional

Hoy en día el modelo educativo que impera en las aulas está basado en las ideas que conforman lo que denominamos “escuela tradicional”, a pesar de que se hayan producido ciertos cambios y mejoras en el sistema educativo. Esta escuela según Van-Arcken (2012:1) “aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad” y desde ese entonces, es usado por los docentes como modelo de enseñanza.

Siguiendo a García (1991:32) “El objetivo de la educación tradicional es poner al alumno en contacto con las grandes realizaciones de la humanidad, las obras maestras del pensamiento, ciencia, literatura, arte y técnica”. He aquí la masificación de contenidos impartidos en clase sin conexión, dificultando la comprensión de la información.

La metodología que se emplea en la escuela tradicional, de acuerdo con Van-Arcken (2012), se basa en el docente como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el discente tiene escaso margen para pensar y elaborar conocimientos, reinando la memorización e incompreensión del contenido.

Esta metodología no puede continuar en nuestra sociedad ya que, afirmado por Carbonell (2001), considera que la escuela está en crisis, y que además siempre lo ha estado. Es por eso que, si aspiramos a una mejor educación en el futuro, necesitamos desarrollar cambios, siendo estos fundamentales y de largo alcance (Hargreaves, Earl, & Ryan, 1996).

3.1.2 Necesidad de un cambio

Según Hargreaves et al. (1996:255) “Las escuelas y los profesores ya no son islas. El cambio llama a las puertas de las aulas de los profesores”. Es decir, el cambio está presente en nuestra vida diaria y en el interior del aula. Es por eso que, el docente, es el primer agente que debe asumir esta realidad impulsando el llamado cambio en el ámbito educativo.

De este modo y como lo afirma Carbonell (2001:14) “No se puede volver a echar la vista atrás hacia una escuela anclada en el pasado que se limitaba a leer, contar y recibir pasivamente un baño de cultura general.” La escuela tradicional debe ausentarse, marcando nuevos objetivos y propósitos que enriquezcan la formación y aprendizaje del alumno. Así mismo, la escuela necesita ser una comunidad que integre al alumnado, constituyendo un espacio en el que ambos interactúen y de este modo pueda reinar el aprendizaje. (Hargreaves,2004)

La escuela descrita según las premisas anteriores hace referencia a una escuela en la que está presente la innovación educativa. En determinados contextos la innovación está asociada al cambio y a la mejora (Carbonell,2001).No siempre el cambio implica una mejora, aunque ésta mejora si implica un cambio. Ahora bien, cuando hablamos de innovación, ¿qué se entiende por innovación educativa?

3.1.3 Concepto de innovación educativa

Existen diversos términos para definir qué entendemos por innovación educativa. Martínez (2008:79) entiende la innovación como “el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o a un colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, [...]”. Su puesta en práctica tiene la finalidad de conseguir una adecuada educación para todos los alumnos que conforman el sistema educativo. Así lo verifica Carbonell (2001:17), quien define la innovación educativa como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad [...]” modificando actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y las prácticas pedagógicas. De este modo, introduce una línea renovadora basada en estrategias para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cambio, Hord (1987:31 citado en Sancho et al., 1998) define la innovación como “cualquier aspecto nuevo para un individuo dentro de un sistema” considerándose éste (el docente) como un elemento que forma parte de la organización, donde tiene lugar el trabajo cooperativo. Este concepto puede desencadenar contradicciones, considerándose innovación para algunos docentes, no siendo innovación educativa dentro de un mismo sistema. Coincidimos con Sancho et al. (1998) cuando afirman que la innovación está unida con la calidad de la enseñanza, haciendo referencia al rendimiento del alumnado, la mejora profesional del profesorado y mayor eficacia en cuanto al uso de recursos, etcétera.

Llegados a este punto, existen diferentes concepciones a cerca de este término, por tanto, la innovación educativa será definida por cada docente en función de su ideal y pensamiento profesional. En mi opinión, una innovación educativa consiste en la introducción en la práctica de algún elemento novedoso –aunque a veces esté basado en cosas que ya existían- ya sea una actividad, un proceso, una forma organizativa, o una tecnología, un elemento que provoca en dicha práctica una mejora significativa, siendo percibido de este modo por quienes participan en ella.

3.1.4 Factores que la fomentan

Siguiendo a Carbonell (2001), existen diferentes factores que pueden llegar a ser claves para desarrollar la innovación. A continuación mencionaré algunos de ellos que a posteriori serán relacionados con las dimensiones de la innovación.

En primer lugar, Carbonell (2001), hace referencia a la necesidad de equipos docentes sólidos junto con una comunidad educativa receptiva. Por tanto, debe existir la involucración docente para poder emprender el camino hacia el impulso innovador. Así lo verifica Maldonado-Radillo, Guillén & Carranza (2012), siendo las relaciones humanas el éxito de una organización.

En segundo lugar, Carbonell (2001:30) considera que es necesario “redes de intercambio de cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos” ya que para poner en marcha la innovación es importante el trabajo en equipo así como la cooperación entre docentes y otros centros educativos. En la actualidad, Ferro, Martínez & Otero (2009:3) definen que “La innovación tecnológica en materia TICs ha permitido la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias [...]” siendo un elemento facilitador que permita la inmediata comunicación e intercambio de información.

En Tercer lugar, siguiendo a Carbonell (2001), menciona que es fundamental crear oportunidades para que la innovación pueda ser reflexionada y evaluada, considerándola como una vivencia docente. Tras la experiencia, el docente está capacitado para la reflexión y evaluación del proyecto, ya que junto al alumnado, son los protagonistas del proceso. Este proceso enriquece a nivel profesional la formación docente, buscando la mejora con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje que tiene lugar en el aula.

3.2 Dimensiones de la innovación

3.2.1 Dimensión sociopolítica

Según Sancho et al. (1998) la perspectiva política considera que la innovación es conflicto y compromiso, siendo la cooperación más problemática que autónoma. Así pues, la innovación se deja ver para mostrar ejemplo de este tipo de desencuentros.

En cuanto a lo que a social se refiere, siguiendo a Fernández (2001), la dimensión social es un trayecto que une el aislamiento con la colaboración docente. Este trayecto crea lazos externos, fomentando la cooperación y el intercambio crítico de conocimiento. Esta unión es definida según Contreras (2003:2) como “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales”.

Por tanto, la dimensión sociopolítica está relacionada con el segundo factor expuesto anteriormente, basándonos en los factores que fomentan la innovación educativa. Éste hace referencia a la esencial colaboración externa, que es necesaria para poder llevar a cabo el proyecto.

3.2.2 Dimensión organizativa

Basándonos en la dimensión organizativa, encontramos varias vertientes que son necesarias para un adecuado desarrollo y funcionamiento. Estas son el plano institucional, cultural y micropolítica.

Tanto en cuanto a lo que a institucional se refiere, siguiendo a Contreras (2003:2), la escuela es el mayor escenario donde tiene lugar un proceso de socialización profesional aprendiendo saberes, tradiciones y costumbres. Así pues, la escuela es construcción cultural en la que cada maestro aporta intereses, habilidades y saberes hacia una acción educativa en común. La dimensión cultural da el broche de única e irrepetible organización. Según a Cardona (2001 citado en Rodríguez, 2006:6) “en cualquier acontecimiento organizativo, lo más importante no es lo que ocurre, sino su significado” siendo la cultura de un determinado espacio esencial para que esto ocurra.

De acuerdo con Rodríguez (2005), la dimensión micropolítica hace a la cultura organizativa como algo impredecible, única y llena de valores. Es por eso que, debe ser entendida como algo en constante interacción social con sus miembros.

Haciendo referencia al ámbito organizativo y retomando la idea inicial, a juzgar por Fernández (2001), la mayoría de las innovaciones son llevadas a cabo por un grupo de profesores, lo que enriquece el desarrollo de aprendizaje, puesto que no se desarrollan de forma aislada. Esto tiene lugar en un contexto organizativo concreto y establece, en el que surgen relaciones personales específicas considerándose el éxito de una organización el compromiso y las relaciones humanas.

Esta dimensión está relacionada con el primer factor anteriormente mencionado, el cual según Carbonell promueve la innovación educativa. Éste se refiere a la unión sólida de la plantilla docente y al trabajo cooperativo como organización, siendo enriquecedor para el docente y su acción en el aula.

3.2.3 Dimensión personal

La dimensión personal es considerada una de las dimensiones de la innovación ya que forma parte de la práctica docente. Según Contreras (2003:2) “el profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana” entendida ésta con las particularidades que cada docente posee y enfocándola siempre a los objetivos que se quieren conseguir en el aula.

Es por eso que, basándonos en Fernández (2001), la dimensión personal va desde la dependencia hasta la autonomía de los profesores, puesto que detrás del colectivo docente que conforman la organización, está el docente en particular entendiendo la enseñanza desde su dimensión personal.

Siguiendo a un grupo de maestros (quienes participaron en el análisis y reflexión sobre la docencia desde su dimensión personal basándose en su día a día), afirman que más allá del docente está la persona que siente, percibe y mira el mundo con ojos que la historia sociocultural le asignó (Valdés, Lozano, Benítez & Ortiz, 2004). Estos indicadores moldean aspectos como la personalidad docente y el estilo de enseñanza que queda reflejado en el aula.

Por tanto, esta dimensión está estrechamente relacionada con el tercer factor que según Carbonell promueve la innovación, puesto que el proceso es una vivencia personal para el docente. En la dimensión personal existen factores que frenan e impulsan la innovación educativa, estos pueden llegar a convertirse en grandes obstáculos o virtudes al ponerse en práctica la innovación.

En mi opinión, el elemento humano es el más importante puesto que el docente, antes de pertenecer a la escuela como organización (ya que desempeña la profesión docente), es persona y presenta una serie de contracciones y aspiraciones personales. Por esta razón, considero fundamental la investigación de esta dimensión, la cual voy a desarrollar a continuación.

3.3 Impulso a la innovación: Perfil de personalidad docente

¿Cómo es el profesorado innovador? ¿Qué define al buen maestro? Innovar influye para llegar a ser un buen docente. También es cierto que, se puede ser un buen docente sin utilizar técnicas relacionadas con la innovación o, se puede innovar en el aula, y éste no ser un gran docente. A día de hoy, innovar es un requisito para ser reconocido puesto que existen grandes cambios y mejoras en el sistema educativo. El docente debe asumir y interiorizar este nuevo perfil profesional en el que necesita nuevas experiencias, técnicas, percepciones y también conocimientos para dar respuesta a los retos que se presentan cada día (Cervantes, Eimanns, Lozada, Ponce de León & Sánchez, 2015)

A continuación mencionaré algunas características que definen el perfil de personalidad del docente.

3.3.1 Autoconfianza y autoestima

Siguiendo a López de Maturana (2010:154) “La autoconfianza no es una casualidad, sino parte de un proceso de aprendizaje” es por eso que ésta nace en el docente a partir de su acción en el aula. Se retroalimenta de las experiencias de éxito que tiene el alumnado y por las proyecciones de trabajo que no pasan inadvertidos para los demás.

Además, la experiencia de éxito refuerza el sentimiento de ser competente y sentirse capaz de emprender acciones, lo que refuerza la consciencia sobre las limitaciones personales, fortalezas y también debilidades (López de Maturana, 2010)

La autoconfianza hace del docente una mejor persona, incidiendo ésta en la autoestima, siendo muy positiva en el ámbito profesional. La autoestima sube en el docente cuando es capaz de superar la barrera de del victimismo y malestar docente, descubriendo los buenos momentos de la profesión. Los maestros con autoestima se aceptan así mismos, reconociendo sus límites pero recreando al máximo sus potencialidades y posibilidades (Carbonell,2008)

3.3.2 Trabajo colaborativo, autonomía y habilidades comunicativas

El trabajo colaborativo genera relaciones significativas y trascendentes entre profesores, alumnos, familia, compañeros y la comunidad. Según Hargreaves et al. (1996), trabajar conjuntamente no es simplemente una forma de construir relaciones y buscar una resolución colectiva, sino que también es una fuente de aprendizaje. Puede considerarse como tal ya que el docente trabaja cooperativamente y es un ser transmisor así como receptor del conocimiento. Las propuestas conjuntas son las que generan nuevos aprendizajes que benefician la mutua relación del aglomeramiento educativo, puesto que crea nuevas relaciones, contrastan ideas y organizan el propio aprendizaje (López de Maturana, 2010)

Para llevar a cabo esta metodología es necesaria la autonomía docente, la capacidad de decidir, expresar, dialogar ante la comunidad educativa. Contreras (1999 citado López de Maturana, 2010) define la autonomía como una actitud emancipadora de los profesores cuya convicción, producto de la reflexión crítica, posibilita proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones y defenderlas. Por ello es fundamental desarrollar la competencia comunicativa, que enriquece y da la oportunidad de expresar y comprender a los demás.

3.3.3 Vocación y motivación del logro

Tener vocación docente significa tener la necesidad de brindarse, contribuir al perfeccionamiento social, predicar paciencia así como comprensión y sentir apego o afinidad hacia los niños y juventud (Fingermann,2011). La vocación no siempre está asociada a trabajar con generaciones futuras (las cuales llenan las aulas de vida), pero a pesar de esto, gran parte de los docentes sienten vocación por esta profesión.

De acuerdo con Romero (2009), un profesor con vocación y que esté motivado en el aula es capaz de atraer a toda una clase de una misma materia. Es por eso que un

maestro que se preocupe por el alumno, no sólo en tutoría, sino tanto dentro como fuera del aula, puede contribuir al bienestar del alumno y a la disminución de fracaso escolar.

La vocación docente está estrechamente relacionada con la motivación del logro, puesto que la motivación se desarrolla cuando la persona siente pasión y vocación hacia una acción o tarea. La motivación del logro implica tener interés por conocer más de lo que ya sabemos y preguntarnos sobre cuestiones interesantes que pueden incidir en la formación del alumno. Esto conlleva a un elevado nivel de autoexigencia, realizando un buen trabajo ya que va más allá de la normativa que le exige, involucrándose con relación al alumnado. De este modo el alumno podrá entender y transformar el mundo, asumiendo responsabilidades y siendo consecuente ante sus acciones (López de Maturana,2010)

Siguiendo a López de Maturana (2010:155) “los profesores con motivación del logro proponen en sus centros alternativas de innovación y cambio, al tiempo que consolidan otras instancias que ya han probado su eficiencia”. Estos docentes forman parte de aquellos que siempre son recordados, cuyas clases se basan en una metodología diferente, buscando el cambio y proponiendo mejoras a partir de cursos, reuniones y talleres con el profesorado. Estos docentes son aquellos que viven eternamente en la memoria del alumno, porque nadie olvida a un buen docente, no por lo que enseñaba sino por cómo era (Carbonell,2001)

3.3.4 Liderazgo e impulso

Cuando hablamos de liderazgo en los centros escolares invariablemente aparece la figura del director/a del centro. No es infrecuente que ambos queden ligados, pero en esta ocasión, el liderazgo está enfocado a la práctica individual que lleva a cabo cada docente en el aula. Éste quedará reflejado en cada sesión y en la toma de decisiones (González,2008)

Bolívar (1997 citado en Medina,1997) afirma que, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen son capaces de motivar, dirigir y apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos. Siguiendo a Coronel (2008 citado en Villa, 2008), el profesorado que asume el rol de liderazgo ayuda y apoya a sus compañeros tanto en

situaciones diarias de trabajo como en la mejora de la práctica de clase. Los esfuerzos para mejorar la escuela nos han enseñado a trabajar el liderazgo compartido, siendo éste una propuesta organizativa en la que se implica a la plantilla docente para la resolución de problemas, desarrollo profesional de calidad vinculado con la práctica del aula y proceso de autoevaluación. De este modo se fomenta la unión, respeto y buen trabajo entre los docentes que forman la comunidad educativa (Hargreaves et al.,1996).

El liderazgo y la puesta en práctica de la acción docente es llevada a cabo en la mayoría de los casos a través del impulso. Éste es el condicionante que da la oportunidad de desarrollar el proceso y realizar cambios obteniendo una mejora para la escuela. Si el docente no siente la necesidad de guiarse a partir del impulso realizando aquello que le interesa y que le es de especial interés poner en práctica, está cerrando puertas e instaurando barreras que impiden la realización de éstas. De este modo frenará prácticas de carácter diferente que pueden llegar a ser consideradas como innovadoras.

3.4 Freno a la innovación

3.4.1 Factores que dificultan la innovación

La innovación está condicionada por una serie de factores que dificultan su desarrollo en los centros. Algunos de estos factores están relacionados con resistencias y rutinas del profesorado, individualismo y malestar docente (Carbonell, 2001).

Estos factores condicionan el carácter y la metodología que presenta el docente por la cual se rige en el aula, siendo en la mayoría de los casos opuesta a la práctica de innovación educativa. Siguiendo a Paredes (2004) “a los profesores les resulta muy difícil innovar si la corriente mayoritaria del centro no innova” por lo que es necesario abordar los factores que la impiden y fomentar la innovación desde la organización del centro.

Es por eso que, mientras no se establezcan medidas para sobrepasar estas dificultades, la realidad impide el desarrollo de la innovación debido a la acumulación de tareas unidas a las frustraciones, insatisfacción y la falta de entendimiento con otros miembros de la comunidad educativa. Esto puede desencadenar en los docentes alteraciones como son el descenso de la concentración, rendimiento, ansiedad...etc (Martínez-Otero, 2003)

3.4.2 Malestar docente

Desprestigio y falta de motivación. Desde hace varias décadas la profesión docente no está valorada como el corresponde, puesto que existe un gran desprestigio acerca de los docentes. Siguiendo a Esteve (1987), este desprestigio unido a una serie de circunstancias conlleva a encontrarnos ante un problema psicológico de origen social, que generan síntomas como son la falta de ilusión y expectativas, agotamiento físico y mental, entre otros.

Ante estas situaciones, el docente busca apoyo y sólo encuentra presión y culpa por factores externos e internos si los resultados no superan las expectativas o no llegan a considerarse satisfactorios. Finalmente, el docente se siente vencido y pierde el impulso innovador que presentaba desde el principio (Hargreaves,2004)

Esto conlleva a una ruptura en la convivencia escolar, y por la que según afirma Martínez-Otero (2013), viene condicionada la inseguridad y la falta de formación del profesorado. Muchos docentes comienzan su andadura en los centros promoviendo el radicalismo en sus primeros puestos, pero pronto son obligados -por la presión de la escuela en su conjunto- a actuar sobre seguro, fundamentando la enseñanza en acciones rutinarias (Ball,1989)

Estas circunstancias llevan al docente a la frustración, ya que apreciar como su esfuerzo y trabajo no se transforman en la consecución de unos objetivos concretos y palpables. Además, existen otros factores que indican en la falta de motivación docente como son el alumnado y las familias. El alumnado no valora la profesión docente, cuestionando la autoridad y el conocimiento que adquiere a partir del proceso de enseñanza.

Con relación al alumnado, éste es diverso, por lo que es importante la implicación de la familia en la educación de sus hijos, involucrándolos en el respeto y tolerancia hacia el docente. En ocasiones, la familia no apoya al docente, por lo que no podemos depender de ellos para que se produzca una mejora con relación al reconocimiento docente.Éstos presionan y hunden al profesional tanto personal como metodológicamente (Esteve,1987)

Individualismo. Generado por las premisas que he mencionado anteriormente, el docente se adentra en el individualismo, definido según Carbonell (2001), como una

versión negativa de aislamiento y en contraposición con la individualidad. Esta se basa en el perfeccionamiento y superación así como culpabilidad y agotamiento, trabajando en una cultura aislada e individualizada (Hargreaves et al.,1996)

Siguiendo a Carbonell (2008), el individualismo es uno de los peores enemigos de la profesión docente. Es entendido como un mecanismo de defensa para protegerse de las críticas, preservar su imagen, para instalarse en su aislamiento. De este modo el docente convierte el aula en su refugio, donde se siente seguro y tiene una relación distante y formal con el resto de profesorado. Éste no fomenta el trabajo en equipo, evadiendo el trabajo cooperativo y basándose en el conocimiento individual que presenta como docente.

El individualismo puede llegar a ocasionar trastornos mayores que afecten desde el ámbito personal, siendo perjudicial en su tarea docente. A continuación mencionaré algunos de estos estados que en ocasiones están presentes.

3.4.3 Estados de incertidumbre en la profesión docente

Estrés y ansiedad. Siguiendo a Martínez-Otero (2003), el estrés y la ansiedad son trastornos que fustigan actualmente a todo tipo de trabajadores. En el mundo educativo la prisa, el individualismo, la rivalidad, la sobrecarga de tareas, la falta de información...son fuentes que facilitan el estrés y ansiedad en el docente. Cuando se intenta introducir un cambio en la escuela, algunos docentes sufren pérdidas, por lo que se resisten a él al verse afectados por desgaste emocional, tensiones, inquietud y ansiedad que afectan a la personalidad del docente (Núñez & Gómez, 2005)

El estrés y la ansiedad pueden ser definidos como una elevada tensión psíquica producida por situaciones de esfuerzo excesivo, preocupación extrema o grave sufrimiento. Éstos dependen de fuerzas extremas, de la personalidad y de la forma de reaccionar y capacidad de afrontar del sujeto (Martínez- Otero, 2003). En cambio, el término ansiedad aún no ha asumido una definición única, pero según Miguel-Tobal y Casado (1999 citado en Martínez-Otero,2003), la ansiedad está relacionada con la angustia docente, lo que puede desencadenar una depresión personal, que nace del miedo.

Miedo. Vivimos en una sociedad en la que existe un bajo nivel de confianza personal, donde no creemos en la intención de otros docentes y gobernantes tanto en educación como en otras dimensiones de nuestra vida (Hargreaves,2004)

A simple vista no es novedoso hablar de miedos en el ser humano; se sabe que el miedo es en sí la reacción de nuestro organismo ante circunstancias que interpreta como amenazantes o peligros para la vida y para la integridad. El miedo se encuentra presente a lo largo de todas las culturas y tiempos en los cuales el hombre ha habido en la Tierra Korstanje (2010 citado en Motta et al.,2012)

La mayoría de los docentes tienen miedo.Podemos basarnos en aquellos que llevan toda una vida impartiendo clases y otros que acaban de comenzar, siguiendo estos las normas e inconvenientes de la interinidad. Ambos miedos son diferentes, puesto que no comparten la misma problemática: el docente con experiencia debe adaptarse a los nuevos cambios y el docente recién titulado, tiene una preparación más renovada y debe ser aceptado por los demás docentes del centro (Ball,1989)

No podemos olvidar que, los docentes son personas que se resisten a un cambio (el cual venimos hablando desde apartados anteriores), y ese cambio está relacionado con las emociones. Éstas hacen referencia a la ansiedad así como a la desconfianza y el miedo.

3.4.4 ¿Qué es el miedo?

El miedo es una sensación de incertidumbre, una experiencia paralizante que disminuye la posibilidad de laborar con plenitud o ser feliz como docente (Motta, et al., 2012). Siguiendo a Jiménez (2006), el miedo es un estado emocional entre la rabia de la reacción de lucha- huida y la tristeza de las reacciones de derrota. A nivel cognitivo, se asocia al esfuerzo adaptativo pero sin percepción de control de la situación.

El miedo puede surgir de manera impredecible ante situaciones nuevas. La novedad, los cambios bruscos logran provocar miedo al docente. Es contagios, como aquella que nos invade desde fuera y entra en la vida de los docentes automáticamente (Motta et al.,2012).

A los docentes les da miedo lo que no conocen, y el desconocimiento les lleva a la incertidumbre. Miedo a no querer ver lo que no los gustan, lo que no saben. Cómo

gestionar con lo que no coinciden o creen (Jiménez, 2006). Existen otros miedos que son desencadenantes de la acción docente en el aula, es por eso que a continuación mencionaré alguno de ellos.

Miedos del docente. Siguiendo a Esteve (1987), el malestar docente es algo a lo que miles de profesores tienen que enfrentarse diariamente. Las aulas están formadas por docentes que tienen miedo. Éstos están relacionados con distintos aspectos de su labor profesional, relacionadas con la práctica docente.

En la escuela que actualmente nos encontramos, el docente tiene miedo a lo desconocido, al futuro. Ese miedo se caracteriza por lo sorpresivo que puede llegar a ser. El profesorado afirma que si lo desconocido finaliza de modo satisfactorio, no se le temería (González, 2014). Esto surge como consecuencia de que el futuro es algo que está constantemente presente en la vida de los docentes, por ello reconocen que la inseguridad que se genera es debido a lo desconocido que se acerca (González, 2014)

En cuanto al alumnado, el docente tiene miedo a que pueda convertirse en una fuente de temores para el alumno, al igual que ellos mismos pudieron vivir con sus docentes durante la etapa de escolarización. A pesar de la formación universitaria que les capacita para impartir clases en los centros, el docente teme la ignorancia no estando a la altura en los tiempos de la información que se dispone (González, 2014). Según López de Maturana (2010), este miedo se genera ya que el docente pretende no equivocarse antes las preguntas del alumno, llegando al extremo de no saber qué responder. Esto les aferra a las prescripciones de los libros de texto puesto que tienen falta de confianza en sí mismos, temiendo que el alumno posea conocimiento superior quedando en evidencia el docente durante su clase.

La falta de confianza de los profesores, en la mayoría de los casos, viene asociada a la escasa esperanza con relación al modelo de enseñanza establecido, infiriendo en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno. Sin embargo, el docente se adapta a esta rutina sin buscar alternativas o nuevas situaciones de enseñanza que permitan al alumno adquirir conocimiento (López de Maturana, 2010)

La rutina y la falta de nuevas alternativas es la autoprotección que posee el docente para evitar llegar al fracaso. A juzgar por González (2014), los docentes temen el fracaso, siendo éste uno de los mayores miedos encontrados en sus vidas narradas. El

docente no quiere fracasar, incluso a veces no son capaces de reconocer los suyos propios. Éste teme fracasar durante las sesiones de clase así como ante el resto de compañeros docentes y la autoridad del centro, tomando decisiones a nivel profesional que se contradigan con las suyas. De este modo se crean situaciones de máxima tensión y malestar docente (López de Maturana, 2010)

Tras estas premisas, podemos considerar evidente que el docente tiene miedo a ser distinto y de llevar a cabo procesos que no estén reconocidos o no sean aceptados por el resto de la comunidad educativa, así como por la sociedad en la que estamos sumergidos. De este modo, nos acercamos a una gran paradoja: hay docentes que tienen miedo a ser distintos pero otros temen no serlo (González, 2014)

3.5 Estado de la cuestión: Diversos estudios sobre la inseguridad del docente como obstáculo a la innovación

En este apartado mostramos algunas de las investigaciones más significativas que hemos encontrado, cuyo objetivo de estudio ha sido la inseguridad del docente como obstáculo a la innovación. Son muchos los investigadores que han construido sus proyectos a partir de preguntas similares, siendo éstas las que motivan el estudio de investigación orientado a la tesis doctoral. A continuación muestro varios ejemplos que han servido como fuente de ideas para mi trabajo.

Autores como Salanova, Llorens & García-Renedo (2003), basan su artículo en los principales hallazgos de la investigación sobre “Burnout” e profesores realizado por el equipo WONT_Prevenió Psicosocial de la Universitar Jaume I. En esta investigación se aporta información relevante sobre qué es y cómo se manifiesta el “Burnout” docente, cuales son los obstáculos y las demandas que producen este malestar, así como aquellos recursos y facilitadores laborales para poder superarlos.

Matud, García & Matud (2006), llevaron a cabo un estudio en el que analizaron la relación entre el malestar y el estrés del profesorado, cuya muestra estaba basada en 387 profesores pertenecientes a la educación primaria, secundaria y universidad de las Islas Canarias (España). Los resultados muestran que diferentes variables relativas al estrés laboral y no laboral se asocian con diferentes sintomatologías físicas y mentales. También encontraron que el estilo de afrontamiento del estrés de emocionalidad se asociaba con sintomatología depresiva y la baja autoestima se asociaba con la depresión

y el bajo apoyo social. Estos trastornos podíamos ver que son desfavorables con relación al desarrollo de prácticas innovadoras en centros escolares. Basándonos en este estudio, por lo general, el profesorado de más edad presentaba menos síntomas de ansiedad.

Por otro lado, el objetivo principal de Galdeano, Godoy & Cruz (2007), es medir el nivel de salud psicosocial en el personal docente de educación secundaria de doce centros públicos de la ciudad de Lleida. Se llevará a cabo mediante el cuestionario de salud General de Goldberg de 28 preguntas y a partir del cual estudiar factores personales, laborales y psicopatológicos asociados. La conclusión que se obtiene tras este estudio es que los profesores de educación secundaria son una población con especial riesgo de desarrollo de trastornos de salud mental.

El estudio de Usategui & Del Valle (2009), aborda el malestar y el desánimo de la actividad docente con relación al profesorado de la enseñanza no universitaria. El profesorado se siente deslegitimado y desautorizado por las familias, la administración, en definitiva, por la sociedad en conjunto. Esto generará malestar docente, el cual veíamos en apartados anteriores, siendo también el alumnado responsable de su causa. Ante esta realidad surge la necesidad y se hace urgente abrir la sociedad a un gran debate educativo, cuyo objetivo es que se constituya ella misma como una comunidad educativa en la que todos los agentes se responsabilicen de la educación con relación a las nuevas generaciones.

Cornejo (2009), en su investigación busca analizar las condiciones del trabajo de docente con el bienestar/malestar de los profesores de enseñanza secundaria de Santiago, Chile. La información fue recogida durante el año 2008 y se concluye que los docentes perciben condiciones de trabajo precarias y altos niveles de demanda laboral (intensificación del trabajo). Este análisis permite poner un a disposición de la comunidad educativa un conjunto de instrumentos válidos y fiables para evaluar un conjunto de indicadores sobre condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente. Este modelo explicativo del bienestar/malestar docente nos muestra, en toda su dimensión, las paradojas del ser docente en Santiago de Chile.

En cambio, Cruz & Ovalle (2009) reflejaron en un ensayo los riesgos de salud que puede generar la actividad docente, estos riesgos son mencionados anteriormente como freno a la innovación. Estas situaciones se cruzan con necesidades personales y

características psicológicas individuales, que favorecen la aparición de efectos colaterales en la actividad y son generadoras de sentimientos de malestar. Los síntomas del malestar se originan a partir de adversas situaciones en que se forma y trabaja el docente, por lo que se hace necesario incorporar contenidos sobre salud laboral en el currículum de formación de profesores, que permitan reconocer las situaciones de riesgos y desarrollar habilidades para poder enfrentarlos. Si se desea elevar la calidad de la educación debemos iniciar con los docentes, buscando las estrategias idóneas para tener maestros más preparados y con las condiciones de salud adecuadas.

Navarrete & Farfán (2003), investigaron si el síndrome de Burnout “estar quemado en el trabajo” está presente en los docentes de nivel secundaria de una escuela pública en México. Este síndrome está integrado por los indicadores de agotamiento emocional –muy relacionado con el estrés que veíamos antes en el apartado estados de incertidumbre en la profesión docente -, despersonalización y falta de logro personal entre otros. El estudio se aplicó a 22 docentes de secundaria y los resultados más significativos fueron, que la mayor parte de la muestra presentó un porcentaje alto en los tres factores estudiados (agotamiento emocional, despersonalización y falta de logro personal), por lo que se puede afirmar que los docentes de la escuela secundaria de México presentan un nivel significativo de Burnout.

El estudio de González (2014), se fundamenta a partir de unos testimonios de vida (la cual hace referencia al diario de campo, técnica empleada posteriormente en una de las fases de nuestra investigación) en los que se abordan los miedos de los docentes universitarios colombianos. Esta investigación, abordada entre el 2010-2012, emerge el interés potencial de conocer los miedos que generan y administran los docentes. Las conclusiones obtenidas fueron sorprendentes, pues los docentes de no ser preguntados, no son conscientes de enseñar el miedo. Identifican que el miedo es un estilo de vida siendo generadores y administradores de ello.

Siguiendo la investigación de Cervilla, Fernández & Gómez (2015), realizaron un estudio más concreto, basado en la evaluación de los riesgos psicosociales de un docente de Universidad. Esta investigación surge debido a la presencia del estrés en distintos ámbitos en los que influye el laboral. De este modo subyace la importancia de evaluar distintas variables relacionadas en el estrés que puede influir en el ámbito personal y laboral de los trabajadores de la Universidad de Granada. A partir de esta

investigación destacan la necesidad de una adecuada evaluación y prevención de variables psicosociales que pueden suponer un riesgo laboral con relación a los docentes.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo explicaremos cómo llevaremos a cabo nuestra investigación, detallando la perspectiva general desde la que la concebimos y las estrategias de recogida y análisis de datos que pretendemos poner en marcha, finalizando con un cronograma aproximado que muestra la distribución de las tareas de investigación.

4.1 Perspectiva general de este proyecto de investigación

Realizaremos este estudio desde un planteamiento de investigación cualitativa porque, para alcanzar nuestros objetivos, necesitamos comprender e interpretar la realidad tal y como es vivida por los sujetos participantes en los contextos estudiados (Rodríguez, Gil & García, 1996). La investigación cualitativa se practica dentro de diversas disciplinas, por lo que se ha generado en torno a ella una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas. Es por eso que, engloba numerosos métodos y estrategias para su recogida de datos (Sandin,2003)

El interés fundamental de esta investigación es conocer los miedos e inquietudes que condicionan y habitan en los profesionales que conforman los centros escolares. Por esta razón, la metodología cualitativa es la más sensible a este tipo de fenómenos, ya que nos permite tener una perspectiva más profunda en el estudio así como en su análisis, intentando establecer una comprensión empática mediante la descripción, para que el lector y la lectora se acerquen a la realidad que se ha estudiado y se comprenda.

Para desarrollar este planteamiento cualitativo general, las estrategias de producción de datos empleadas estarán basadas en el análisis de documentos, la conducción de entrevistas y grupos de discusión, así como la recopilación de diarios

personales. Veamos con más detenimiento estas estrategias, distribuidas a lo largo de distintas fases:

4.2 Estrategias de producción y análisis de datos

FASE 1: SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN Y DE DOCENTES DISPUESTOS A COLABORAR EN NUESTRO PROYECTO

Nuestra investigación comenzará con la búsqueda de los escenarios y los participantes que la protagonizarán. En esta primera fase, a través de internet identificaremos centros educativos de nuestra provincia –o en provincias cercanas- donde se estén llevando a cabo proyectos de innovación, o donde hayan finalizado estos proyectos y podamos rastrear la “huella” de los mismos en sus blogs o páginas web.¹ Creemos que un par de centros con sus correspondientes experiencias de innovación pueden ser suficientes. Visitaremos los centros seleccionados, presentando nuestras intenciones y negociando los procesos que queremos desarrollar en ello. Será necesario contar con el interés y el compromiso de colaboración de, al menos, cuatro o cinco docentes en cada centro, por cuanto de esos docentes dependerá nuestro trabajo en las siguientes fases.

FASE 2: DIARIOS PERSONALES DE LOS DOCENTES

Los docentes participantes redactarán un diario a lo largo del curso escolar donde expresen todas sus impresiones acerca del proyecto de innovación que se está llevando a cabo y en el que están directamente implicados. Les daremos una serie de pautas para que organicen las entradas en los diarios, a fin de que se facilite la posterior comparación entre lo escrito por unos y otros, aunque respetando la libertad de sus

¹ Por ejemplo, fruto de una breve incursión en la web, hemos detectado escenarios muy interesantes que podrían erigirse en “casos” donde desarrollar nuestra investigación, como los siguientes:

http://ceipzonalospinos.blogspot.com.es/2016_03_01_archive.html (Clara Campoamor)

<http://cpeipsanpablodelosmontes.blogspot.com.es/> (Nuestra Señora de Gracia)

<http://ceipabencerrajes.blogspot.com.es/2015/05/escuelas-innovadoras.html> (CEIP Abencerrajes)

autores acerca de cómo plasmar en el diario sus vivencias, reflexiones acerca de los proyectos de innovación.

Analizaremos el contenido de los diarios con la esperanza de que vayan emergiendo unas primeras categorías, para agrupar los datos y reflexionar sobre ellos. Según Santos (1990), se entiende por categorías las interpretaciones, conceptos, temas o ideas que surgen de los datos observados así como de los criterios del evaluador. Estas primeras categorías, este primer análisis, será la base a partir de la cual diseñaremos los guiones de entrevista de la siguiente fase.

FASE 3: ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Según Stake (1995:63) la entrevista es “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” a través de preguntas a unos informantes determinados y seleccionados. La finalidad de ésta es recoger información sobre opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación. Kvale (1996), afirma que el propósito de desarrollar una entrevista cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas que son entrevistadas, cuyo fin es lograr interpretaciones del significado que tienen los fenómenos descritos.

La entrevista tiene un enorme potencial que permite acceder a la parte mental de las personas, además de la parte vital a partir de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen (López & Deslauriers,2011). En ocasiones, la realización de ésta puede ser suficiente para llevar a cabo un proceso investigativo, siendo de hecho esencial en gran parte de las investigaciones.

La gran ventaja de utilizar la entrevista es que los propios actores sociales son los que proporcionan información relativa a sus opiniones, miedos, actitudes, conductas y expectativas con respecto a la innovación en los centros educativos. Estas entrevistas podrían ser grabadas haciendo uso de la grabadora, pues se consigue una versión más fiable de los datos observados y expuestos al análisis. De este modo, el entrevistador atiende mejor al entrevistado, manteniendo el contacto visual y realizando un elevado número de preguntas, pues todas serán guardadas.

Realizaremos entrevistas individuales a, al menos, cinco docentes en cada centro, así como a las personas que, en virtud de su cargo, tengan responsabilidad en los proyectos de innovación, como pueden ser las personas que ejerzan la dirección de los centros o la inspección educativa.

FASE 4: GRUPOS DE DISCUSIÓN

En las investigaciones que se plantean grupos de discusión, la finalidad que presenta es ampliar la información a partir de la escasa participación del entrevistador dando margen de actuación a las personas implicados y entrevistadas (Mayorga & Tójar, 2004)

Es una valiosa técnica para obtener material cualitativo sobre percepciones, motivaciones, actitudes de los participantes y opiniones pues toda persona va a mostrar su identidad lo que le va a permitir la convivencia en el grupo, regulando sus intervenciones (Mayorga & Tójar, 2004)

Además, es totalmente válida por la comunidad científica pues proporciona la perspectiva de los protagonistas, contrastando opiniones de manera espontánea y rápida expuestas por un grupo de personas reunidas por un motivo común. Es una técnica de conversación grupal, que pretende comprender un fenómeno a partir de las perspectivas que muestran los implicados (Sánchez & Murillo, 2010)

Los propios participantes son los encargados de ir complementando el diálogo proporcionando cada uno de ellos información precisa y rigurosa, aportando opiniones así como las experiencias personales que ellos hayan podido considerar más destacables (Mayorga & Tójar, 2004)

El grupo de discusión con relación a su composición, estructura y objetivo se conforma en un tiempo y espacio determinados, no es un grupo que preexiste ni que continuará en el tiempo, pues una vez que finaliza el encuentro su permanencia no tendría sentido (Sánchez & Murillo, 2010)

Este grupo de discusión estará formado por los docentes de los centros innovadores, y tendrá lugar una vez finalizados los análisis de datos, las entrevistas y por último los diarios de campo. En este grupo, como su propio nombre indica, se debatirá acerca de la información aportada por cada uno de los participantes, a partir de

la cual podemos avanzar en nuestro conocimiento acerca de las inseguridades docentes en las aulas de los centros educativos.

En esta cuarta fase llevaremos a cabo dos grupos de discusión, en el que participarán los docentes autores de los diarios, aunque puede abrirse a otros compañeros que hayan participado en los proyectos de innovación. Nuestra idea es utilizar estos grupos de discusión para compartir con los actores principales el primer análisis que hayamos hecho tanto de las entrevistas como del material textual de sus diarios. De esta forma, y a modo de control ético de nuestro proyecto, proporcionamos una oportunidad para que los docentes ejerzan su derecho a participar en la interpretación de los datos.

FASE 5: REDACCIÓN DEL INFORME FINAL

La escritura del informe bien podría ocuparnos casi la cuarta parte del tiempo total del proceso de investigación. Intentaremos redactar un discurso coherente y muy reflexionado a partir del cruce de los análisis que hayamos hecho de los diarios personales, las entrevistas y los grupos de discusión. Redactar en forma de capítulos nuestra tesis supondrá darle forma al análisis practicado sobre los datos, entendiendo el análisis como un trabajo que se realiza sobre los datos en busca de algún tipo de estructuras subyacentes o implícitas en ellos.

Examinaremos los datos para identificar en ellos determinados componentes temáticos que me permitan clasificarlos en las categorías que vayan emergiendo, siendo refinadas a lo largo del proceso. Al redactar el informe, buscaré una interpretación de los datos, entendida como un ir más allá de ellos, sugiriendo un significado profundo, una implicación, una consecuencia de mis resultados.

Para nosotros, la “interpretación” es cualquier atribución de significado a los datos analizados, a través de explicaciones, intuiciones, sospechas o sugerencias que, dando un paso más allá del análisis, facilitan una comprensión profunda del fenómeno investigado en una dirección determinada.

La interpretación consistirá a veces en expresar nuestras opiniones personales a partir de los datos, en emitir valoraciones o juicios sobre las implicaciones o

consecuencias que pueden derivarse de ellos. También interpretaremos nuestros datos en el sentido de contrastarlos con las aportaciones de otros investigadores, y en el de conectarlos con nuestras experiencias personales.

4.3 Temporalización

Queremos terminar este apartado del diseño metodológico de nuestra investigación mostrando un cronograma orientativo con la secuencia y duración de las tareas que nos proponemos realizar a lo largo de todo el proceso:

meses	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
1					
2					
3	Negociación inic.				
4		Redacción de DP			
5		“			
6		“			
7		“			
8		“			
9		“			
10		“			
11		“			
12		“			
13		“			
14		Análisis DP			
15		Análisis DP			
16			Elaborar Guiones EN		
17			EN		
18			EN		
19			Análisis EN		
20			Análisis EN		
21				Planificación de GD	
22				GD	
23				GD	
24				Análisis GD	
25					
26					
27					
28					
29					
30					

5.BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar.El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARBONELL, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- CERVANTES, N., EIMANNS, E., LOZADA, L., PONCE DE LEÓN, M., & SÁNCHEZ, D. (2015). *Encuentro pedagógico "Carmen Meda"*. Recuperado de: <http://www.colegiomadrid.edu.mx/index.php/encuentro-pedagogico/669-encuentro-pedagogico-2015>
- COLLAZOS, C. V., & GONZÁLEZ, L. M. (2012). Los lenguajes del poder: miedos del docente. *Plumilla educativa*, 238-253.
- CERVILLA, O., FERNÁNDEZ, M.I. & GÓMEZ, S. (2015). Evaluación individual de un docente y propuesta de prevención. *ReiDoCrea*, 4,177-182.
- CONTRERAS, F.-J. (8 de Mayo de 2013). *La práctica docente y sus dimensiones*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/liliamarazul0713/la-prctica-docente-y-sus-dimensiones>
- CORNEJO, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Edu. Soc. Campinas*, 409-426.
- CRUZ, Ó., & OVALLE, M.J. (2009). El malestar en el ejercicio de la actividad docente. *Ciencias UNICACH*, 115-120.
- DEL POZO, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista complutense de Educación*, 85-103.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, M.C. (2001). La innovación educativa como contexto de desarrollo profesional y organizativo. *Innovación educativa*, 103-114.

- FERRO, C., MARTÍNEZ, A. I., & OTERO, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 1-12.
- FINGERMANN, H. (7 de Marzo de 2011). *Vocación docente*. Recuperado de: <http://educacion.laguia2000.com/general/vocacion-docente>
- GALDEANO, H., GODOY, P., & CRUZ, I. (2007). Factores de riesgo psicosocial en profesores de educación secundaria. *Arch Prev Riesgos Labor*, 10 (4), 174-180
- GARCÍA, E. (1991). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Revistas científicas complutenses*, 27-45.
- GARZÓN, M. R., BOTINA, M. F., SALAZAR, J., & RIOS, A. G. (2013). El miedo en las prácticas pedagógicas. *Plumilla pedagógica*, 307-319.
- GONZÁLEZ, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 82-99.
- GONZÁLEZ, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12, 355-370.
- HARGREAVES, A. (2004). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. (C. ROMERO, Entrevistador)
- HARGREAVES, A., EARL, L., & RYAN, J. (1996). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- JIMÉNEZ, D. (2006). La persona y sus miedos. *Learning letter n°6*.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2010). Historia de la vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 150-163.
- LÓPEZ, R. E., & DESLAURIERS, J.-P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en el trabajo social. *Margen*, 1-19.

- MALDONADO-RADILLO, S. E., GUILLÉN, A. M., & CARRANZA, R. E. (2012). El compromiso organizacional del personal docente y administrativo de una universidad pública. *Revista internacional administración y finanzas*, 135-142.
- MARTÍNEZ, J. (2008). Pero, ¿Qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, 78-82.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2003). Estrés y ansiedad de los docentes. *Pulso 2003*, 26, 9-21.
- MATUD, M., GARCÍA, M. A., & MATUD, M. J. (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 63-76.
- MAYORGA, M^a.J., & TÓJAR, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista fuentes 5*.
- MEDINA , A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Madrid: UNED.
- MOTTA , J. A., BURBANO, L. A., & PERDOMO, D. C. (2012). El docente: una aproximación a sus miedos. *Plumilla educativa*, 102-119.
- NAVARRETE, E., & FARFÁN, M. D. (2013). Presencia de burnout en docentes de una escuela secundaria. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*.
- NÚÑEZ, M., & GÓMEZ, O. (2005). El factor humano: Resistencia a la innovación tecnológica. *Orbis*, 23-34.
- PAREDES, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias pedagógicas* 9, 131-142.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRIGUEZ, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-14.

- ROMERO, G-A. (2009). La motivación del profesor: un gran recurso educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 1-9.
- SÁNCHEZ, M., & MURILLO, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 172-189.
- SALANOVA ,M.,LLORENS,S.,& GARCÍA-RENEDO,M.(2003). ¿Por qué se están quemando los profesores?. *Prevención, trabajo y salud*, 2003, vol.28,p.16-20.
- SANCHO, J. M., HERNÁNDEZ, F., CARBONELL, J., TORT, T., SIMÓ GIL, N., & SÁNCHEZ, E. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros.La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Barcelona: Octaedro.
- SANDIN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid.
- SANTOS,M.A., (1990).Hacer visible lo cotidiano:Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal.
- STAKE, R.(1995).*Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- USATEGUI, E., & DEL VALLE, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19-37.
- VALDÉS, M. G., LOZANO, L. O., BENÍTEZ, A., & ORTIZ, A. (2004). La docencia desde su dimensión personal. *Sinéctica* 24, 43-48.
- VAN-ARCKEN,H. (2012). *Pedagogía docente*. Recuperado de:
<https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>
- VILLA, A. (2008). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Mensajero.