



---

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS QUE INCIDEN EN EL  
PENSAMIENTO PROFESIONAL DOCENTE DE LOS  
PROFESORES DE INGLÉS DE ESO FORMADOS EN ESPAÑA Y  
EN PAISES ANGLOPARLANTES

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER



MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

TUTORA: SUSANA FERNÁNDEZ LARRAGUETA  
ALUMNA: CLOTILDE ESTRADA MEDINA



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA  
2017

## ÍNDICE

<b>1.- Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>2.- Objetivos de la investigación.....</b>	<b>3</b>
<b>3.- Fundamentación teórica. El docente en la sociedad actual.....</b>	<b>4</b>
<b>3.1.- Influencia de las políticas educativas.....</b>	<b>4</b>
<b>3.2.- Influencia de la formación escolar y universitaria.....</b>	<b>7</b>
<b>3.3.- Influencia de la innovación.....</b>	<b>12</b>
<b>4.- Diseño metodológico.....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.- Paradigma de la investigación.....</b>	<b>18</b>
<b>4.2.- Método de investigación: historias de vida.....</b>	<b>20</b>
<b>4.3.- Presentación de la muestra.....</b>	<b>22</b>
<b>4.4.- Instrumentos de recogida de información.....</b>	<b>23</b>
<b>4.4.1.- Entrevista.....</b>	<b>23</b>
<b>4.4.2.- Observación participante.....</b>	<b>26</b>
<b>4.4.3.- Grupos de discusión.....</b>	<b>27</b>
<b>4.4.4.- Análisis de documentos.....</b>	<b>28</b>
<b>4.5.- Procedimiento de análisis de datos.....</b>	<b>28</b>
<b>4.6.- Triangulación.....</b>	<b>30</b>
<b>4.7.- Criterios de credibilidad.....</b>	<b>31</b>
<b>4.8.- Temporalización del proceso de investigación.....</b>	<b>32</b>
<b>5.- Bibliografía.....</b>	<b>34</b>

## 1.- Introducción

Los primeros años de mi vida profesional transcurrieron como profesora de idiomas. Durante esa época he tenido la gran fortuna de trabajar en distintos países y de enseñar en diferentes niveles. No obstante, en muchas ocasiones por diversas circunstancias recuerdo seguir las indicaciones de lo que el departamento dictaba para enseñar en cada clase y sentir que me faltaba algún ingrediente; faltaba algo para que esas clases tuviesen su sentido más allá del estricto cumplimiento del programa académico. Con el tiempo siento que me faltó conocer más a mis estudiantes, hablar de temas que fuesen realmente relevantes para ellos, debatir, reflexionar, sorprender, disfrutar, compartir de una manera más abierta y flexible, en definitiva, crear más experiencias significativas en el proceso educativo de mis alumnos<sup>1</sup>.

Esta preocupación por dotar de sentido a mis clases es lo que me ha llevado entre otras cosas a realizar, antes de mi futura reincorporación a la enseñanza, el máster en innovación educativa y en esta ocasión, a querer indagar en la vida de otros profesionales de la educación. Además, debido a que algunas cosas han cambiado desde que impartí mi última clase: como la sucesión de reformas del sistema educativo, la generalización del uso de internet que proporciona acceso ilimitado a la información, la incorporación de programas de bilingüismo desde etapas tempranas de escolarización, la demanda creciente en la población para aprender idiomas y el aumento de la formación no formal de los alumnos en estas áreas, nos gustaría conocer cómo otros profesionales están dando sentido a su tarea docente en estos momentos. Coincidimos con Goodson (2003, p. 754) cuando afirma que:

Los puntos de vista de los docentes sobre el cambio son fundamentales y es de vital importancia para nuestra comprensión de la transformación actual de la enseñanza, que desarrollemos la capacidad de entendimiento longitudinal sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente.

Por todo lo comentado surge la propuesta de esta investigación; analizar cómo han construido su pensamiento profesional los profesores de inglés de educación secundaria

---

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura del documento utilizaremos el término masculino para referirnos al género masculino y femenino.

obligatoria que se han formado en España y en países angloparlantes. Para ello, realizaremos una propuesta de investigación naturalista que nos permitirá conocer los aspectos clave que han incidido en la construcción de dicho pensamiento.

La planificación de nuestra propuesta de investigación comienza con la presentación de los objetivos, a continuación, describiremos el marco teórico imprescindible para la comprensión de los aspectos relevantes en la construcción del pensamiento docente en la sociedad actual y los modelos docentes que promueven, finalmente presentaremos el concepto de innovación.

En la segunda parte presentaremos la justificación del tipo de metodología elegida para la investigación, en nuestro caso el método que nos permitirá narrar las historias de vida de los docentes, y presentaremos también la explicación y justificación del uso de los instrumentos de recogida de información utilizados, la muestra, así como el procedimiento para el análisis de datos que seguiremos, el rigor y la secuenciación del proceso de investigación.

## **2.- Presentación de los objetivos de la investigación propuesta**

El objetivo general de nuestra investigación es el análisis de los aspectos que inciden en el pensamiento profesional docente de los profesores de inglés de ESO formados en España y de los formados en países angloparlantes. Con esta investigación pretendemos dar respuesta a una serie de objetivos:

- 1- Indagar sobre el pensamiento docente de los profesores de inglés de la ESO.
- 2- Analizar sus prácticas docentes en el aula.
- 3- Estudiar la formación inicial de estos profesionales.
- 4- Deducir las diferencias formativas y prácticas entre los docentes de inglés de ESO de España y de países angloparlantes.

### **3.- Fundamentación teórica. El docente en la sociedad actual**

En este apartado realizaremos una fundamentación teórica sobre varios temas imprescindibles para contextualizar nuestro pre-proyecto de tesis. Comenzaremos con una pequeña introducción sobre la relación entre el sistema educativo en la sociedad actual y el docente, seguiremos con la formación y una introducción al concepto de innovación para explicar el tipo de docente que consideramos necesario en estos momentos.

El proceso de formación del docente se origina tanto por fuerzas intrínsecas como por extrínsecas que lo modifican según cambie la sociedad; así el pensamiento docente está intrínsecamente relacionado con lo sociopolítico y económico. En la actualidad, encontramos aspectos que empujan a desarrollar modelos docentes tradicionales a la vez que la realidad social demanda docentes más innovadores. Por todo esto, nos surgen algunas de las preguntas que guían nuestro trabajo: ¿Cómo se construye el pensamiento docente?, ¿cómo algunos profesores desarrollan un pensamiento reflexivo y crítico y otros simplemente siguen los dictados externos?, ¿en qué contexto se desarrollan los docentes?, conocer qué experiencias, vivencias, etc. marcan sus pensamientos y por tanto su praxis es parte de nuestro estudio.

Entendemos que existen aspectos que ejercen presión sobre el docente hacia direcciones opuestas, lo que unido a sus circunstancias biográficas y cualidades intrínsecas influyen en su concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cómo veremos a continuación con las políticas educativas.

#### **3.1.- Influencia de las políticas educativas**

En los momentos en que, como en la actualidad, el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en “constructores” de un sentido común en las nuevas generaciones que legitime los intereses y urgencias de los oligopolios y empresas transnacionales.

(Torres-Santomé, 2001, p. 190)

En la actualidad, la recesión económica generada por las políticas neoliberales de los países desarrollados, según Torres-Santomé (en Fernández-Sierra, 2011, p. 9), “está siendo manejada como excusa para llevar a cabo importantes transformaciones en las funciones a desempeñar por los sistemas educativos”. Podríamos decir que, actualmente, la política neoliberal y su uso de la comunicación están ayudando a crear una opinión generalizada en la mayoría de la ciudadanía sobre el papel que juega el sistema educativo para capacitar a los alumnos hacia el mercado laboral, y, por ende, hacia el consumismo. El dinero que se gana trabajando ofrece mayores posibilidades de consumo y el éxito social se mide por la capacidad de consumir. Por tanto, la sociedad actual busca transformar a la ciudadanía preferiblemente en consumidores. (Torres-Santomé, 2001)

Además, en muchas ocasiones se generan políticas educativas que reproducen el status quo dejando a los entornos socioculturales desfavorecidos en desventaja respecto a otros grupos sociales, promoviendo de esta forma la fragmentación social, ya que como indica Fernández-Sierra, (2002) la supuesta igualdad de oportunidades y la meritocracia del sistema educativo marcado por la política neoliberal no mide ni cubre realmente las diferencias ni las dificultades con las que se encuentran los alumnos de estos entornos más desfavorecidos.

Este tipo de políticas en el sistema educativo repercuten en el control curricular por parte de los poderes hegemónicos que como comenta Fernández-Sierra, (2011, p. 43) “van potenciando los controles burocráticos y las evaluaciones estandarizadas externas e internas, desde los que realmente se definen e inducen tácitamente los fines y el conocimiento instrumental pretendidos”. En estas circunstancias Torres-Santomé (en Fernández-Sierra, 2011, p. 13) afirma que “estamos ante transformaciones que obligan al profesorado a auto-reeducarse, a una especie de lavado de cerebro para un mejor desempeño de sus nuevos roles como gestores y managers”, viéndose además el profesorado cada vez más presionado a orientar sus prácticas profesionales a la preparación de pruebas externas. Y es que estas políticas neoliberales promueven una visión de la función docente como técnicos y/o gestores.

En estas circunstancias como explica Fernández-Sierra (2011, p. 74) “pedir al profesorado que prepare a personas autónomas y creativas como las que se necesitan para la sociedad del conocimiento, con corsés burocráticos o de mercado, es pedir peras al olmo”. Por ello, pensamos que la educación debería ser algo más que la mera reproducción social por lo que estamos de acuerdo con la afirmación sobre la educación de Fernández-Sierra, (2011, p. 52) que afirma que:

No puede concebirse como la formación de operarios/clientes para el mercado, sino como la de ciudadanos y ciudadanas capaces de decidir y gestionar el mercado y la sociedad universalizada que les ha tocado vivir para mejorar el bienestar social, comunitario y personal.

Creemos que la educación no debería convertir a los estudiantes en competidores por los puestos mejor pagados, sino pensamos, como dice Angulo-Rasco (en Fernández-Sierra, 1995, p. 3) que la etapa de la ESO está pensada para profundizar la cultura cívica de todos los alumnos:

La secundaria no es, pues, el lugar de la especialización ni de la acumulación en los conocimientos científico-técnicos, humanistas o artísticos, sino de la profundización en la cultura cívica. Una cultura que, formada no sólo por dichos conocimientos, permita la comprensión informada y racional, y la participación democrática, crítica y responsable en el mundo que nos rodea y la sociedad en la que vivimos.

Consideramos como Goodson (2004) que es en estos tiempos cuando se necesitan estudios de investigación en educación que den voz al profesorado para crear una contracultura informada contra las visiones políticas y empresariales de la enseñanza ya que como vemos las reformas educativas que se realizan tienen un impacto directo en el desarrollo de la sociedad, a lo que añadiríamos, en particular, en los docentes.

En ocasiones se toman decisiones que no van a acorde con la evolución de los individuos e impiden el desarrollo integral de toda la comunidad educativa, y por tanto de toda la población. Por lo que, como dice Carbonell-Sebarroja, (2008, p. 97), hay reformas que al menos en papel suponen mejora o transformación, pero “otras perpetúan la situación actual o son incluso una involución”.

El impacto que ejercen las reformas en el docente difiere, así muchos docentes siguen los dictados de las reformas sin mucha reflexión sobre ello más allá del impacto que tendrán en su vida personal, ya que siguen sin descubrir y profundizar en las dimensiones de su práctica como una acción y como un compromiso político. Estos docentes siguen los dictados externos sin la necesidad de buscar formas de resistencia activa contra la imposición de modelos autoritarios de gestión que contradicen la autonomía y la colaboración en los centros. Mientras que otros docentes sienten que en muchos de estos procesos su identidad no es respetada, y que generan consecuencias negativas para la realización de su trabajo (Sancho-Gil et al., 2013). Por ello, es entendible que, como afirma Ángel Pérez (citado en Carbonell-Sebarroja, 2008, p. 104), “las reformas tienen éxito o fracasan en virtud de que impliquen e ilusionen al profesorado”.

No solo las políticas y las reformas educativas influyen en la concepción del docente de los procesos de aprendizaje y enseñanza, también son muy relevantes los procesos de socialización en el sistema educativo como veremos a continuación.

### **3.2.- Influencia de la formación escolar y universitaria**

Para responder a nuestras preguntas sobre las creencias del profesorado y en que contextos se forman podemos decir que el pensamiento docente es dinámico y progresivo de acuerdo con las interacciones en las que están inmersos en contextos determinados. Así, el docente se forma en varias etapas y siempre dentro de un contexto. Según Pérez-Gómez, (1999, p. 637):

Para entender el pensamiento y la actuación del docente no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular.

Por ello, nos referimos ahora al contexto escolar y formativo de los docentes, según Romero y Caballero (2009), hay docentes que entienden la escuela como un bien común que debe atender de forma responsable a todo el alumnado, en igualdad de oportunidades dotando de más recursos a quienes más lo necesitan porque no todos parten

de la misma situación, estos docentes entienden la diversidad como una oportunidad para entender otros puntos de vista, tener nuevas experiencias y aprendizajes. Aunque, todas estas funciones son difíciles de llevar a cabo por el profesorado si les imponen medidas que condicionan sus contenidos.

No obstante, también existen profesores que entienden la escuela solo para formar a los que desean aprender, se comportan bien, aprovechan las oportunidades para insertarse en el mercado laboral, y por tanto intentan neutralizar a los alumnos más díscolos. Normalmente estos profesionales entienden la diversidad como un problema, una dificultad para homogeneizar, y piensan que ser un buen docente es saber mucho de su materia. (Romero y Caballero, 2009).

Según Bolívar, Fernández y Molina (2004) el pensamiento docente se construye dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Se anida en procesos biográficos, pero necesita que se le complemente como acontecimiento social y relacional. Por tanto, el pensamiento docente se construye en las fases de la carrera, acontecimientos vitales, influencias de los centros educativos y relaciones con los docentes, etc.

No obstante, comenta Goodson (2004) que tradicionalmente se ha señalado al periodo de formación inicial y los primeros años de vida profesional como la influencia socializadora más formativa, sin embargo, la observación e interiorización de determinados modelos educativos vividos como estudiantes son muy importantes también, en algunos casos siendo incluso más importantes, ya que esos modelos, esa concepción sobre la enseñanza y la escuela latentes, adquiridos como alumnos se activan durante el periodo de formación.

Entonces, ¿Qué es la socialización y cómo influye en el docente? Según Rodríguez-Martínez (2002, p. 30) se refiere a:

Todos aquellos procesos de adquisición de cultura que se producen en periodos de tiempo determinados, en los que se trata de introducir, generar o estimular en los individuos los rasgos, valores y comportamientos de la sociedad o institución de la que pretenden formar parte. A través de dichos procesos el individuo interioriza los papeles de tal manera que puede actuar, entonces, de una forma congruente con ese medio sociocultural.

Para Knowles (en Goodson, 2004) existen dos líneas en la explicación de la socialización de los profesores noveles, la primera señala como principal fuerza socializadora a la experiencia de prácticas y los últimos años de formación, la segunda, destaca la primacía de la biografía sobre la socialización del profesorado en formación, Según Knowles (en Goodson, 2004, p. 178) “la biografía es importante para comprender la formación de la identidad docente y la forma de concebir la práctica en el aula del profesorado.”, en este sentido Zeichner y Grant citados por Knowles (en Goodson, 2004, p. 152) creen que:

La investigación sobre el desarrollo de las perspectivas del profesorado en formación y los contextos ecológicos y psicológicos que les predisponen a pensar y actuar de una manera determinada ofrece un potencial considerable a la hora de comprender “la realidad existencial de convertirse en docente”.

De hecho, existen diferentes corrientes de estudios sobre la socialización docente, Rodríguez-Martínez (2002) agrupa estos estudios en tres corrientes, que nosotros agruparemos en dos dependiendo del papel que tome el sujeto en la misma: podrá ser pasivo (estudios funcionalistas y evolutivos) o activo (estudios dialécticos).

Por un lado, tendríamos la socialización desde el punto de vista de los estudios funcionalistas que, según Lacey (1977, p. 18), “describe al hombre como una entidad relativamente pasiva que cede ante las fuerzas socializadoras, una estructura vacía que va llenándose con las orientaciones de valores y hábitos básicos de la sociedad de la que pasará a formar parte”.

Este tipo de socialización conduce a la reproducción del orden existente. Por tanto, los programas de formación del profesorado de este tipo según Rodríguez-Martínez (2002, p. 34) “no tratan de cambiar las situaciones contextuales ni culturales, sino adaptar al alumno-futuro profesor- a dichas condiciones”, se busca la reproducción de modelos establecidos. Vemos por tanto como estos programas contribuyen a la reproducción de los modelos tradicionales de enseñanza.

Además, la socialización desde el punto de vista evolutivo entiende que el proceso de socialización es una suma de etapas por las que el individuo debe pasar para asumir

las prácticas profesionales imperantes, a continuación, describimos brevemente estas etapas:

- Estadio de luna de miel: existe una euforia en los estudiantes por ser profesor y principalmente se identifican con el alumnado.
- Supervivencia: existe una preocupación por los problemas de control de clase y dominio de contenidos.
- Maestría: hay un interés por la situación de la enseñanza y el desarrollo de métodos pedagógicos.
- Interés por el alumnado: caracterizada por la preocupación por las necesidades del alumno.
- Madurez: es la etapa de búsqueda de desarrollo profesional.

En los programas de formación de este tipo, según Rodríguez-Martínez (2002, p. 38) “han intentado reducir los primeros problemas del alumnado al enfrentarse con la experiencia escolar, evitando, por una parte, el abandono de la profesión, y consiguiendo, por otra, un ajuste a la docencia mucho más rápido”. Así pues, en estos programas se asume que todos los docentes pasan por estas etapas y se les prepara para ello.

Como vemos desde la perspectiva de estos estudios de socialización (funcionalistas y evolutivos) el docente novel reproduce las prácticas del profesorado más veterano, por lo que asumen normas y concepciones conservadoras del sistema educativo ligadas a la concepción de una escuela tradicional, donde prima la visión de docente como experto en su asignatura, cuyos contenidos vienen marcados por otros expertos, y que normalmente no tienen relación con las necesidades del alumnado en concreto, y cuya enseñanza eficaz se basa en la calificación cuantitativa del rendimiento. Esta estructura escolar rígida reproduce las injusticias sociales y aumenta las desigualdades personales y sociales.

Por otro lado, tendríamos los estudios dialécticos, que han demostrado que la socialización no es solamente una acomodación del sujeto a los contextos interiorizando las normas, Rodríguez-Martínez (2002, p. 41) afirma que “esta perspectiva prioriza los procesos de interacción sobre los de adaptación, destacando la importancia del sujeto

como agente activo, además de ajustarse al nuevo ambiente, desarrolla procesos diferenciados y transformadores-desde una perspectiva especialmente crítica para Zeichner y Gore (1990)”.

Lacey (citado en Rodríguez-Martínez, 2002) diferencia las respuestas del alumnado a lo largo de la situación de prácticas, en lo que domina estrategia social, que muestra el grado en que los profesores se conforman en la institución y reconstruyen las condiciones institucionales de su trabajo. Existen tres tipos de respuestas:

- Sumisión estratégica: el docente asume externamente las exigencias de la situación, pero mantiene ciertas reservas al hacerlo.
- Adaptación interiorizada: el docente cede ante las presiones de la situación, considerando que ésta contribuye a obtener los mejores resultados.
- Redefinición estratégica: ocurre cuando el docente intenta cambiar la jerarquía de los comportamientos aceptados en la institución escolar.

Como vemos la formación inicial del sujeto es un momento de socialización muy importante, sobre todo el periodo de prácticas, pero como indica Pérez-Gómez (1999) se tiende hacia la reproducción de modelos tradicionales en detrimento de modos y concepciones alternativas. Esto es así a excepción del docente que tiene como respuesta a su socialización la redefinición estratégica. Además, junto con la vivencia de los docentes como estudiantes durante gran parte de su biografía hace que la cultura latente de lo que han vivido en su formación en el colegio tenga mucha fuerza y reaparezca en estos momentos de prácticas por lo que se tiende a la reproducción.

Tras analizar el impacto de la socialización es comprensible la existencia hoy en día de muchos docentes que tienden a reproducir los modelos tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje incluso en la sociedad actual. De ahí resaltar la importancia según Pérez-Gómez (1999, p. 642) de provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico en los programas de formación, para “estimular conjuntamente en la formación de los futuros docentes la reflexión teórica y la experimentación práctica”. Como dice Carbonell-Sebarroja (2001, p. 16): “la escuela no es sólo un espacio de reproducción de las relaciones sociales y de los valores dominantes sino también un

espacio de confrontación y de resistencia donde es posible alumbrar proyectos innovadores alternativos.”, que creemos es lo que demanda la sociedad actual.

### **3.3.- Influencia de la innovación**

El contexto actual es de gran incertidumbre y cambio, debido a la realidad social postmoderna, caracterizada por: tener como principal fuerza productiva al conocimiento, los grandes y rápidos avances tecnológicos, la diversidad sociocultural, el aumento de organizaciones supranacionales, la aceleración de la producción, la economía neoliberal, apatía de la población, relativismo moral, indiferencia, incertidumbre, competitividad e individualismo como valores ciudadanos.

Hasta hace pocos años la imagen del docente de secundaria era más estable y sobre todo más tradicional, el profesor era un mero transmisor de contenidos, un instructor especialista en su materia, sin embargo, en estos momentos, la realidad social demanda profesores cada vez más innovadores y abiertos al cambio. En la actualidad toda la información se encuentra a un clic, por lo que se demandan profesores abiertos a cambios pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a conocer los modos de aprendizaje del alumno, etc. que se alejan de la visión tradicional de ser docente. Coincidimos con Pérez-Gómez (2017), en la actualidad es necesario “educar para que las futuras generaciones sean capaces de analizar los influjos tradicionales de la sociedad, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas”.

Así el profesor que demanda la escuela postmoderna es capaz de transformar el aula, la escuela y el contexto social a través del uso de pedagogías innovadoras, de la orientación y el acompañamiento del alumnado, de su relación crítica con la información, según Carbonell-Sebarroja, (2001, p. 113) “la función del profesorado es crear las condiciones para provocar una relación fluida y significativa con el conocimiento mediante el máximo desarrollo de las potencialidades del alumnado”. Para ello, según Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, (1992, p. 424) “la formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro profesor/a”.

Para conseguir este planteamiento, en la sociedad actual sumida en la incertidumbre y los rápidos cambios, necesitamos la presencia de docentes más innovadores, pero ¿qué entendemos por innovación?

Para dar respuesta a esta premisa necesitamos conocer que significa innovación. El término innovación puede tener diversas interpretaciones, condicionado por sustentos ideológicos, contextuales, personales. Para nosotros la innovación está relacionada con la dimensión crítica de la enseñanza. Según Carbonell-Sebarroja (2001, p. 17) “La innovación educativa, en determinados contextos, se asocia a la renovación pedagógica. Y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica una mejora: toda mejora implica un cambio”.

Debido al carácter polisémico del término existen muchas definiciones de innovación, hemos seleccionado las que resuenan con nuestra manera de concebirla, así Martínez-Bonafé (2008) señala que innovación es el deseo que mueve a un docente a intentar mejorar su práctica profesional, más allá de una técnica o una teoría y siempre acompañado de una finalidad educativa. La innovación desde esta perspectiva implica que otras prácticas educativas tienen el potencial transformador de la sociedad promoviendo el pensamiento crítico de la ciudadanía y la justicia social. Carbonell-Sebarroja (2001, p. 17) define innovación como:

Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.

Las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso, se localiza en los centros y aulas mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, debemos recordar que Según Carbonell-Sebarroja (2011, p. 18) “reforma no es sinónimo de cambio, mejora o innovación. Éstas pueden provocarla, pero también paralizarla y ahogarla.” Podemos resumir las ideas sobre la diferencia entre innovación, cambio y reforma recogidas por Angulo-Rasco (1994):

- La Innovación se refiere a la creación de algo junto con la percepción de que lo creado es nuevo, relacionado con la profundidad del cambio y unido a la asimilación de ese algo.
- El Cambio requiere de una alteración sujeta al objeto del cambio que puede ser intencional o causal. También puede ser subjetiva (el cambio de significado implica al sujeto) u objetiva (el cambio es estructural y atiende a diferentes dimensiones) y de calado superficial o profundo.
- La Reforma se refiere a un procedimiento de cambio institucional argumentado en lo ideológico-político (Fernández-Larragueta, apuntes de clase, 2017).

Según Hernández (en Goodson, 2004, p. 10) “la investigación sobre los procesos de cambio e innovación en la última década (Fullan, 2001) ha puesto de manifiesto que para que tenga lugar un cambio real, no basta con saber qué “piensa” el docente.” El profesor ha sido muchas veces objeto de investigación para intentar averiguar porque no ha seguido lo que proponen los expertos universitarios o los responsables de la administración pública, el porqué de su resistencia a los cambios. Nos muestra que no se puede tratar al profesor de manera aislada y hay que promover encuentros en las que las creencias se puedan discutir con otros una vez que se introducen las nuevas prácticas.

Por ello, según Rudduck (1999. p. 42), podemos distinguir entre “el cambio que afecta a las estructuras profundas de la escuela y los desarrollos que alteran la práctica diaria, pero no siempre la forma de pensar de profesores y alumnos sobre la escuela”, comenta el autor que en nuestro esfuerzo por el cambio hemos subestimado la fuerza de la cultura que está vigente en la escuela y en el aula para acoger o no las innovaciones que no concuerdan con las estructuras predominantes y las costumbres.

Por tanto, para Carbonell-Sebarroja (2001) las innovaciones que surgen desde abajo tienen más posibilidad de éxito, es por tanto el profesorado el que tiene que pensar, gestionar y realizar autónomamente la innovación. Nos preguntamos ¿qué hace que algunos docentes desarrollen esta apertura al cambio a la innovación y otros no? Buscando la respuesta encontramos que para Carbonell-Sebarroja existen una serie de factores que promueven o dificultan la innovación, lo que nos parece interesante resaltar

para el posterior análisis en las historias de vidas de nuestros investigados. Así, los factores clave según el autor para la promoción de la innovación son:

- Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva: un equipo docente fuerte con objetivos comunes para la transformación del centro o la existencia de personas que dinamizan la innovación junto con una comunidad abierta e implicada en los proyectos.
- Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos: todos ellos estimulan, aportan conocimientos, debate, reflexión, crítica constructiva, etc.
- El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial: los proyectos colectivos territoriales son un refuerzo para la solidaridad y disminuyen la competitividad entre centros.
- El clima ecológico y los rituales simbólicos: se refiere a la creación de un ambiente sano y de confianza con una comunicación fluida, así como la cultura de rituales que refuerzan la pertenencia a un colectivo.
- Institucionalización de la innovación: para que no se queden en algo aislado,
- La innovación, si no avanza, retrocede: implica sacar tiempo para la innovación pedagógica por parte de los equipos docentes, para la reflexión y la acción.
- Vivencia, reflexión y evaluación: este proceso es complejo y difícil pero necesario para vivir la experiencia con intensidad, reflexionar en profundidad y evaluar el progreso con rigor.

Por otro lado, encontramos el listado de factores que dificultan la innovación, según el autor serían:

- Las resistencias y rutinas del profesorado: en forma de quejas, críticas, y rutinas corporativistas, conservadoras, que proporcionan seguridad y comodidad al profesorado que se cierra a cualquier cambio independientemente de dónde provenga.
- El individualismo y el corporativismo interno: en el sentido de aislamiento o rivalidad y enfrentamiento por recursos y privilegios, no entendido como criterio y juicio propio ni como trabajo independiente y autónomo que puede enriquecer al colectivo.

- Pesimismo y malestar docente: profesores abrumados con conductas derrotistas y que no quieren saber nada de innovación, aunque también existen quienes fingen este malestar cuando realmente están instalados cómodamente en sus puestos o bien profesores que no son conscientes de lo maravilloso de las experiencias que realizan en su aula debido a su baja autoestima.
- Los efectos perversos de las reformas: son escasas las veces en las que la reforma y la realidad de la innovación coinciden y avanzan juntas.
- Las paradojas del doble curriculum; uno más duro dirigido a aprobar test para el nivel superior y otro más autónomo e innovador destinado a las asignaturas consideradas más light.
- La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica: el mercado poderoso y creciente que invaden los centros a diario con la gama más diversa de productos, viajes, etc.
- Divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar: hasta hace poco no había una verdadera sensibilidad por saber que piensa profesorado y que sucede en las aulas.

Como hemos visto el pensamiento docente difiere mucho y no todos los docentes desarrollan modelos o estilos abiertos al cambio y la innovación, tan necesario en el momento en el que nos encontramos como hemos descrito anteriormente, en el que la sociedad demanda otro tipo de educación, de hecho, según Carbonell-Sebarroja (2001) muchos modelos docentes actúan como resistencia a los cambios y por tanto a las innovaciones, estos serían:

-El modelo funcional y absentista: guardián y reproductor de inercias y rutinas escolares arraigadas, quiere seguir trabajando como toda la vida.

-El modelo especialista: defiende su asignatura solo y exclusivamente, le cuesta trabajar en equipo y pensar globalmente.

-El modelo autista: es cumplidor y disciplinado, pero vive en su mundo alejado de la realidad de la escuela o bien es el tipo que se apunta a modas que sigue de manera superficial.

-El modelo nostálgico: se refiere al profesorado maduro que en otros tiempos participó en proyectos pero que hoy ha tirado la toalla.

-El modelo basado en la queja permanente: estos docentes se quejan de todo permanentemente y no ven su responsabilidad para cambiar la situación.

Sin embargo, también existen docentes abiertos al cambio y a la innovación, por lo que durante nuestra investigación conoceremos si en su manera de entender la educación de los docentes investigados aparecen los atributos que según Carbonell-Sebarroja (2008) posee un buen docente:

- El conocimiento de la infancia y la adolescencia: conocerlos en el contexto escolar pero también en el social y familiar.
- La relación amorosa o afectiva: se educa a través del amor y la confianza, mediante la conversación y el diálogo, estableciendo vínculos con el alumnado que favorecen el desarrollo del sujeto.
- La relación con la cultura: busca razones para entender por qué las cosas son como son, tiene curiosidad por lo que sucede a su alrededor, hace a los alumnos descubrir nuevos mundos y explorar su propio mundo.
- El saber hacer práctico: dominio de habilidades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La innovación crítica y progresista: poniendo el acento en lo público, provocando la curiosidad por el conocimiento, apuesta por el cambio y la transformación en todas las dimensiones: proyecto educativo, contenidos, tiempo y espacio, cultura del profesorado, relación con la comunidad.
- Compromiso político y social: imprime un contenido social, ético y político a la profesión, ya que detrás de cualquier propuesta y actuación docente hay un discurso ideológico y un conjunto de valores.
- El valor del testimonio: se refiere a la coherencia entre el discurso y la práctica del docente.
- La formación permanente: ya que se considera necesaria para la docencia.
- La cooperación y las redes docentes: implica compartir con pares para mejorar su propia actuación.

Finalmente, remarcar que la innovación es un proceso de transformación que no es lineal, es un camino largo y que se asemeja a la construcción de un puzle donde todas las piezas son igual de importantes, de ahí la necesidad del consenso y participación de todos los agentes educativos, si bien un docente de forma individual puede tomar pequeñas iniciativas para actuar en su entorno más cercano.

#### **4.- Diseño metodológico**

Elegimos el paradigma naturalista para llevar a cabo esta investigación ya que nos proporciona un planteamiento de investigación y una metodología que respeta la naturaleza de los fenómenos sociales y educativos que son de carácter subjetivo y complejo. Como dicen Taylor y Bogdan (1987 p. 16), a través de la investigación cualitativa pretendemos “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor (...) la realidad que importa es la que las personas perciben como importante”.

Nos mueve el deseo de comprender la realidad desde una perspectiva holística, en todo su conjunto, sin fragmentarla en parcelas como se realiza en el paradigma racionalista, creemos como señalan Guba y Lincoln (citado en Pérez-Gómez, 2004, p. 60), “el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede ser comprendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores humanos vinculan a sus actividades”.

Además, describiremos y justificaremos la idoneidad y el uso de los instrumentos de recogida de información para la investigación, y describiremos cómo se realiza el análisis de datos. Finalmente comentaremos los criterios de credibilidad y temporalización de la investigación.

##### **4.1.- Paradigma de la investigación**

Hemos elegido el paradigma naturalista porque nos parece más adecuado para nuestra investigación, ya que nos permite estar en contacto con las personas investigadas para generar e intercambiar información y desde ahí, reconstruir la realidad. Según Guba (1981) este paradigma se diferencia del paradigma racionalista que ha sido utilizado de forma tradicional en las ciencias naturales, en los siguientes supuestos básicos:

- La naturaleza de la realidad. El paradigma naturalista promulga la existencia de múltiples realidades cuyas partes están interrelacionadas, ya que los fenómenos sociales “existen principalmente en la mente de las personas y hay tantas realidades como personas” Guba, (1981, p. 150). Desde este enfoque las representaciones subjetivas de los hechos son tan importantes como los hechos en sí, así cualquier fenómeno en el aula tiene una dimensión objetiva y una subjetiva, es decir, el significado que tiene para el que lo vive. (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1992).

Podemos decir que la realidad social es una creación inacabada, en continuo proceso de cambio y, por tanto, “no existe pues una única realidad en el ámbito de lo social y educativo, sino múltiples realidades en correspondencia con las múltiples miradas de quienes las viven” como refiere Pérez-Gómez, (2004, p. 63). Este paradigma, nos da la oportunidad de estudiar la realidad en su contexto natural, lo que nos permite interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas investigadas.

- La naturaleza de la relación investigador-objeto. En el paradigma naturalista el investigador y el objeto están interrelacionados y se influyen mutuamente: cuando se trata de personas, “no solo las “personas investigadas” manifiestan reacciones, el investigador también. El paradigma naturalista “enfatisa la naturaleza socialmente construida de la realidad, la estrecha relación entre el investigador y la realidad investigada” como afirma Pérez-Gómez, (2004, p. 61). Por tanto, el investigador es un instrumento más de la investigación, que puede contrastar sus interpretaciones propias con las de los investigados.

- La naturaleza de los enunciados legales. En el paradigma naturalista no se hacen generalizaciones sino interpretaciones en un contexto particular donde se buscan las diferencias tanto como las similitudes, ya que “la conducta humana raramente es, si lo es alguna vez, independiente del contexto” como afirma Guba (1981, p. 150). Al contrario que el paradigma racionalista que se concentra en verificar hipótesis, en nuestro paradigma para comprender la complejidad social hay que llegar a los significados que sólo se pueden captar en el contexto y a través los significantes lingüísticos, los significados son tanto valores, sentimientos, actitudes, intereses. Así, los conocimientos obtenidos de las investigaciones se deben utilizar como herramientas que ayudan a indagar y relacionar, ya que:

El conocimiento en ciencias sociales es una peculiar interpretación, más contrastada, elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional y parcial de una realidad también efímera. La realidad no es estable porque el propio conocimiento de ella la modifica, contribuye a su transformación. (Pérez-Gómez, 2004, p. 61).

Por tanto, lo que pretendemos con esta investigación no es producir conocimiento generalizable, que sería siempre limitado, sino buscar el perfeccionamiento de quienes participan en cada situación educativa, la transformación y perfeccionamiento de la práctica (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1992). Por todo lo mencionado, nuestro diseño de investigación es de carácter flexible y sensible a los cambios que pudiesen acontecer en el transcurso de la misma.

#### **4.2.- Método de investigación: historias de vida**

El método cualitativo es el más adecuado para llevar a cabo nuestra propuesta, ya que es un método que revaloriza al ser humano y lo sitúa como objeto central de análisis, en nuestro caso no pretendemos juzgar ni generalizar, lo que queremos en conocer la vida de los docentes, el mundo social en el que participan a través de los significados que atribuyen a su experiencia personal y profesional, lo que nos permitiría dar respuesta a nuestro objetivo. Para ello, vamos a utilizar el método biográfico que nos permite la interacción prolongada entre el investigador y las personas investigadas.

Dentro de este método utilizaremos las historias de vida que son las que más se adecúan a nuestro propósito de investigación, y que según Bolívar (2014, p. 714), “pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional”, lo que nos parece muy interesante para nuestra labor que trata de conocer como profesores de inglés formados en diferentes países construyen su pensamiento profesional y dan sentido a su tarea docente dentro del sistema público español.

Las historias de vida, según Bertaux (1980) (citado en Ascanio-Sánchez, 1995) son “la estrategia que pretende conocer la vida o acontecer de la misma, de una o varias personas, utilizando para ello entrevistas en profundidad, documentos personales, etc.”, contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente.

El profesor constituye el agente central de la transmisión de las formas de enseñanza, por lo que a través de las historias de vida podemos contrarrestar la desacreditación a su figura en alguna de las últimas reformas. Según Goodson (2004, p. 37) “los estudios de historia de vida sostienen que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa”.

Por tanto, para comprender la permanente transformación de la enseñanza es fundamental obtener la perspectiva docente sobre el cambio y desarrollar una visión sobre las transformaciones que los cambios actuales producen en la práctica docente. Para Goodson, (2004, p. 40) “el foco inicial en las vidas del profesorado ayudaría a reconceptualizar nuestros estudios sobre el sistema educativo de manera fundamental”. No obstante, debemos recordar que, aunque el foco de las historias de vida sea la realidad personal y el proceso biográfico, a la vez reflejan a la colectividad social de que se trate:

El objetivo fundamental de la investigación basada en historias de vida consiste en localizar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio o, para decirlo en palabra de Stenhouse, construir “una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto. (Goodson, 2004, p. 50)

Este tipo de investigación sobre el estudio de vida de los docentes siguiendo las ideas de Goodson (2004) puede arrojar luz sobre los nuevos movimientos de reestructuración y reforma, para analizar la crisis de la prescripción y de la reforma, permite arrojar nuevas concepciones sobre la socialización, dando importancia al estudio de la biografía, de lo vivido como alumno que influirá más tarde durante la formación. Además, lo considera fundamental para una visión de la docencia como profesión en la que la construcción de género es muy relevante. Finalmente, produce un conocimiento profesional que se centra fundamentalmente en el profesorado.

Además, es importante recordar como comenta Hernández (en Goodson, 2004, p. 11) que se ha descubierto que “no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria...para comprender el “lugar en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio”.

A la vez la historia de vida no es simplemente una descripción, sino que son en sí mismas un proceso de aprendizaje y su narración contiene en sí misma un medio de expresar la identidad (Bolívar, 2014). Por ello, los procedimientos éticos y de

colaboración son de especial importancia en este método ya que arroja luz sobre aspectos personales, datos, temas íntimos y hay que tener un control durante todo el proceso, contando para ello con los profesores para además participar activamente en la negociación y realización de informes.

Estos pueden ser relatos únicos, cruzados y paralelos. El primero tiene un solo protagonista mientras que en los otros dos participan varios. El relato cruzado implica en la historia a otras personas con roles similares o no, y el relato paralelo extrae los elementos comunes de las historias de vida de varias personas y de ahí construye un relato en el que se entrecruzan. Esta última es la opción que hemos elegido, ya que ofrece una visión más amplia de nuestro objeto de estudio a través de lo común de las historias.

Como hemos comentado, en este método las personas entrevistadas no son consideradas meros objetos de estudio sino sujetos activos de la dinámica académica y social. La ética de la relación y la colaboración entre quien proporciona el relato de vida y quien lo recoge es vital, como lo es el respeto por la autenticidad y la integridad del discurso.

Además, recordamos que es importante para la realización de las historias de vida estudiar el conocimiento tácito, lo que no se cuenta, escuchar más allá de lo que se dice, pero también es relevante señalar que el investigador es algo más que alguien que escucha, se implica activamente en la construcción textual y contextual.

#### **4.3.- Presentación de la muestra**

Hemos seleccionado a los sujetos de esta investigación teniendo en cuenta las peculiaridades de la misma, se van a realizar historias de vida a profesores de inglés de educación secundaria obligatoria, unos estarán formados en España y otros formados en países angloparlantes, así que tendremos en cuenta estas variables sobre la especialidad, el nivel en el imparten clase, el sistema y el país de origen y de formación de los docentes.

Serán cuatro los individuos que participarán en la investigación. Por un lado, tendremos profesores de inglés de nacionalidad española que trabajan en la educación secundaria pública, uno con formación íntegra en España y el otro con formación universitaria en algún país angloparlante y, por otro lado, tendremos profesores de inglés

de países angloparlantes que trabajen en la educación secundaria pública española, uno formado íntegramente en su país de origen y otro que haya realizado la formación universitaria en España.

Aunque las personas investigadas se escogen de forma deliberada, su selección no responde a un esquema fijo por lo que el procedimiento de selección es una tarea continua durante la investigación lo que nos permite poder determinar que personas nos pueden ofrecer la información más relevante para nuestro estudio.

#### **4.4.- Instrumentos de recogida de información**

Para recoger los datos sobre la temática que queremos investigar obtendremos la información principalmente a partir de la de la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, también a través de la observación participante, el análisis de documentos y los grupos de discusión como instrumentos de recogida de datos. Según Goodson (2004, p. 307) “estos datos para las historias de vida pueden provenir de diversos ámbitos”:

- De la experiencia vital y trayectoria anterior del docente, que contribuyen a formar la visión de la enseñanza y su práctica.
- De su estilo de vida: dentro y fuera de la institución afectan a sus ideas acerca de la enseñanza.
- Su ciclo vital: de vital importancia para entender sus percepciones y su práctica.
- Los estadios de la trayectoria profesional.
- Incidentes críticos que pueden afectar sus percepciones y prácticas.
- La relación de los individuos con la historia de su tiempo: la intersección de la historia del hombre en la historia de la sociedad facilita la comprensión de las opciones que se abren para el docente.

##### **4.4.1.- Entrevista**

La entrevista para Pérez-Serrano (1994, p. 41) “es una técnica mediante la cual, el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco

formal”, nos va a permitir la interacción personal con el investigado a través de encuentros reiterados. Como es un instrumento que se basa en que las personas pueden reflexionar sobre sus propias acciones, nos ayudará a conocer sus perspectivas, afirma Walker (1989, p. 113) que la entrevista “se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas”.

Es importante tener en cuenta que las entrevistas se pueden clasificar según:

- El carácter de la entrevista puede ser formal e informal, la primera se refiere a las entrevistas en profundidad y la segunda al intercambio o recogida de información mediante conversaciones que, ya sea espontáneamente o de forma provocada, se pueden llevar a cabo en cualquier momento o lugar.
- La estructura de las preguntas y tipo de respuestas, pueden ser abiertas-flexibles, cerradas-estructuradas o semi-estructuradas.
- El número de informantes, puede ser grupal o individual.

Para nuestra investigación usaremos entrevistas formales e informales, aunque en las entrevistas informales podemos obtener información muy valiosa, el papel principal de nuestra propuesta lo tendrán las entrevistas formales, semiestructuradas y en profundidad. La entrevista cualitativa en profundidad consiste en, según Taylor y Bogdan (1987, p. 101), “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencia o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

Además, debemos tener en cuenta que la realización de la entrevista tiene varias fases:

La primera es la fase de preparación, dónde se realiza un ejercicio intenso de reflexión y en la que se reflexiona sobre cómo preparar la entrevista y se toman decisiones respecto al tipo de entrevista a realizar que sea adecuada a los propósitos de la misma, se piensa cómo elaborar las preguntas y en la selección del informante.

La guía para la elaboración de las entrevistas en profundidad y semiestructurada será desarrollada previamente por nosotros y modificada si fuera necesario durante el

transcurso de la entrevista. Por ello, elaboraremos preguntas específicas que contendrán las ideas principales de la indagación para que las preguntas y los candidatos seleccionados se adecuen para conseguir la información que nos hemos propuesto indagar.

En la fase de desarrollo, se habla sobre la naturaleza del trabajo que se va a realizar, los propósitos de la entrevista, los métodos que se van a utilizar, grabación, etc. Es importante cuidar el clima de la entrevista y la confidencialidad de los datos, para que el candidato se sienta cómodo y hable con naturalidad.

Para ello, existen una serie de aspectos estratégicos que trataremos con el entrevistado: el acceso a la información, la posibilidad de grabación, la ética sobre el anonimato y la confidencialidad de los datos. Todos estos aspectos los hablaremos con el entrevistado, para que conozca la finalidad del uso del instrumento, nos permita o no la grabación de la entrevista y para que conozca los aspectos éticos de este tipo de instrumento. Siempre respetaremos sus decisiones. Así, durante todo este proceso tendremos en cuenta la negociación de significados con el entrevistado, además de informarle durante todo el proceso para que la entrevista sea un proceso de aprendizaje mutuo.

Para llevar a cabo la entrevista seguiremos las indicaciones que aparecen en el libro de Fernández-Sierra et al. (2013) dónde recuerdan los puntos para tener en cuenta antes de comenzar:

- Crear buen ambiente y fomentar la sinceridad.
- Claridad con los motivos e intenciones de la investigación y respetar el anonimato y posibilidad de matizar.
- Cuidar detalles como lenguaje y temporalidad.
- Posibilidad de grabación.
- Tener en cuenta el sesgo del investigador.

En la fase posterior a la entrevista, se transcriben y analizan los datos que, en nuestro caso, nos permiten la narración de la historia de vida.

Podemos decir que las entrevistas formales semiestructuradas y en profundidad, son más autónomas con respecto a la observación, ya que permiten solicitar directamente experiencias, maneras de hacer y ver de las personas, para profundizar en procesos y vivencias, etc. La entrevista es el instrumento que nos permite indagar de una manera más profunda en el pensamiento docente de los entrevistados, también es el método que podremos utilizar para indagar en la concepción de su formación y prácticas lo que nos ayudará a la consecución de todos nuestros objetivos de investigación.

#### **4.4.2.- Observación participante**

Como hemos comentado, en la investigación cualitativa es importante el uso de varios instrumentos para profundizar en los conocimientos y para la triangulación, así utilizaremos también observación participante que como dicen Taylor y Bodgan (1987, p 31) se utiliza “para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el “milieu” de los últimos.”

Lo mejor de esta estrategia es que permite recoger la información de manera directa, sin intermediarios, permite ver la puesta en marcha de elementos del curriculum y la acción educativa, busca descubrir lo que sucede, es decir las relaciones que se establecen, la puesta en marcha de actividades, como se lleva a cabo la gestión de conflictos, etc. Es más, hacer esta observación en el escenario de los hechos nos permite contrastar el discurso con la práctica, y por tanto puede poner en evidencia las posibles contradicciones entre ellas. (Fernández-Sierra et al., 2013).

Nuestro papel de observador es clave para recoger información referente a nuestro propósito y así poder construir una historia más completa, utilizando la información recogida de los diferentes instrumentos. Como afirma Pérez-Gómez (2004, p. 72):

La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta, descubrir la discontinuidad entre las palabras o los hechos, indagar los pensamientos y teorías implícitas y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas.

Debemos tener en cuenta que la observación es una técnica reactiva e intrusiva, por lo que no olvidaremos tres cosas que nos recuerdan Fernández-Sierra et al., (2013):

- Primero que influimos cuando ingresamos en el grupo, por lo que modificamos de alguna manera el ambiente de la clase.
- Segundo: si no estamos muy preparados podemos autofianzarnos en prejuicios o hipótesis previas, intentando confirmarlas.
- Por último, se puede malinterpretar a los nativos por desconocimiento o en el lugar contrario asimilarse hasta perder cierta capacidad crítica.

Para evitar estos inconvenientes es bueno tomar medidas como tener una permanencia relativamente larga en el centro y ampliar el ámbito de observación a diversos espacios y abrir el radio de relación, documentar la observación, etc. La observación participante en nuestro caso nos es especialmente útil para analizar las prácticas en el aula de los docentes.

#### **4.4.3.- Grupos de discusión**

Según Gil-Flores, (1991, p. 201), es una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”. Para Vallejos, Ortí y Agudo, (2007, p. 62) “la práctica del grupo de discusión consiste básicamente en la reunión de unas 7-9 personas a las que se les pide que debatan de forma libre una cuestión propuesta por el investigador”. La capacidad del investigador para relacionar la variedad de discursos sociales existentes con el problema que plantee es clave en el uso de este instrumento.

Este instrumento nos permitirá indagar y contrastar el pensamiento docente, así como deducir las diferencias formativas y prácticas entre los profesores investigados, nosotros nos encargaremos de generar la discusión en torno a los temas que consideremos relevantes para ello. Además de la recopilación de datos también nos permite realizar el proceso de triangulación, y comparar así opiniones y datos de diversas fuentes, lo que nos permitirá realizar un análisis más fiable de la realidad.

#### **4.4.4.- Análisis de documentos**

Como nos recuerdan Fernández-Sierra et al., (2013) los materiales documentados son muy importantes para el investigador puesto que muestran aspectos relevantes de los temas que están siendo estudiados y nos permiten acercarnos a la realidad, ya que nos ofrecen información no solo para el análisis lineal sino también para el dialógico, lo que nos ayuda a la triangulación de la información y a descubrir a través de los documentos escritos datos temporales, discursivos-ideológicos y relatos sociales y culturales.

Este instrumento nos será muy relevante a la hora de estudiar la formación inicial de nuestros investigados, así como para deducir las diferencias formativas y prácticas entre ellos.

Como hemos descrito, el análisis de documentos es muy útil para la triangulación, escribe Santos-Guerra (1998) que lo que se descubre en los documentos se puede utilizar para confrontar la realidad que supone la observación o podremos analizar aspectos o contenidos que encontremos en los documentos durante la realización de las entrevistas.

#### **4.5.- Procedimiento de análisis de datos**

El análisis de datos en la investigación cualitativa como afirman Fernández-Sierra et al., (2013) es una actividad que se realiza a lo largo de todo el estudio, que empieza con la primera toma de datos y termina con la entrega del informe, se evitará la diferenciación entre colectores y codificadores que pueden empobrecer la investigación debido a la importancia para la interpretación de conocer el contexto donde se obtienen los datos.

Uno de los primeros problemas que encontramos es la gran cantidad de datos ya que dificulta la tarea de síntesis, por ello este análisis es un proceso que puede estar guiado por diversos modelos, en nuestro caso, seguiremos el esquema que encontramos en Fernández-Sierra et al. (2013, p. 26) desarrollado por Juan Fernández Sierra (2002).

Es importante comenzar con nuestro fin en mente ya que nos ayudará a seguir el esquema sin perder de vista su finalidad, cuando hayamos recogido los datos de entrevistas y observaciones, triangularemos la información con el diario personal e imágenes de entrevistas si existieran, a continuación, haremos el rastreo de los temas



#### **4.6.- Triangulación**

Según Santos-Guerra (1998) la contrastación de los datos es una forma de depuración y de confiabilidad que posibilita la contemplación reflexiva de la realidad desde vértices diferenciados. La triangulación de la información, como hemos visto en el texto, es muy útil para comprobar la veracidad de los datos. Consiste en usar diferentes técnicas para comprobar la información y contrastar los datos, bien por una variedad de fuentes de datos, diferentes investigadores, diferentes perspectivas y diferentes métodos, así señala Guba, (1981) no se debería aceptar ningún ítem que no se haya verificado por más de una fuente.

Por tanto, en nuestra investigación el rigor de los datos y las conclusiones provisionales se pretenden alcanzar “mediante el debate reflexivo de perspectivas subjetivas y el contraste permanente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad” Pérez-Gómez, (2004, p. 74).

Santos-Guerra (1998) separa cuatro variedades de triangulación: de métodos, sujetos, momentos y expertos. Debido a las cualidades de nuestra investigación, nos centraremos en tres de ellas: la triangulación de métodos: en nuestro caso, entrevista, observación participante, grupos de discusión y análisis de documentos para repetir alguna técnica si fuese necesario. La triangulación de momentos: para evitar confusiones de contextualización de la información y finalmente, la triangulación de expertos, así los expertos podrán determinar si llegan a las mismas conclusiones que nosotros con los mismos datos.

Por tanto, para realizar historias de vida los relatos de docentes han de ser triangulados con documentos procedentes de diversas fuentes y con otros testimonios (Goodson, 2004), así la historia de vida es un relato triangulado, con testimonios de otras personas, fuentes documentales, datos históricos, etc., para desarrollar un modelo de análisis intertextual e intercontextual amplio.

#### **4.7.- Criterios de credibilidad**

Guba (1981) sugiere cuatro aspectos relacionadas con la credibilidad que hemos tenido en cuenta para la elaboración de nuestra propuesta, de manera que garantice su científicidad:

-Credibilidad: referido a la confianza en la verdad de lo descubierto en una investigación, en nuestro paradigma, consiste en contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones con diferentes fuentes de las que se han obtenido datos, entre los participantes, etc. para poder ajustar las descripciones de la realidad social tal y cómo es.

-Transferibilidad: relacionada con el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos en otras investigaciones, para nosotros los fenómenos están íntimamente relacionados con los momentos y contextos, aunque puede existir transferencia entre ellos por similitudes entre situaciones.

-Dependencia: referido a si se repetirían de modo consistente los resultados de una investigación. para los naturalistas la consistencia no implica estabilidad sino variación que se puede atribuir a determinados factores, la interpreta como dependencia.

-Confirmabilidad: relacionado con la neutralidad de los descubrimientos de la investigación en función solo de los sujetos no de las inclinaciones del investigador, los naturalistas trasladan el peso de la neutralidad del investigador a los datos, por eso es tan importante la triangulación en nuestra propuesta.

Los términos racionalistas apropiados para estos aspectos serían validez interna y externa, generabilidad, fiabilidad y objetividad y los términos naturalistas paralelos como hemos descrito son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Afirma Guba (1981) que mientras que la investigación racionalista intenta proteger la investigación contra factores de competencia o encubrimiento extrayendo diversas variables, los naturalistas desean tomar el conjunto de factores interrelacionados de la muestra para lo que adoptan determinados procedimientos que preservan la situación global en su integridad.

Por ello, los procedimientos que realizan durante el estudio son: el trabajo prolongado con los mismos investigados, la observación persistente, el juicio crítico de los compañeros, la triangulación, la recogida de material de adecuación referencial, comprobaciones con los participantes. Una vez que ha concluido: estableceremos la corroboración o coherencia estructural, la adecuación referencial, y las comprobaciones con los participantes.

Finalmente queremos resaltar que no pretendemos generalizar lo que se deduzca de esta investigación, pero planteamos la posibilidad de transferir lo que pueda ayudar a comprender situaciones similares. En las investigaciones naturalistas no se concluye con una explicación teórica como única o prioritaria, sin embargo, las proposiciones teóricas presentan mayor poder de transferencia hipotética a otros escenarios complejos y naturales que sean similares al escenario estudiado. (Pérez-Gómez, 2004).

#### **4.8.- Temporalización del proceso de investigación**

Llegados a este punto nos queda organizar el trabajo de la investigación en lo que se conoce como secuenciación de la investigación, para lo que tendremos en cuenta lo que afirma Guba, (1981, p 151):

Los naturalistas al creer que se desenvuelven en medio de realidades múltiples, en interacción con “las personas investigadas” que con el tiempo modifican tanto a los investigadores como a aquellos mismos y en la necesidad de teorías que toquen tierra, insistirán en un diseño abierto “emergente” que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, cuando lo aconseja el tiempo, los recursos u otras consideraciones logísticas.

Así presentamos una aproximación de la temporalización y organización de la investigación que podrá modificarse si fuese necesario como hemos expresado anteriormente.

El tiempo en el que se llevará a cabo la investigación es de cuatro años, en la tabla dividiremos el tiempo en años y estos en trimestres donde marcaremos la acción que llevaremos a cabo durante ese tiempo, queremos resaltar como hemos dicho anteriormente que esta estimación es aproximada y que puede variar dependiendo de las circunstancias que vayan sucediendo durante la realización de la investigación.

La secuenciación y el listado de acciones a llevar a cabo está recogido en esta tabla que permite a los investigadores la organización del proceso de la investigación:

AÑOS	PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO			CUARTO		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Indagación teórica y de investigaciones previas	■					■	■					
Negociación y elaboración de instrumentos		■	■									
Recogida de información, trabajo de campo			■	■	■	■						
Pre-categorización y elaboración de pre-informe					■	■						
Negociación del pre-informe y triangulación						■						
Desarrollo del marco teórico						■	■					
Vuelta a trabajo de campo								■				
Triangulación y optimización con expertos									■	■		
Elaboración de informe final										■	■	■

## 5.- Bibliografía

- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo y Blanco (coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Aljibe
- Angulo Rasco, F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria. En Fernández Sierra (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga. Aljibe
- Ascanio Sánchez, C. (1995). Biografía etnográfica. En Aguirre Baztán, A. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación*. Barcelona: Boixareu Universitaria/Marcombo
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del Profesorado. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, número. 62, pp. 711-734 (ISSN: 14056666)
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. [Documento en línea]. FQS Recuperado el 12 de junio 2017 en <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona. Octaedro.
- Fernández Larragueta, S. (2017). Apuntes de clase. Master en políticas y prácticas de innovación educativa. Universidad de Almería.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2015). Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa. Recuperado de: *Averroes* en junio 2017. Red Telemática Educativa de Andalucía.
- Fernández Sierra, J. (coord.). (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga. Aljibe

- Fernández Sierra, J. (2002). Calidad de la enseñanza y evaluación: ¿aprender o rendir? *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje* (pp. 13-36). Madrid. Akal.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento. Una visión desde la pedagogía*. Málaga. Aljibe.
- Fernández-Sierra, J. (coord.) (2013). *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Málaga. Aljibe.
- Gil Flores, J. (1991). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. En *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* (en línea). número 10-11. Recuperado en junio 2017 de [www.e-spacio.uned.es](http://www.e-spacio.uned.es)
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre 2003, vol. 8, número 19. Pp. 733-758. ISSN: 1405-6666
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona. Octaedro
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (coord.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London. Methuen
- Martínez Bonafé, J. (2008). “Pero ¿Qué es la innovación educativa?” En *Cuadernos de Pedagogía*, número 375. Pp. 78-82.
- Montero, M. (1987). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas. Universidad central de Venezuela

- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata
- Pérez Gómez, A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura crítica en La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata
- Pérez Gómez, A. (2017). Apuntes de clase. Master en políticas y prácticas de innovación educativa. Universidad de Almería.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- Rodríguez Martínez, C. (2002). *De alumna a maestra: en estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada. Universidad de Granada.
- Romero, G. y Caballero, A. (2009). *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona. Laertes.
- Rudduk, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla. M. C. E. P
- Sancho Gil, J. Hernández-Hernández, F y otros. (2013). *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. Esbrina
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid. Akal
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos aires. Paidós.
- Torres-Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- Vallejos, A, Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid. Editorial universitaria Ramón Areces.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata

Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. En *Revista de Educación* n. 277, pp. 95-123.