



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Hacia un concepto de educación integral:
Análisis y reflexiones del modelo de
enseñanza actual a través de una historia
de fracaso escolar

MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Alumna: Cristina Olivares Balbuena

Directora: Monia Rodorigo

Curso: 2019/2020

Resumen: En el presente trabajo fin de máster se desarrolla una investigación de carácter cualitativo. Nos hemos servido del método biográfico para elaborar una historia de vida del sujeto objeto de estudio, Joaquín, un hombre de 29 años que abandonó sus estudios a los 16 años por no ser capaz de adaptarse a las exigencias del sistema educativo. El objetivo de esta investigación es recabar información y reflexionar sobre la influencia de determinadas formas organizativas, elementos curriculares y distintas actuaciones docentes que se han llevado a cabo en el modelo de enseñanza actual, a partir de la experiencia vivenciada por nuestro sujeto. Consideramos preciso partir de la experiencia de un alumno para desprendernos de nuestros prejuicios y concepciones como docentes a la hora de investigar, analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica.

Palabras clave: educación, escuela, alumnos, profesorado, fracaso escolar, enseñanza, aprendizaje, funciones de la escuela, currículum, educación infantil, educación primaria, educación secundaria, paradigma cualitativo, método biográfico, historia de vida.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
2.1. El estatus del profesorado en la postmodernidad.....	2
2.2. Características de las funciones de la escuela.....	4
2.3. La relación de dependencia entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje ...	7
3. Objetivos de la investigación	8
4. Metodología	9
4.1. Paradigma de la investigación	9
4.2. Método de investigación: Las historias de vida.....	12
4.3. Instrumentos de recogida de información.....	14
4.4. Análisis del proceso de investigación	14
4.5. Análisis de la información	16
4.6. Criterios de credibilidad.....	17
5. Informe de investigación: El relato de vida de Joaquín	20
6. Conclusiones	32
7. Bibliografía.....	35
8. Anexos.....	38
8.1. Anexo I: Entrevista a Joaquín	38
8.2. Anexo II: Categorización de temas emergentes.....	48

1. Introducción

Durante las últimas décadas, la actuación docente está sometida a un mayor grado de complejidad e incertidumbre, debido fundamentalmente, a que cada vez es más analizada su actuación y puesta en el punto de mira. Así, se habla de crisis de identidad, de desorientación, de malestar docente, de pérdida de protagonismo, de desgaste de su imagen, de falta de reconocimiento social, de descualificación profesional, de desprofesionalización, de tránsito hacia no se sabe bien dónde (Carbonell-Sebarroja, 2008).

Asimismo, hoy en día es muy común escuchar referencias acerca de la falta de formación inicial del profesorado, así como de la necesidad de aplicar un mayor filtro de acceso a los grados de formación docente. Si a esto le añadimos que esta profesión no está lo suficientemente valorada por la sociedad, podemos afirmar que estos aspectos guardan cierta conexión y que deberían estar mejor ajustados en nuestro sistema educativo (Valle-López, 2014).

Sin embargo, todos estos aspectos siempre son estudiados desde la perspectiva de otros profesionales y, casi nunca, desde la perspectiva del alumnado. Es por ello por lo que, en el presente trabajo fin de máster, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa orientada al análisis del desarrollo de la acción docente en el aula, así como de los distintos elementos curriculares y agentes intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tras haber analizado la experiencia de un alumno que ha vivenciado el fracaso escolar.

Analizar los diferentes procesos desde la perspectiva de un alumno, nos ha aportado, como veremos a lo largo del escrito, matices muy interesantes que pasan normalmente desapercibidos en otro tipo de investigaciones realizadas únicamente teniendo en cuenta la perspectiva docente.

Estudiaremos cómo la disposición que tiene nuestro sistema educativo de legalizar la existencia de injusticias a través de su capacidad de otorgar y rechazar títulos, potencia la exclusión y las desigualdades de aquellos que no llegan a los objetivos o competencias establecidas. Los alumnos pasan a ser meros objetivos y estándares que hay que alcanzar si se quiere lograr el ansiado éxito educativo.

En el trabajo que presentamos profundizaremos en ¿qué hay detrás de esta obsesión por la eficacia? subrayando el interés técnico que sostiene nuestro currículum

actualmente, reflexionando además sobre los modelos de enseñanza que únicamente persiguen el control de los ambientes de aprendizaje y someten la práctica de los profesionales de la educación (Fernández-Sierra, 1995); haciendo que la consecución de la igualdad y la construcción de una comunidad democrática pasen a un segundo plano otorgando pleno protagonismo al modelo de currículum por objetivos y a un proceso de evaluación que se base en la dominación, control y opresión, para medir su grado de consecución; sin tener en cuenta que como afirma Santos-Guerra (1993), la evaluación es fácilmente manipulable, ya que se pueden seleccionar, resumir u omitir aquellos aspectos de interés para el evaluador.

Para la realización de esta investigación, en primer lugar, se han elaborado los principios teóricos bajo los que se sustenta, seguidamente se han establecido una serie de objetivos de investigación para, posteriormente, describir detalladamente la metodología llevada a cabo. Finalmente, hemos desarrollado el informe de investigación y expuesto las conclusiones finales que se han extraído.

2. Marco teórico

Para realizar nuestra investigación cuya base se sustenta en analizar y reflexionar sobre la acción docente, consideramos fundamental investigar previamente sobre el estatus social del que goza el profesorado, así como sobre las funciones de la escuela y, más concretamente, sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se expone la fundamentación teórica de cada uno de estos supuestos teóricos.

2.1. El estatus del profesorado en la postmodernidad

Como bien señala Carbonell-Sebarroja (2008), nos encontramos ante un colectivo diverso, heterogéneo, contradictorio y cambiante, marcado por multitud de factores relacionados con el nivel educativo que desempeñan; el estatus del profesorado de Infantil, por ejemplo, poco tiene que ver con la del profesorado de Secundaria. Además de éste, existen multitud de otras variables que tienen que ver con la formación, el grado de renovación de la profesión (relacionado con hasta qué punto se mantienen las prácticas tradicionales o se han modificado para adaptarse a las exigencias de la sociedad postmoderna), con el contexto de centro y las condiciones de trabajo, el grado de

implicación, etc. Es evidente pues, que esta profesión ya no es la que era hace unas décadas y que, además, está rodeada de un mayor grado de complejidad e incertidumbre.

Se habla de crisis de identidad, de desconcierto, de malestar docente, de pérdida de protagonismo, de deterioro de su imagen, de falta de reconocimiento social, de descualificación profesional, de reinención de la profesión, de reprofesionalización, de tránsito hacia no se sabe dónde, etc. (Carbonel-Sebarroja, 2008, p.110).

Los docentes llegan a sentir miedo al fracaso, a los cambios inesperados a los que no saben cómo hacer frente, a cometer errores, a ser juzgados, a no alcanzar el nivel impuesto que viene prestablecido, a sentirse inferiores a sus compañeros de profesión, a los grupos con los que no consiguen establecer una relación adecuada, etc. Este miedo, a su vez, viene acompañado de otros sentimientos como la desesperanza y la impotencia, ya que, más allá de los esfuerzos que ellos mismos pueden realizar para tratar de modificar y transformar la realidad, en muchas ocasiones dependen de otras personas, contextos o situaciones que superan al papel del docente, limitando y reduciendo así su acción (Buitrago-Bonilla, 2020).

Otros autores como Barbero-Consuegra y Barbero-Consuegra (2011) describen esta situación como una *“involución que la profesión viene sufriendo”* (p.1) y apuntan directamente a la falta de formación que existe entre los docentes.

Como continúa señalando Mora-Ruiz (2000), los méritos del profesorado y sus currículums son conocidos por las instituciones y por la Administración cuando pasan por los procesos de oposición o por un concurso de méritos, pero, sin embargo, desconocen el nivel académico que realmente poseen sus docentes. Lo mismo ocurre con sus expectativas, intereses, la forma que tienen de vivir su profesión o qué sienten. Para tratar de tomar medidas que cambien el estatus actual del profesorado sería necesario profundizar en el conocimiento de estos aspectos tan desconocidos.

Y no solo para cambiar el estatus del profesorado, sino que el pensamiento pedagógico del docente, su forma de actuar en los intercambios educativos, sus creencias implícitas el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento, influye notablemente en cada una de las fases de la enseñanza (Pérez-Gómez, 1992) y, sin embargo, son aspectos totalmente ignorados.

Asimismo, volviendo a las palabras de Carbonell-Sebarroja (2008), existen otros factores, además de los ya mencionados, los causantes de esta crisis:

La explosión de la información y la organización del conocimiento; la idea de la escuela como hipermercado, donde cada vez entran y se consumen más productos y se derivan más problemas por parte de las familias y la sociedad; el paso de la escuela elitista a la escuela de masas; las relaciones más complicadas, tensas, complejas y ambiguas con el alumnado, las familias, entre propios docentes y con la Administración; [...] los mecanismos de promoción control y evaluación (p.110).

Ante esta innegable situación de crisis social, los docentes se muestran sin capacidad de decisión o de actuación, arrinconados y apartados por la gran sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos sus contenidos y prácticas educativas (Pérez-Gómez, 1999).

El problema radica en la actitud que desarrollan los docentes para hacer frente a este reto educativo al que se enfrentan. Carbonell-Sebarroja (2008) apunta que, escudarse en el individualismo y en el victimismo es la opción que más predomina entre los profesionales de la enseñanza y hace énfasis en que los peores enemigos de la profesión son el individualismo y la falta de autoestima. El afán de protegerse a toda costa de las críticas y aislarse en su zona de confort, a salvo de cualquier tipo de cuestionamiento, no es más que el reflejo de la falta de autoestima de la que goza esta profesión. Los docentes que se dedican a esta profesión se perciben con un alto grado de inferioridad porque creen que lo que hacen no tiene valor; todas las innovaciones, cambios y esfuerzos que se hacen no surten efecto o directamente son criticadas con o sin argumentos, incluso por desconocidos, profesionales o no de la enseñanza.

2.2. Características de las funciones de la escuela

El protagonismo que han ido adquiriendo estos acontecimientos ha influido, por consiguiente, en la forma de entender el porqué y el para qué de la escuela. Como bien señalaba Gimeno-Sacristán (2005) hace ya más de una década, *"las expectativas sobre la educación, la escuela y los profesores son amplias, complejas y diversificadas, lo que convierte a la educación, [...] en un territorio para las confrontaciones políticas, religiosas, entre culturas y subculturas y entre grupos sociales"* (p.20). Estas variables entre las que se mueve la escuela hacen de ella un lugar *"esencialmente contradictorio y problemático"* (p.21) en que, además, difícilmente se cumplen plenamente sus funciones.

Las funciones de la escuela no se reducen a la transmisión de conocimientos, sino que engloba muchas más. Para comprender el funcionamiento de la cultura académica en

este escenario postmoderno, González-Castilla (2015) se refiere a tres funciones complementarias que la escuela puede y debe cumplir:

En primer lugar, la función socializadora, continuando con las palabras de González-Castilla (2015), tiene como objetivo principal, la adquisición de valores, normas y actitudes característicos de la cultura social dominante, que suponen, al mismo tiempo, el condicionamiento de las formas de pensar, actuar y sentir de las nuevas generaciones. Los objetivos de esta socialización, según corrientes funcionalistas y de la sociología, son la formación de los alumnos para su incorporación futura en el mundo laboral. Las discrepancias entonces surgen cuando se trata de especificar en qué consiste tal preparación, cómo se realiza y qué consecuencias tiene para la promoción de la igualdad y la consolidación de las desigualdades sociales. Y es que, en este ámbito donde predomina la ley del mercado, lo que prima no son los derechos ni la igualdad de oportunidades sino los de la propiedad. Este entramado de hechos hace que la escuela, como ya mencionábamos anteriormente, se encuentre ante demandas contradictorias en el propio proceso de socialización (Pérez-Gómez, 1998).

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal (Pérez-Gómez, 1998, p.20).

Frente a esta idea, Deval (2006) destaca la importancia de la vida social. Señala que la escuela es un lugar que hace posible la mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad y las nuevas generaciones, favoreciendo así la adquisición de las normas básicas de conducta social. La función social de la escuela, en este aspecto, favorece también el desarrollo de la cooperación, empatía y la reciprocidad.

En segundo lugar, la función instructiva, hace referencia a una de las misiones que se consideran más importantes: la transmisión de conocimientos. Algo que caracteriza a la escuela es la enorme cantidad de conocimiento que se transmite y que se impone adquirir. Los conocimientos y destrezas que se transmiten también son los propios de la cultura social dominante, pero de una forma más implícita insertos en las diferentes disciplinas y a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La función instructiva

pretende el perfeccionamiento de los procesos de socialización para garantizar la formación del capital humano que requiere el mercado laboral (González-Castilla, 2015). Sin embargo, lo que caracteriza a las escuelas actuales, es la gran cantidad de exigencia y conocimiento abstracto acumulado y desvinculado de la realidad de los jóvenes del cual solo aprenden una mínima parte y, pasado cierto tiempo, es completamente olvidado (Deval, 2006).

Tampoco podemos pasar por alto a los grupos más desfavorecidos. Cuanta más importancia se le otorgue a la imposición del estilo academicista mayor serán las desigualdades y abandono de quienes poseen códigos más pobres de la cultura intelectual y que se encuentran en un entorno con escaso apoyo y recursos para el trabajo escolar. Esta situación provoca una contradicción más; se opone completamente a la función compensatoria de la escuela, la cual trata de compensar las deficiencias de los procesos de socialización, las carencias culturales y desigualdades económicas (González-Castilla, 2015).

Por último, la función educativa, defiende que la mera transmisión de la información no puede continuar siendo la función básica de la escuela, sino que en su lugar debe utilizar las herramientas necesarias para que los propios sujetos sean capaces de reconstruir los influjos que han recibido en el proceso de socialización de forma consciente. Los docentes son los encargados de guiar y acompañar a sus alumnos en este proceso, pero de ninguna manera pueden realizar este proceso de reconstrucción (Pérez-Gómez, 2020). El esquema tradicional de transmisión y reproducción de contenidos no provoca, en absoluto, la reconstrucción del pensamiento de los estudiantes, sino que es un mero adorno académico válido para solventar con éxito los exámenes y tareas. Este modelo tradicional de enseñanza ha quedado obsoleto y debería sustituirse por un currículum que conectase con los intereses del alumnado y su vida cotidiana (González-Castilla, 2015).

La escuela debe educar para favorecer el crecimiento y perfeccionamiento de las facultades y peculiaridades de cada alumno, haciendo que adquieran progresivamente autonomía y desarrollen su capacidad crítica para transformar su entorno.

El aprendizaje memorístico y academicista debe pasar a un segundo plano para favorecer el aprendizaje relevante del alumnado que, como subraya Pérez-Gómez (2004),

“se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento” (p.261).

2.3. La relación de dependencia entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje

Existe una relación de dependencia entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Si hablamos del primer concepto también tenemos que referirnos al segundo, pero no significa que toda enseñanza produzca aprendizaje, sino que como indica Pérez-Gómez (2020), la enseñanza es todo proceso que pretende provocarlo.

En la escuela se impone una cultura seleccionada con el fin de provocar un aprendizaje basado en la reproducción e imposición de esta cultura social dominante. Esta forma de enseñanza se centra en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para garantizar el éxito académico, pero que de ningún modo tiene en cuenta propiciar el desarrollo de un aprendizaje relevante en los estudiantes.

Continuando en esta línea, Tom (1985) afirma que todos los intercambios e interacciones que se producen en los procesos de enseñanza y aprendizaje están guiadas por intenciones determinadas. Por tanto, el tipo de enseñanza que se sostenga influirá en el tipo de aprendizaje que se fomentará en el aula (citado en Garrido-González, 2018).

De esta forma, como subraya Stenhouse (1985), nos encontramos ante unas de las grandes controversias de la enseñanza:

toda enseñanza falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje: el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte (citado en Contreras-Domingo, 1991, p.23).

El problema radica entonces en diseñar un esquema practicable de enseñanza que no se imponga como única garantía de conocimiento (Stenhouse1985, citado en Contreras-Domingo, 1991).

En cambio, como ya mencionábamos anteriormente, nos encontramos conviviendo con un modelo de enseñanza que se conforma como un método desgajado con una función muy particular: continuar fomentando el aprendizaje académico, enciclopédico y puramente teórico, descontextualizado de la vida práctica de los

estudiantes y con nula aplicación en la realidad. Esta situación no puede cambiar hasta que la estructura académica y social ofrezca interacciones y un contexto de vida educativo en sí mismo por ser significativo y relevante. Será entonces cuando,

el aprendizaje como proceso de enculturación dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. En este caso, los alumnos dejarán comportarse como meros estudiantes académicos para actuar como prácticos inteligentes, desarrollando su comprensión conceptual de la realidad mediante la interacción social y la colaboración en el análisis de los problemas, en la propuesta de actuaciones experimentales, en la evaluación de los procesos y resultados, en definitiva, mediante la construcción cooperadora del conocimiento en la misma dinámica de intervención social (Pérez-Gómez, 1992, p.112).

Pero este proceso solo podrá llevarse a cabo cuando se logre establecer continuidad entre la vida, la cultura social y la cultura escolar y dejen de mostrarse como realidades desvinculadas las unas de las otras. Únicamente así, el proceso de enseñanza podrá propiciar la adquisición de un aprendizaje relevante. El aprendizaje relevante de los contenidos, principios y procesos de la cultura requiere pues, de un proceso intencionado de negociación e intercambio con la realidad en el que el alumno debe ser partícipe, aceptando, cuestionando, rechazando y asumiendo (Pérez-Gómez, 1992).

3. Objetivos de la investigación

La investigación educativa tiene como prioridad apoyar a los procesos de reflexión y crítica para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Goetz y LeCompte, 1988). Por tanto, apoyándonos en este principio, para la elaboración de la presente investigación de carácter cualitativo, hemos establecido una serie de objetivos de investigación centrados en el análisis de la acción docente en el aula a partir de la experiencia de fracaso escolar vivenciada por un estudiante seleccionado. De este modo, los objetivos planteados han sido los siguientes:

- Conocer cómo vivencia un alumno que ha abandonado el sistema su paso por el sistema educativo.
- Analizar qué elementos curriculares, organizativos, y/o referidos a la actividad docente le han llevado a abandonar los estudios y cómo han podido influenciar a su visión de futuro.
- Describir su percepción del fracaso analizando el papel del profesorado en ello.

4. Metodología

La presente investigación se ha realizado siguiendo el paradigma cualitativo. El motivo de haber escogido este paradigma tiene que ver con que no existe una verdad absoluta, sino que la realidad en la que acontece el acto educativo tiene múltiples enfoques y, por tanto, múltiples verdades que deben ser atendidas. Compartimos la idea que sostiene Pérez-Gómez (2004) cuando afirma que la construcción del conocimiento relevante se consigue a través de la construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes pueden ofrecer de sus situaciones particulares.

Por lo tanto, hemos considerado que esta metodología es la más adecuada para nuestra investigación, que tiene como objetivo analizar la acción docente a través de las experiencias que ha vivenciado un alumno para, posteriormente, analizarlas y describirlas con el fin de procurar transferibilidad.

Además, justificaremos la utilización de esta metodología, así como el uso de los métodos de recogida de información y especificaremos cómo se ha llevado a cabo el análisis de los datos. Por último, presentaremos los criterios de credibilidad de la investigación.

4.1. Paradigma de la investigación

Nuestra finalidad como investigadores naturalistas es llegar a construir un conocimiento relevante intentando comprender la realidad de cada sujeto y atendiendo al por qué y cómo se producen los fenómenos sociales.

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. La comprensión de estos significados exige la atención al contexto y a la historia que los condiciona y matiza, así como la preocupación por entender lo común y lo singular (Guba y Lincoln, 1995, citado en Pérez-Gómez, 2004, p.60).

Es por ello por lo que el paradigma cualitativo es el adecuado para llevar a cabo nuestra investigación, ya que el distanciamiento y rechazo de los modos de hacer y pensar propios de las metodologías racionalistas, nos alejarían de nuestros objetivos de investigación.

El paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista o constructivista, según sus múltiples denominaciones, enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad, la estrecha relación entre el investigador y la realidad investigada, las exigencias y construcciones situacionales que determinan la investigación, el componente valorativo presente en todo proceso de investigación (Pérez-Gómez, 2004, p.61).

Otros autores como Rodríguez, Gil y García (1999) recogen algunas características más de este paradigma:

La metodología cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La metodología cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p.92).

Taylor y Bodgan (1984) profundizan aún más en los rasgos definitorios de las investigaciones cualitativas sintetizando sus características principales en diez puntos:

1. *La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores comprenden y desarrollan los conceptos partiendo de los datos que recogen y no para demostrar o evaluar hipótesis y teorías.
2. *Conciben el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística;* son considerados como un todo. Las personas estudiadas no son meras variables, sino que hay que considerar tanto el contexto de su pasado como en el que se hallan.
3. *Son sensibles a los efectos que los investigadores causan sobre las personas que son objeto de estudio.* Interactúan con ellas de una forma natural y no intrusiva, tratando de mitigar y controlar la influencia que pueden causar sobre éstas.
4. *Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para experimentar la realidad es necesario experimentarla también como otros lo hacen. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo conciben las cosas.

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones.* Nada se da por sobrentendido. El investigador ve las cosas como si estuviesen ocurriendo por primera vez.
6. *Todas las perspectivas son valiosas.* No se busca una verdad absoluta, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Ninguna es más importante que otra y todas son válidas.
7. *Son humanistas.* Si se reducen las palabras y los actos a meras ecuaciones estadísticas se pierde el valor humano. En cambio, si se estudia a las personas de una forma cualitativa, es posible llegar a comprenderlas y sentir lo que ellas experimentan en sus batallas personales en la sociedad. No se pueden dejar de lado los conceptos emocionales ni la vida interior de cada persona (creencias, éxitos, fracasos, moralidad, esfuerzos, luchas, etc.)
8. *Enfatizan en la validez de su investigación.* Observando, escuchando y analizando a las personas el investigador obtiene un conocimiento directo y real de la vida social sin haber sido alterado por conceptos, operaciones y escalas clasificatorias estandarizadas.
9. *Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Todos los escenarios y personas son únicos y, a la vez, similares. Similares porque en ellos se pueden hallar procesos similares de tipo general y, únicos, porque a través de ellos se pueden investigar, del mejor modo, algún aspecto de la vida.
10. *Es un arte.* El investigador cualitativo es flexible y es alentado a construir su propio método. Los métodos están al servicio del investigador y estarán supeditados a un procedimiento o técnica.

Por tanto, lo que pretendemos con esta investigación no es generar un conocimiento generalizable, manipulable y fragmentario, propio de investigaciones realizadas bajo el enfoque racionalista, sino lograr comprender la realidad del sujeto estudiado sin medir ni calificar su sentido a través de un entendimiento crítico propio de la investigación naturalista. Así lo explica Guba (1989), el cual dota al paradigma naturalista de los siguientes supuestos básicos para diferenciarlo del tradicional racionalista:

→ *La naturaleza de la realidad:* El paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de que existen numerosas verdades y que, por tanto, la investigación bifurcará en

distintos caminos a medida que se vaya avanzando. Todas las partes de la realidad guardan cierta relación y, por tanto, el estudio de cada una de las partes influirá sobre las demás.

- *La naturaleza de la relación investigador-objeto*: El investigador y las personas investigadas influyen el uno sobre el otro.
- *La naturaleza de los enunciados legales*: Las generalizaciones no son posibles. El conocimiento que se va a desarrollar tiene que centrarse tanto en las diferencias como en las similitudes entre los objetos investigados. No se trata de determinar qué es lo verdadero, sino qué se adapta mejor al fenómeno estudiado.

4.2. Método de investigación: Las historias de vida

Como ya hemos detallado en el apartado anterior, el método que más se adecúa a nuestro propósito de investigación es el método cualitativo. Para ello, vamos a utilizar el método biográfico, que Fernández-Sierra y Fernández Larragueta (2007) definen como “*la estrategia que pretende conocer la vida o un acontecer de la misma, de una o varias personas, utilizando para ello entrevistas en profundidad, documentos personales (diarios, fotografías, cartas...), documentación pública, etc.*” (p. 2). Por su parte, Bolívar-Botía (2014), apunta que el foco del método biográfico “*es la realidad personal y el proceso biográfico. Su interés responde, [...] tanto a razones sustantivas, [...] como epistemológico-políticas*” (p. 713).

A su vez, dentro de este método hemos escogido las historias de vida ya que, volviendo a las palabras de Fernández-Sierra y Fernández Larragueta (2007), “*la elaboración de historias y/o relatos de vida escolar, especialmente de alumnos y alumnas, pueden ofrecer elementos de análisis y acción pedagógica al profesorado en sus tareas y práctica docente cotidiana*” (p.1). Este aspecto nos parece muy relevante para nuestra investigación, que tiene como objetivo profundizar en los aprendizajes y experiencias vivenciadas por, en este caso, un estudiante, para realizar un análisis exhaustivo de la acción docente y la utilización de los distintos elementos curriculares durante diversas etapas escolares. Como bien señala Medrano (2007), “*la narrativa se ha utilizado y se continúa utilizando como un medio para proporcionar a la enseñanza y a los docentes una manera de reflexionar sobre su práctica educativa y de esta manera enriquecerla*” (p.31).

Asimismo, dentro de los métodos biográficos, se pueden distinguir los relatos de vida y las historias de vida. Ascanio-Sánchez (1995, citado en Fernández-Larragueta, 2017) explica las diferencias entre ambos conceptos de la siguiente manera:

Los relatos de vida se refieren a la narración oral que alguien ofrece sobre su vida, mientras que las historias de vida se reservan para estudios de casos únicos que se refieren a una persona determinada; comprenden no sólo su propio relato de vida sino otros tipos de documentos: informes médicos, informes judiciales, tests psicológicos, etc. (p.253).

En la presente investigación, nos hemos acogido a la historia de vida, y, por tanto, el análisis de la información debe ser plasmada en un informe de investigación, descriptivo y coherente, en el que no solo se muestre la información de una forma lineal, sino que debe presentarse analizada, contrastada y complementada con las diferentes fuentes y organizada de forma lógica en torno al sujeto investigado (Bolívar-Botía, 2014).

Dicho informe se puede presentar en forma de relatos únicos, paralelos o cruzados. El relato único recoge la historia de un único protagonista. Por su parte, en el relato paralelo, a través de categorías transversales, se cruza el análisis de dos o más relatos únicos. Finalmente, y como expone Fernández-Larragueta (2017) parafraseando a Pujadas-Muñoz,

en el relato cruzado, no sólo se utilizan categorías para transversalizar el análisis de los sujetos, sino que, además, la identificación de estos no tiene por qué ser del mismo nivel de análisis, es decir, podemos establecer una narrativa en la que se incorpore la percepción de vida o de un momento vital, del profesorado, del alumnado, de la familia o del equipo directivo, complejizándose el análisis y la presentación de la narrativa (p.254).

En nuestro caso, hemos escogido el relato único, en el que se presenta la historia de vida de Joaquín, un hombre de 29 años que ha vivenciado el fracaso escolar. Esto no significa que la investigación se haya basado únicamente en el propio relato de su vida. Como veremos en apartados posteriores, se ha elaborado el correspondiente informe descriptivo y analítico de la información generada mediante la triangulación de diferentes fuentes.

4.3. Instrumentos de recogida de información

Para conseguir nuestros objetivos, hemos decidido que el instrumento de recogida de información que más se ajusta a nuestros propósitos de investigación es la entrevista. Consideramos que la entrevista es un medio muy interesante para recabar la percepción, experiencias y vivencias de nuestro sujeto de estudio en su transcurso por el sistema educativo.

Para ello, hemos realizado una entrevista flexible y no estandarizada, es decir, no directiva, semiestructurada y abierta (Taylor y Bogdan, 1984), características esenciales de las entrevistas de carácter cualitativo.

Para Goetz y LeCompte (1988), la entrevista no estandarizada es una guía que sirve de anticipación a las cuestiones globales que se van a tratar y a la información específica que el investigador quiere obtener. Su planteamiento es informal y, por tanto, ni las preguntas ni su orden ni su contexto están planificados.

Siguiendo estos principios, la entrevista que hemos llevado a cabo se elaboró secundando el modelo de una conversación entre iguales, de forma informal y para nada bajo las reglas de un intercambio formal y estandarizado de preguntas y respuestas. Como señalan Taylor y Bogdan (1984), el investigador, lejos de asemejarse a un robot programado para recolectar información, debe aprender a qué preguntas hacer y cómo hacerlas, puesto que él es el instrumento principal de la investigación y no la entrevista en sí.

Finalmente, con la entrevista realizada, se procederá a redactar el relato descriptivo, en la cual se contrasta la información que nos ha proporcionado nuestro sujeto investigado con algunas citas textuales propias (se citará de la siguiente forma: e: Joaquín). La entrevista completa la podemos encontrar en el anexo I.

4.4. Análisis del proceso de investigación

El presente apartado está dedicado a la descripción de los diferentes procesos que he experimentado durante toda la investigación. Para comenzar, reflexioné sobre la temática que quería investigar. Desde el primer momento tenía claro que quería enfocar mi investigación al alumnado. Quería darle un enfoque diferente a mi investigación, ya que lo más común, según mi escasa experiencia, es trabajar e investigar desde la

perspectiva de los docentes. De este modo, suponía un reto para mí analizar y reflexionar sobre la actuación docente partiendo de la experiencia de un alumno. Pero claro, ahora tenía que seleccionar el tipo de perfil de alumno que necesitaba encontrar. Así, tras sopesar diferentes opciones, consideré que la idea que más me llamaba la atención era elaborar esta investigación desde la experiencia de un alumno que hubiese vivenciado el fracaso escolar.

El siguiente paso era transformar mis propósitos y mis ideas en objetivos de investigación. Lo más costoso de este proceso fue definirlos correctamente, ya que me resultaba muy complejo dejar de lado mi faceta de estudiante y ponerme en la de docente. No conseguía plasmar el matiz de la acción docente en ellos. Tras darle muchas vueltas, conseguí elaborarlos y así, me dispuse a elaborar el instrumento de recogida de información que, en ese caso, es una entrevista semiestructurada.

Una vez la tenía elaborada, me dispuse a buscar al sujeto de investigación. Lo más complejo de este proceso fue encontrar al sujeto que cumpliera con el requisito que había establecido, ya que no conocía a nadie que pudiese encajar en el perfil. Hablé con amigos, compañeros de clase y familiares que me pudieran facilitar el contacto de alguien que cumpliera esos criterios y así, logré identificar a un sujeto que encajaba: un chico de 19 años extranjero que había abandonado los estudios al finalizar la secundaria obligatoria.

Todo fue bien, inicié la fase de negociación con el sujeto, explicándole el por qué y para qué que necesitaba realizarle una entrevista sobre su trayectoria académica y que, además, me sería de gran ayuda poder grabarla para realizar su posterior transcripción literal sin el riesgo de poder alterar o manipular algunas de sus palabras e ideas. Aceptó sin ponerme ningún impedimento y fijamos una fecha para quedar en una cafetería. Sin embargo, como bien sabemos, el estado de alarma que se estableció en el país debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19, supuso la cancelación total de nuestro encuentro. Intenté proponerle varias alternativas, como realizar una videollamada o simplemente una llamada telefónica, pero empezó a ponerme problemas hasta el punto de que dejó de contestar a mis mensajes.

Este momento ha sido el más duro que he vivenciado durante todo el proceso. Sentí un gran agobio al pensar que había perdido mucho tiempo y, además, tenía que empezar todo desde el principio; un nuevo sujeto, nueva negociación, nuevos miedos de que el suceso anterior se repitiese, etc.

Finalmente, volviendo a contactar telemáticamente (la única forma posible en aquella situación) con algunas personas de mi entorno, logré encontrar a otro sujeto. En este caso, se trata de Joaquín, un hombre de 29 años que dejó los estudios a los 16 años tras no ser capaz de finalizar 2º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Tras repetir la fase de negociación que ya realicé con el sujeto anterior, Joaquín accedió a realizar una videollamada y, además, consintió que la conversación fuese grabada. La única condición que me pidió fue que su pareja estuviese presente, ya que él presenta ciertos problemas a la hora de expresarse y ella podría ayudarlo. Así, fijamos la fecha en la que tendría lugar nuestra videollamada.

Durante el proceso de la entrevista no presenté grandes dificultades, ya que el sujeto desde el primer momento estaba muy dispuesto y comprometido a ayudarme. Quizás, donde encontré mayor dificultad fue en las veces que tuve que repetirle ciertas preguntas, así como reformular algunas de ellas debido a sus problemas de comprensión. A lo largo de la propia entrevista descubrí que, recientemente, le habían diagnosticado inteligencia límite, lo que me hizo darme cuenta del porqué de estas reiteradas pausas y, además, me hizo ser aún más flexible en el transcurso de la conversación.

Por otra parte, el hecho de comunicarnos a través de una pantalla hizo que la conversación fluyera de una forma muy natural y para nada artificial. El sujeto se encontraba en su casa, con su pareja, y, por lo tanto, el clima era totalmente cálido. Asimismo, otro punto a destacar es que el sujeto en ningún momento veía la grabadora por lo que, considero, que fue una ventaja, ya que el haberlo hecho en persona con la grabadora sobre la mesa lo habría puesto nervioso y la conversación habría sido más forzada.

4.5. Análisis de la información

El análisis de datos se ha llevado a cabo a través de técnicas de análisis de contenido. La triangulación es otro de los aspectos fundamentales que hemos tenido en cuenta para contrastar la información y evitar tergiversar la investigación. Así, en primer lugar, se realizó la transcripción literal de la entrevista apoyándome en la grabación que había realizado. Posteriormente, me dispuse a extraer los temas emergentes y a reagruparlos en categorías de análisis sobre la transcripción de la entrevista impresa en papel (anexo II). En un principio, me resultó algo complejo enfrentarme a esta tarea, ya

que nunca había realizado nada parecido y sentía miedo de no ser capaz de ordenar la información correctamente. Sin embargo, el hecho de haber realizado las preguntas siguiendo un modelo semiestructurado, en lugar de estructurado, como se realizan en otros modelos de investigación, me facilitó la tarea de analizar e investigar sobre los diversos temas emergentes que fueron surgiendo.

En segundo lugar, se ha desarrollado un informe descriptivo de la información obtenida en el que, además de desarrollar todos los datos, se han introducido extractos literales de la entrevista realizada al propio sujeto.

Finalmente, a partir de este último informe, hemos obtenido el informe final, entrelazando la descripción de los datos con los análisis y apoyándonos en la literatura especializada (revistas científicas, libros, capítulos de libro, etc.). para comparar, repensar y proponer.

4.6. Criterios de credibilidad

Esta investigación presenta los siguientes criterios de rigor científico, que toda investigación naturalista debe presentar, basándonos en los que definió Guba (1989):

- *Recogida de material de adecuación referencial*: se recogen documentos, grabaciones de audio u otros datos sin elaborar para contrastar los hallazgos y análisis llevados a cabo durante la investigación. En este caso, la entrevista y grabación que realizamos nos han facilitado realizar los correspondientes análisis y reflexiones de una forma fundamentada sin el riesgo de manipular las ideas e interpretaciones de nuestro sujeto.
- *Establecer la corroboración o coherencia estructural*. Se refiere a la comprobación de cada dato y el correspondiente análisis con todos los participantes de la investigación para descartar posibles conflictos internos y contradicciones. Por ello, decidimos contactar en reiteradas ocasiones tanto con el sujeto para contrastar y confirmar datos recabados, como con la investigadora supervisora de nuestra investigación.

El informe final debe manifestar una impecable coherencia y lógica, por lo que, para elaborarlo, nos hemos servido de la entrevista y grabación anteriormente citada, la cual nos ofrece la oportunidad de volver a escucharla tantas veces como

sea necesario para comprobar cada dato que hemos plasmado en nuestra investigación, además de contrastar toda la información con numerosos documentos bibliográficos.

- *Establecer adecuación referencial*, lo que significa comprobar los análisis e interpretaciones realizados tras haber finalizado una parte del trabajo de campo con las correspondientes grabaciones, documentos, etc., que fueron recogidos. Estos materiales, como venimos explicando en los apartados anteriores, se han utilizado para contrastar conclusiones.
- *Comprobaciones con los participantes*, mediante los cuales se comprueban, continuamente, todos los datos. Este proceso de comprobación es el más importante que los investigadores pueden y deben realizar, puesto que es el eje principal de la *credibilidad*. En nuestro caso, contactamos en reiteradas ocasiones con nuestro participante objeto de estudio, además de contar con la supervisión de una investigadora experta externa con el fin de contrastar y validar los nuevos datos, análisis e interpretaciones que iban surgiendo.

Del mismo modo, es muy importante que sean capaces de demostrar que se han realizado tales comprobaciones, así como la forma en la que la investigación surgió como resultado de esos intercambios con los sujetos participantes. Por este motivo, la redacción detallada que hemos realizado de la metodología de la investigación es fundamental para que expertos externos puedan observar cada elemento, proceso y dificultad descrito detalladamente.

- *Transferibilidad*. Los investigadores naturalistas evitan las generalizaciones, ya que valoran, ante todo, el contexto. Consideran que no es posible exponer enunciados verdaderos que tengan una aplicabilidad universal. Así, abogan por enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto determinado. Para elaborar nuestra investigación, escogimos estudiar el contexto concreto de nuestro sujeto apoyándonos del método de las historias de vida y, a partir de éste, poder llevar a cabo nuestros propósitos de investigación.
- *Dependencia*. Pese a que los naturalistas persiguen la estabilidad de los datos, deben aceptar las posibles inestabilidades que se planteen, ya sea como consecuencia de la actuación en diferentes realidades o como consecuencia de cambios instrumentales. En relación con esto, hemos sufrido cambios en la propia elección del sujeto, así como en la búsqueda y contraste de datos. Al depender de

un contexto determinado, es imposible partir con cierta información previa. Como investigadores cualitativos, hemos investigado a partir de los datos e interpretaciones recabadas, asumiendo las dificultades e inestabilidades que estos procesos conllevan.

→ *Confirmabilidad*. En relación con ésta, dos de los pasos que los naturalistas pueden dar durante la investigación son:

- *Triangulación*: Recogida de datos desde diferentes perspectivas, usar variedad de métodos y apoyarse en una gran diversidad de fuentes que permitan contrastar los datos e interpretaciones que se han ido sucediendo. En la presente investigación hemos empleado una entrevista, grabaciones y numerosos análisis de documentos bibliográficos, además de contar con la supervisión e intervención de una investigadora externa, como ya hemos mencionado en apartados anteriores.
- *Ejercicio de la reflexión*, en otras palabras, revelar intencionadamente a la audiencia los supuestos epistemológicos subyacentes, que le lleven a formular un conjunto de preguntas de modo particular y, finalmente, presentar sus descubrimientos de un modo concreto. En nuestro caso, partimos de nuestras inquietudes e intereses, es decir, sobre qué queríamos investigar para poder hallar exactamente en qué centrar nuestro trabajo. Así, hemos plasmado una serie de propósitos de investigación que finalmente se han desarrollado en el informe final de investigación en conjunto con el resto de los descubrimientos, datos, interpretaciones, análisis documentales, etc.

Y tras la finalización del estudio:

- *Llegarán a un acuerdo para una revisión de la confirmabilidad*, en el que se asegure que los datos existen en apoyo a cada interpretación y que las interpretaciones se han hecho de forma coherente a los datos disponibles. Estos acuerdos se han llevado a cabo tanto con el participante como con el resto de los agentes externos con los que hemos entablado conversaciones, revisiones, debates e intercambios de ideas para asegurar toda la información finalmente plasmada.

5. Informe de investigación: El relato de vida de Joaquín

Joaquín tiene 30 años. Nació en Escúzar, un pequeño pueblo de Granada, en 1990. Se crío en el seno de una humilde familia. Su padre, agricultor durante casi toda su vida y su madre, ama de casa, consiguieron sacar adelante a sus tres hijos. Joaquín es el mediano de ellos. Su hermano mayor, del que solo le separan 18 meses, abandonó pronto los estudios para entregarse por completo al ámbito laboral. Su hermana, por el contrario, a sus 26 años ya es trabajadora social y continúa formándose, realizando un máster en la provincia sevillana.

La vida de Joaquín no ha sido fácil. Con tan solo cuatro años le diagnosticaron epilepsia. *Fue el comienzo de todo lo que venía por delante* (e:Joaquín). Así lo describe él mismo, con un tono nostálgico y triste que nos hace sentir esa cierta impotencia y frustración que guarda. Esta enfermedad, entre otros problemas, le ha afectado al lenguaje. La pronunciación de ciertas palabras, así como la fluidez con la que se expresa, se han visto alteradas. Pero gracias a la medicación, que debe mantener de por vida, pudo continuar viviendo su infancia, etapa que recuerda como bonita y feliz, como la de cualquier otro niño.

Su vida seguía transcurriendo de forma normal y así, llegó el momento que marca la vida de cualquier niño: la entrada al sistema educativo. Joaquín cuenta que no recuerda mucho sobre su etapa en Educación Infantil, tan solo menciona lo bien que se lo pasaba con sus maestras, cantando y haciendo actividades divertidas. Le encantaba ir al colegio, recuerda que allí era uno más, posiblemente debido a la identidad profesional de unos docentes que, más que apostar por la función instructiva de la enseñanza, más propia de otros niveles educativos, se dedicaban al desarrollo personal de cada niño y niña, en línea con una formación docente inicial que se sostiene fundamentalmente, sobre el desarrollo de competencias emocionales, cruciales para dotar de calidad la enseñanza del sistema educativo (Pegalajar-Palomino y López-Hernández, 2015).

Continuando con lo que sostienen estos autores, de hecho, es fundamental vincular el clima afectivo y de apego en estas primeras etapas educativas con una metodología, activa, enfocada en el desarrollo integral de todo el alumnado y basada, principalmente, en la experiencia.

Joaquín nos cuenta cómo la dinámica continuó más o menos igual cuando pasó a Educación Primaria. Hasta el momento, su enfermedad no había supuesto para nada un

obstáculo. Las clases eran divertidas porque los maestros ponían interés en hacer las lecciones más amenas y llamativas. Pese a que la metodología principal era la tradicional, basada en el uso de fichas y libros de texto, recuerda como todos los alumnos participaban en las clases. Sin embargo, no debemos confundir estos cambios “llamativos” que incitan a la “participación” con formas de trabajo realmente activas o innovadoras. Estos cambios puramente estéticos intentan invisibilizar la verdadera realidad y carecen de una construcción pedagógica propia. En este caso, se continuaba trabajando de forma tradicional: con fichas y libros de texto.

Justamente en línea con lo dicho anteriormente, es importante aquí hacer hincapié en la importancia que adquiere la formación docente. Si es verdad que cualquiera puede realizar fichas y trabajar con libros de texto, ser docente requiere de una formación especializada y de compromiso, además de tener unas cualidades que marquen el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Se trata, al fin y al cabo, de tutorizar personas para favorecer el desarrollo de su propio proyecto de vida, ayudándolas a crecer (Pérez-Gómez, 2020).

Otro de los problemas que se pueden acentuar durante esta etapa, tienen que ver con la transición académica que vivencia el alumnado en el cambio de Infantil a Primaria. Así nos lo hace saber Joaquín cuando explica que todo iba bien hasta que llegó a sexto de primaria. Los contenidos y las exigencias eran cada vez mayores y él sentía que le costaba más que al resto de sus compañeros llegar al nivel establecido. También, comenzó a suspender numerosos exámenes.

El maestro de Educación Infantil suele ser más motivador, cercano y provocador. La formación docente de los maestros de infantil frente a los de primaria, requiere un enfoque mucho menos academicista. El maestro de Educación Primaria, por el contrario, otorga más importancia a la transmisión de conocimientos, adquiriendo un rol más directivo y distante (Tamayo, 2014), algo que se hace menos notable en las primeras etapas de primaria, para *“tratar de mitigar la brusquedad del cambio de etapa”* (Castro, Ezquerro y Argos, 2012, p.546), pero que, sin embargo, se acentúa en el último ciclo. ¿Por qué cambian todos los sistemas de trabajo dinámicos y participativos de las primeras etapas? ¿Por qué se transforma el trato afectivo y de cariño a un trato distante y autoritario?

Como podemos comprobar, es evidente que la misión de ayudar a construir el proyecto de vida personal de cada individuo ha caído en el olvido. Lo importante, llegados a este punto, ya no es facilitar la adaptación del alumno al terreno hostil del que hablábamos, sino medir el rendimiento del alumnado, sinónimo de calidad. Rendimiento, que, a su vez, se reduce a variables numéricas y desatiende, por completo a otras variables y circunstancias que influyen en el desarrollo, dirección, impacto y asimilación de procesos. Podemos afirmar entonces que, continuando en esta línea, este tipo de actuaciones pueden llegar a ser contraproducentes y contrarias a la calidad real del sistema educativo (Fernández-Sierra, 2002).

Como consecuencia de esta situación, Joaquín comenzó a recibir clases de apoyo. Estas clases tenían lugar veces a la semana. Salía de clase para acudir a estas sesiones con la maestra especialista. Así, reforzaban los contenidos que le resultaban más complicados. Además, también comenzó a asistir a sesiones con el logopeda para tratar de compensar las dificultades de expresión oral que presentaba. Pese a ello, repitió curso, algo que le afectó bastante a nivel personal; el ver que no fue capaz de llegar al nivel establecido, como hacían el resto de sus compañeros, ya no solo supuso una pérdida de confianza en sí mismo, sino que supuso alejarse de sus compañeros con los que había compartido tantos años.

Tras otro duro año, con las mismas clases de apoyo y las mismas visitas al logopeda, consiguió promocionar. Pero esto no terminó aquí.

Joaquín afirma que fue a partir de esta desagradable etapa cuando empezó a dejarle de gustar estudiar. Además, si a esta dificultad le añadimos el poco apoyo que recibía por parte de sus padres, el resultado no podía ser otro que desfavorable. Estas reiteradas experiencias negativas generan la autoimagen de incapacidad para aprender y hacer algo de provecho y, por consiguiente, la desvalorización social por parte de sus compañeros (Herrero-Vicente, 2001). Algo totalmente contrario a la idea de igualdad que sostiene el sistema educativo. Existen, o deberían existir unos principios y valores básicos éticos y de justicia infranqueables que luchen contra las desigualdades, la exclusión educativa y la justicia social. Sin embargo, la realidad es completamente diferente; se produce lo que se conoce como dualización de la enseñanza, es decir, por un lado, están los alumnos excelentes, los docentes y los mejores recursos y, por otra, se está formando un colectivo invisible y desatendido con los recursos “especiales” (Martínez-Domínguez, 2010).

Una nueva etapa de su vida estaba a punto de comenzar. Su mayor preocupación al comenzar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) era no volver a fallarse a sí mismo. Le preocupaba repetir curso de nuevo y que ese sentimiento de frustración volviese a apoderarse de él.

Las clases durante esta etapa eran pesadas y aburridas. El profesorado se limitaba a impartir los contenidos mientras que los alumnos copiaban todo lo que el profesor explicaba y escribía en la pizarra. Algo muy característico de la acción docente en la secundaria obligatoria, probablemente debido a una formación inicial del profesorado caracterizada más por la instrucción y la especialización en la materia que por la educación y adquisición de competencias, como puede ser en etapas anteriores. Como afirman múltiples estudios, en la escuela secundaria la dimensión educativa pasa en un segundo plano, es decir, la idea de formar ciudadanos y personas y, en su lugar, todo el protagonismo lo adquiere el conocimiento disciplinar, en el que los contenidos se aprenden como datos, fórmulas, definiciones cerradas, etc., de forma descontextualizada y absolutista, ya que el conocimiento que transmite el docente es superior e incuestionable (Porlán-Ariza, 2003).

Joaquín no conseguía entender apenas nada, sentía, de nuevo, que le costaba más que a casi todos sus compañeros, *más de lo normal* (e:Joaquín).

Acudir a clase era una batalla personal cada mañana. Se despertaba con ansiedad porque sabía que no comprendería nada una vez más, que su día sería copiar y copiar sin entender nada de lo que copiaba. Narra cómo era imposible descifrar la cantidad de información que transmitían. Además, leer los textos que le mandaban le resultaba imposible. No sabía la razón, pero por más que se concentrase y tratase de comprenderlos, no era capaz; haciendo que el modelo de enseñanza tradicional elegido por el profesorado con el que se encontró, acabara menospreciando y desatendiendo otros tipos de necesidades y aprendizajes, como el implícito, cooperativo, experimental, emocional, o significativo, que también habrían sido imprescindibles en la formación del alumnado. De hecho, no podemos olvidar que el proceso de instrucción es solo una de las funciones del sistema educativo, no la principal; la función socializadora y educadora son, igual o más importantes (Fernández-Sierra, 2002).

Los profesores, ante la evidente situación, se percataron de que Joaquín presentaba dificultades. Sin embargo, en ningún momento se planteó la posibilidad de que el

problema pudiera encontrarse en la acción docente. La formación docente debería garantizar el uso de las estrategias didácticas más adecuadas y estrategias de diagnóstico en los momentos oportunos, algo que, en la vida práctica de esta etapa, difícilmente se lleva a cabo.

Esta situación nos hace recurrir a la hipótesis que Gimeno-Sacristán (1997), definía como desarme intelectual de los profesionales docentes. Y es que, *“las habilidades normalizadas de los actuales profesionales no son otras que la recuperación de un conjunto de conocimientos construidos fuera de las escuelas y del sistema educativo y llevarlos a la escuela”* (Braslavsky, 2006, p.96.) De este modo, al igual que en la Primaria, la única solución que se dio a su situación fue hacerlo acudir a clases de apoyo. En estas clases repasaba lo mismo que daban en las clases teóricas de las diferentes asignaturas, una y otra vez, hasta que conseguía entenderlas. Nos cuenta cómo solo una profesora de matemáticas era la que realizaba adaptaciones en los ejercicios de forma individualizada para tratar de hacerle comprender los contenidos que estaban trabajando.

Y así, se iba consumiendo un curso académico más, donde la sensación de inferioridad de Joaquín hacía justo lo contrario: crecer. La inferioridad que sentía respecto al resto de sus compañeros era cada vez más grande; una sombra que lo acompañaba desde que se levantaba por la mañana. Se sentía más solo que nunca; por una parte, su familia y compañeros no lo apoyaban en absoluto y, por otro, sentía como el profesorado hacía caso omiso a sus necesidades.

Por esta razón es fundamental que, los docentes además de realizar procesos de instrucción y evaluación realicen procesos de autoevaluación que sirvan para analizar si sus funciones se están desarrollando de la manera adecuada y, además, para crear alianzas. El distanciamiento y la frialdad que se intenta mantener hacia el alumnado solo favorece la permanencia de un sistema absolutista y autoritario que genera miedo, rechazo y sentimiento de abandono en los estudiantes.

Esta situación, entre otras, provocó que intentase lidiar con la ansiedad adquiriendo malos hábitos alimenticios y llevando una vida totalmente sedentaria. Tal fueron las consecuencias que llegó a alcanzar los casi cien kilos. Las consecuencias no terminaron aquí, sino que supuso una nueva pesadilla en la escuela: el acoso escolar.

Sus compañeros, en lugar de facilitar su situación, contribuyeron a empeorarla, según nos narra Joaquín. Los insultos y las críticas por su físico eran cada vez más

constantes e hirientes. No debemos olvidar, como profesionales, que el derecho al bienestar del alumnado no es un derecho que se deba separar de la vida en el aula (Braslavsky, 2006). La formación del profesorado ha de ser lo suficientemente competente para desarrollar las habilidades sociales del alumnado, cruciales para la convivencia, tanto fuera como dentro del contexto escolar. Pero claro, si es el docente quien ostenta la figura de poder absoluto y, además, niega la posible existencia de este tipo de conductas, resulta complejo servir de ejemplo para los propios alumnos. Así, nos lo hace saber Joaquín cuando nos cuenta lo siguiente:

En varias ocasiones fui a hablar con profesores, sobre todo con algunas profesoras que, como te he dicho antes, estaban algo más pendientes de mí, pero nada. Me decían que el instituto estaba para otra cosa, para aprender, no para hacerle caso a esas tonterías (e:Joaquín).

Esta situación de desamparo alimentó un poco más su impulso de abandonar definitivamente los estudios, ya que define su paso por la escuela como una *pesadilla* (e:Joaquín).

A este propósito, es fundamental la creación de una comunidad democrática de aprendizaje en el que tanto el concepto de comunidad como el aprendizaje tengan la misma importancia (Pérez-Gómez, 1992). No se trata de priorizar una sobre la otra, algo de lo que peca el sistema educativo otorgándole pleno protagonismo al proceso de instrucción y evaluación, entendida como mera calificación.

Pese a esta complicada situación, no se rindió y continuó cursando 1º de la ESO. Continuó también con las clases de refuerzo, pero, finalmente acabó repitiendo de nuevo.

Así, pasó otro año. Joaquín ya tenía 15 años. Faltaba un año para que pudiese ir a trabajar legalmente, pero se negaba a rendirse. Quería cumplir a toda costa su sueño de ser mecánico.

Un año más, se dirigía a clase hacia una nueva aventura; nuevos compañeros y también, algunos nuevos profesores. Pero la historia se repetía; por más que lo intentaba, no conseguía aprobar los numerosos exámenes que tenía que realizar ni entender las extensas explicaciones de los profesores, así que solo se limitaba a copiar y copiar.

Esta metodología lo único que favorece es la imposición de una cultura previamente seleccionada y planificada, para nada natural y espontánea. Y, por tanto, no puede propiciar un aprendizaje relevante en el alumnado. En la vida cotidiana, el ser

humano aprende reinterpretando los distintos significados de la cultura, analizando y descifrando los distintos procesos de negociación y todo ello, a partir de la práctica. Por tanto, el alumnado también debería aprender así en la vida académica, de una forma contextualizada a la vida real, en un espacio de acción permanente en el que se vean involucrados en actividades relevantes y significativas, abiertas al debate y la participación (Pérez-Gómez, 1992). De poco sirve este conocimiento impuesto que, como es obvio, elimina completamente todos los procesos de análisis, negociación y reconstrucción mental del estudiante.

Joaquín nos cuenta que, nuevamente, le resultaba imposible adaptarse a esta dinámica y, así, continuó con las clases de refuerzo con la misma profesora del curso anterior. Como observamos, en el discurso oficial queda bastante clara la necesidad y obligación de priorizar la igualdad de oportunidades para que todos puedan desarrollar al máximo cada una de sus posibilidades y siempre desde sus propias capacidades. En cambio, la realidad es completamente distinta; se impone un sistema de evaluación igual para todos, pero en el que solamente los mejores alumnos podrán alcanzar el éxito académico (Bernal-Agudo, 2015), se confunde igualdad con equidad.

La equidad en educación tiene que ver con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta equidad educativa va más allá de dar a todos exactamente lo mismo. Deberíamos hablar de una “igualdad proporcional”, no de una igualdad aritmética que fomente la homogeneidad (Seibold, 2000). Por lo que, para conseguirlo, es necesario estudiar y atender específicamente las necesidades de cada alumno para poder actuar en consecuencia. De lo contrario, la igualdad de oportunidades continúa siendo una formalidad más, no una realidad.

De esta manera, fueron pasando los meses y aunque durante ese año iba aprobando más asignaturas, el mantenía esa sensación de que algo fallaba. *No era normal que me costase tanto leer o entender las cosas* (e:Joaquín). Sentía que las clases de apoyo no eran suficientes, ya que él continuaba sintiendo la misma frustración a pesar de su continuo esfuerzo por mejorar.

Y es que, es evidente que evaluando los procesos meramente con exámenes, de los cuales solo se obtienen calificaciones, no es suficiente. Esta forma de evaluación tan solo mide la capacidad memorística del alumnado, pero no sus posibles necesidades.

Por este motivo, ante la negativa de sus padres por atender a su inquietud, decidió hablar con su profesora de apoyo. *Me dijo que no me pasaba nada, que lo que me pasaba era que no atendía y que necesitaba estudiar más en casa, que seguro que así, aprobaría* (e:Joaquín). Y es que, como afirma Fernández-Larragueta (2020), una de las características de esta sociedad postmoderna en la que nos encontramos, es creer que la verdad está exclusivamente en nosotros mismos o en nuestro colectivo, en este caso, podríamos trasladar este concepto al colectivo de profesionales docentes. Para lograr innovar o simplemente comenzar a generar cierto cambio en el sistema educativo, es necesario ser consciente de todas y cada una de nuestras actuaciones y decisiones para poder hacer frente a este tipo de conductas. Sin embargo, lo sencillo y más eficaz es culpabilizar al alumno.

Las adaptaciones se quedaron ahí. Afirma que en ningún momento se realizaron otro tipo de modificaciones para tratar de compensar o estudiar esas dificultades que presentaba. Ni siquiera lo más simple, como hubiese sido cambiarlo de sitio y colocarlo en primera fila por si así, pudiera comprender mejor las lecciones. Como el curso anterior, las clases de refuerzo consistían en repasar continuamente los mismos contenidos que se impartían en las clases teóricas de las diferentes asignaturas hasta que Joaquín conseguía comprenderlos.

Como podemos observar, es fundamental que además de que se produzcan procesos de autoevaluación y autocrítica, también lo es la formación en atención a la diversidad del profesorado. Comprobamos que existen numerosas barreras organizativas y, quizás, formativas, que han impedido una correcta atención a las necesidades educativas que presentaba Joaquín.

Joaquín relata este suceso con un tono de voz que delata una frustración y rabia acumulada enorme. Sin embargo, en aquel momento, hizo caso a lo que su profesora le dijo y continuó como hasta el momento había estado trabajando.

Una vez más, vemos cómo uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo es el afán por culpar al estudiante por no alcanzar los estándares de éxito académico establecidos en lugar de realizar procesos de autoevaluación y autocrítica. El proceso de evaluación del alumnado se realiza durante todo el curso escolar y, además, es el eje principal alrededor del cual giran todos los demás procesos y se toman las

decisiones pertinentes, pero ¿qué información relevante nos dan estas pruebas sobre el resto de los procesos? ¿Y sobre la actuación docente?

Lo más sencillo y, lamentablemente, más común es dejar caer toda la responsabilidad al alumnado, tal y como nos ha contado Joaquín en los párrafos anteriores. La acción docente, en cambio, es intocable e incuestionable. Por más que se produzca abandono o fracaso escolar, el sistema sigue intacto, algo que incita a la reflexión.

El docente no puede ser un simple técnico que se dedica a aplicar un currículum impuesto y evalúa a sus alumnos con pruebas cerradas e inflexibles. El docente no debe desarrollar técnicas y estrategias de enseñanza para una supuesta comunidad homogénea, puesto que cada alumno se desarrolla de una forma única y diferente al resto. La vida del aula evoluciona como un grupo social y, por consiguiente, de diversas formas. De este modo, el profesor debe actuar como el médico que diagnostica permanentemente cada caso y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a cada uno de ellos, ya sea de forma planificada o no. Y, algo fundamental, siempre evaluando continuamente qué sucesos se han producido en consecuencia (Pérez-Gómez, 1992).

Lo único satisfactorio que sacó de ese año fue descubrir la asignatura de artes plásticas, la cual, según cuenta, era la única que se le daba bien con diferencia. Desde entonces, siempre le ha gustado dibujar y, haciéndolo, se olvidaba de las diferencias y complejo de inferioridad que se había formado. Se sentía orgulloso de hacer algo bien y, por primera vez, empezó a sentirse útil.

En cambio, nadie más vio ese rayo de luz en medio de la oscuridad, para el resto de las personas de su entorno *solo estaba perdiendo el tiempo en algo que no valía para nada* (e:Joaquín).

En medio de tanta oscuridad, para sorpresa de todos Joaquín consiguió aprobar el curso y empezar 2º de la ESO. Todo seguía en la misma línea que en los dos cursos anteriores, pero lo que sí cambió, fueron las ganas con las que empezó el curso. En lugar de sentirse motivado por haber logrado promocionar de curso, se sentía más desmotivado que nunca. *Sabía lo que se me venía encima. Otra vez lo mismo, no podía más* (e:Joaquín).

Estaba más decidido que nunca a dejarlo todo y terminar con esta dura y amarga etapa de su vida, pero alguien lo hizo cambiar de opinión. Su profesora de artes plásticas

fue la única que lo hizo reflexionar sobre su decisión. Ella veía su potencial y su esfuerzo y lo animó a no rendirse. Pese a sus alentadoras palabras, Joaquín decidió dejar de estudiar. La cantidad de exámenes que había empezado, de nuevo, a suspender era demasiado elevada. Sabía que si continuaba repetiría de nuevo.

Una vez más, es evidente que evaluar el rendimiento del alumnado con una prueba determinada, no es lo mismo que evaluar lo que han aprendido realmente los estudiantes, ya que estas pruebas solo aportan información de su instrucción y nada de su socialización y educación. Evalúan exclusivamente el aprendizaje memorístico. En palabras de Pérez-Gómez (2020), la calificación no tiene ningún valor educativo e informativo puesto que no ayuda a conocerse ni a mejorarse y no debería utilizarse en la educación básica que es la que debería encargarse de formar ciudadanos y ciudadanas.

La mayor preocupación general, casi siempre ha ido orientada a evaluar el porqué del fracaso del sistema educativo. Quizás si estos grandes esfuerzos por medir la calidad del sistema educativo se utilizasen en explorar técnicas relacionadas con la acción docente y métodos más accesibles para aquellos estudiantes que no logran llegar al nivel establecido, tanto la calidad de la enseñanza, como la del sistema educativo, mejoraría considerablemente.

Sin embargo, así fue como, nuevamente se da un resultado, pedagógicamente hablando, grave. El olvido del estudio de los procesos que han llevado a estos resultados y consecuencias propiciaron que Joaquín abandonase los estudios con tan solo 16 años para dedicarse por completo al ámbito laboral, renunciando también, definitivamente, a su sueño de ser mecánico. Y, todo ello, sin ningún tipo de pista o explicación sobre que sucedió en el desarrollo de las actuaciones curriculares.

Con tan solo 16 años, Joaquín se dedicó por completo al ámbito laboral. Comenzó trabajando en el campo, ya que su escasa titulación no le ofrecía mejores posibilidades.

Aquí, ha pasado la mayor parte de su vida; cultivando y recogiendo aceitunas, almendras e incluso talando y fumigando. No se trata de un trabajo fácil, sino todo lo contrario. Es un trabajo duro que requiere mucho sacrificio en todos los sentidos.

La vida de Joaquín no sufrió grandes cambios hasta que apareció María del Mar en su vida, su actual pareja y con la que ha compartido ya más de diez años de su vida. Cuenta, con mucho cariño, cómo gracias a ella su vida cambió por completo.

Gracias a su apoyo y empeño perdió casi 40 kilos y, además, lo animó a acudir a especialistas que pudieran hacerle pruebas diagnósticas que dictaminasen si padecía algún tipo de trastorno, causante de su problema de atención y comprensión. Ella es maestra y sus conocimientos siempre le han hecho sospechar que algo pasaba con su pareja.

Sin embargo, transcurrieron bastantes años hasta que se decidió a hacerlo. Una vez más, contaba con la desaprobación de sus padres, los cuales seguían manteniendo que a su hijo no le pasaba nada. Pensaban que era una pérdida de tiempo y de dinero. No fue hasta hace un escaso año, a los 29, cuando decidió acudir a una logopeda privada. Tras numerosas pruebas y derivaciones a otros especialistas, finalmente le diagnosticaron Inteligencia Límite. ¿Qué habría sucedido si se lo hubieran diagnosticado antes? ¿Por qué ningún profesional docente no lo derivó o simplemente aconsejó que se hiciera algún tipo de prueba? Son algunas de las grandes preguntas que retumban una y otra vez en la cabeza de Joaquín y es que, posiblemente, la historia de vida que estamos relatando podría ser otra completamente diferente.

No podemos pasar por alto lo que ha significado este suceso. Es necesario hacer hincapié en esa falta de formación del profesorado que impidió la temprana detección de su discapacidad intelectual. ¿Qué impidió tratar adecuadamente el caso de Joaquín? ¿Fue una cuestión legislativa? ¿Una cuestión de formación? ¿De organización quizás? Consideramos que no se trata de buscar culpables, pero lo que sí está claro es que es cuestión de compromiso y profesionalidad. En palabras de Tortosa, González y Navarro (2014), el compromiso de todos los estamentos y profesionales va a ser crucial para la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales (NEE), así como para dotar de coherencia a cada adaptación y medida que se decida llevar a cabo.

Sin embargo, y continuando con lo que defienden Tortosa et al. (2014), la realidad, como también hemos podido comprobar, es completamente distinta. La atención a este alumnado con NEE “*es como un paquete abierto*” (p.64) que no para de recibir distintas órdenes, continuos cambios y numerosas incongruencias que impiden una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a estos alumnos. Y no solo eso, sino que se continúa exaltando las diferencias entre la educación ordinaria y la educación especial, siendo todavía bastante notable la exclusión y aislamiento que sufre este alumnado.

Hace un par de años, Joaquín abandonó su trabajo en el campo para entrar en una empresa de minería granadina, la misma empresa en la que trabaja su padre. Además,

motivado por las palabras de su pareja, que durante tantos años lo ha animado a retomar sus estudios, se ha matriculado de nuevo para conseguir el Título de Graduado en ESO para mayores de 18 años.

Relata, con euforia, cómo ahora es totalmente diferente a su paso por el instituto. A pesar de que la dinámica es diferente a la que venía acostumbrado (clases semipresenciales y exámenes online o presenciales) se ha acostumbrado rápido.

Hasta el momento ha tenido a dos profesores diferentes. Habla del primero de ellos con cariño. Nos cuenta cómo se interesaba por que entendiese todo el temario, realizando esquemas o explicaciones más adaptadas. El único problema es que los exámenes eran anuales. A Joaquín, le cuesta mucho memorizar y, más aún, retener la información durante mucho tiempo. De este modo, el primer curso no consiguió aprobarlo.

Al año siguiente, aunque se sentía un poco desmotivado por haberse vuelto a fallar, comenzó con más ganas que nunca. Tenía una nueva profesora, la cual define como *extraordinaria* (e:Joaquín). Al igual que su último profesor, explicaba con esquemas el temario para facilitarle la comprensión y, además, le facilitaba resúmenes hechos por ella misma. Asimismo, como era consciente de sus limitaciones y dificultades, decidió realizar los exámenes trimestrales, en lugar de anuales. Ahora, por fin, Joaquín lo está consiguiendo.

La enseñanza, como vemos en este caso, es personalizada y cooperativa. La enseñanza ha de responder a las necesidades que van surgiendo y a las específicas de cada estudiante. Como ya mencionábamos anteriormente, no se trata de dar a todos lo mismo, sino de ofrecer a cada uno lo que necesita. Y para ello, como afirma Pérez-Gómez (1992), no existe un modelo de enseñanza válido y universalmente transferible. Es el docente en sí, el único instrumento lo suficientemente flexible para adaptarse a cada situación, diferencia, peculiaridad, etc. De poco o nada sirven las rutinas fijas o las recetas técnicas que pretenden trasladarse mecánicamente a contextos que son totalmente distintos.

De este modo, Joaquín ha tardado 30 años de su vida en sentirse capaz de conseguir sacar adelante sus estudios, de sentirse orgulloso de sí mismo y superar esa sensación de fracaso con la que ha convivido tantos años. Sin embargo, la frustración y rabia siempre se apoderará de él cuando se refiere al hecho de que *quizás sería otra vida la que te estaría contando. Sin tanta soledad y sufrimiento. Sé que se podría haber hecho*

mucho más por mí, pero para muchos no merecía la pena. Les daba igual (e:Joaquín). Y es que, para Joaquín, él es mucho más que un porcentaje, mucho más que una cifra, mucho más que un suspenso. Detrás de cada fracaso escolar hay una historia que merece ser escuchada.

6. Conclusiones

Tras llegar al final de la investigación, me gustaría finalizar resaltando las ideas que han sido claves para dar respuesta a nuestros objetivos y objeto de estudio. Como hemos señalado a lo largo de la investigación, el paradigma naturalista nos ha permitido indagar sobre los múltiples enfoques y, por tanto, múltiples verdades que acontecen en el acto educativo de nuestro modelo de enseñanza actual. Para poder examinar la acción docente desarrollada en dicho modelo, hemos intentado comprender y analizar la realidad de nuestro sujeto objeto de estudio, estrechando la relación entre investigador e investigado, fundamental en el paradigma interpretativo naturalista (Pérez-Gómez, 2004). Todo ello con el fin de lograr alcanzar cada uno de los hallazgos, reflexiones e hipótesis a las que hemos llegado. Cabe destacar también que, debido al modelo de investigación escogido, nuestras conclusiones no se presentan como verdades universales, sino como evidencias desde las que se deberá seguir investigando y reflexionando.

Tras la realización del presente escrito, ha quedado claro que, la actuación docente se encuentra en constante punto de mira. Una de las razones la podemos encontrar en la cantidad de estudiantes que abandonan sus estudios y son etiquetados automáticamente como “fracasados” por la sociedad. Así nos lo explicaba nuestro sujeto de investigación, el cual describía su paso por el sistema educativo como una *pesadilla* que ha condicionado su vida completamente. Es por ello por lo que, además de otros factores como, la falta de formación docente y la imposición de un modelo academicista centrado en la transmisión y reproducción del conocimiento, hemos evidenciado numerosas contradicciones existentes entre la práctica real y lo que queda reflejado en el discurso oficial.

Por una parte, como sostienen numerosos estudios, este sistema sostiene la idea de que los estudiantes con dificultades y con pocos recursos retrasan al resto de los alumnos, por lo que se deben construir otros caminos adecuados para ellos. Por lo tanto, términos como estándares, indicadores de rendimiento, capacidades, excelencia, resultados, rendición de cuentas, control, calidad, esfuerzo, talento, etc. han pasado a

formar parte de un lenguaje que se ha incorporado completamente al discurso educativo (Bernal-Agudo, 2015) y que, como hemos puesto de manifiesto a lo largo del escrito, dificultan la inclusión de aquellos que no logran adaptarse al sistema.

Este afán de construir caminos alternativos para tratar de reconducirlos -o incluso terminar de excluirlos- nos hace ver cómo se persigue a toda costa la homogeneidad y la preparación de individuos que encajen, en un futuro próximo, en el mercado laboral. Estas actuaciones no favorecen en absoluto la igualdad de oportunidades que, en teoría, defienden nuestras leyes educativas.

En este sentido, se constata la evidencia de que nuestro sistema educativo actual busca, principalmente, la perdurabilidad de las élites garantizando la formación de capital humano; formación que, a su vez, favorezca la conservación de los modelos de producción actuales.

Por su parte, hemos comprobado como los docentes muestran una actitud impasible ante estos sucesos que están ocurriendo en las aulas. Se escudan en el victimismo, en la falta de autoridad o en la incapacidad de afrontar estas situaciones (Carbonell-Sebarroja, 2008). Esta situación manifiesta lo que venimos explicitando durante toda la investigación; la falta de formación de los docentes actuales para hacer frente a esta situación de control y selección que establece nuestro sistema educativo.

Para la construcción de un nuevo concepto de enseñanza que modifique por completo la función de la escuela actual, resulta imprescindible reflexionar sobre el concepto de enseñanza, expectativas, intereses, qué sienten y qué forma que tienen de vivir su profesión los docentes (Mora-Ruiz, 2010). Sin embargo, hemos comprobado como su acción se reduce únicamente a la transmisión de conocimiento, desatendiendo por completo las necesidades, el contexto o situación de la que parta cada alumno. Se obvia por completo uno de los colectivos clave para la creación de espacios inclusivos: los propios alumnos.

Por otro lado, hemos constatado como su tarea también se ve influenciada por el nivel educativo que desempeñen; acentuándose en las etapas de la ESO la reproducción de rutinas academicistas que acabamos de mencionar. El aprendizaje de los alumnos se reduce entonces a meras variables numéricas, las cuales se obtienen mediante la realización de exámenes en los que prima la capacidad memorística de los estudiantes por

encima de cualquier otra competencia. De esta manera, se pone de manifiesto, una vez más, el carácter puramente academicista de este sistema educativo.

Para finalizar, no podemos olvidar que esta investigación se ha llevado a cabo partiendo de la experiencia de un sujeto que ha vivenciado el fracaso escolar y que, por tanto, el conocimiento que hemos extraído y que describimos, hemos de considerarlo como una aproximación a la realidad en la que vivimos y no como una generalización o una imposición de verdad absoluta. Del mismo modo, el haber partido de la experiencia de un alumno, nos ha ofrecido la oportunidad de desvincularnos de nuestros propios prejuicios y conocimientos como docentes para ceñirnos por completo a su experiencia y, a partir de ésta, analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica. Consideramos fundamental que se realicen este tipo de relaciones de intercambio entre docentes y alumnado para lograr indagar en estrategias que permitan dar sentido a las funciones de la escuela actual.

7. Bibliografía

- Barbero Consuegra, G. y Barbero Consuegra, M. (2011). La pedagogía crítica o el camino hacia la mejora del estatus del profesorado. *ECO: Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (8), 1-12.
- Bernal Agudo, J. L. (2015). *Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. Avances en supervisión educativa*, (23), 1-21.
- Bolívar Botía, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62): 711-734.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 94-101.
- Buitrago Bonilla, R.E (2020). El aprendizaje, la enseñanza, los pensamientos y las interacciones en la escuela. *Praxis & Saber*, 11(25), 9-20.
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*, Barcelona, España: Octaedro.
- Castro A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, 70(253), 527-552.
- Contreras Domingo, J. (1991). El currículum como formación. *Cuadernos de pedagogía*, 194, 22-25.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Fernández Larragueta S. (2020). Apuntes del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería.
- Fernández Larragueta, S. (2017). Cap VII. Agentes para la innovación: VIII.3 Colaborando juntos: investigar sobre la práctica aprendiendo juntos. Proyecto Docente-Inédito. (pp: 249-256)
- Fernández Sierra, J. (2002). Calidad de la enseñanza y evaluación: ¿aprender o rendir? En Fernández Sierra, J. (coord.). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Málaga: Akal.
- Fernández Sierra, J. (1995). La acción docente y psicopedagógico en secundaria desde las diversas opciones del curriculares. En Fernández Sierra, J. (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.

- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Junta de Andalucía: Red Averroes.
- Garrido González, M. (2018). *Análisis de la concepción pedagógica de una docente de educación infantil: Relato profesional de Clara* (Trabajo fin de máster). Universidad de Almería.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Madrid: Lugar.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La Educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.C. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Castilla, M.D. (2015). *Apuntes del Grado de Educación Infantil*. Universidad de Almería.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Herrero Vicente, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, (52), 59-63-
- Martínez Domínguez, B. (2010). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25(1), 165-183.
- Medrano, C. (2007). *Las historias de vida: Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Mora Ruiz, J.G. (2000). *El profesorado universitario: Situación en España y tendencias internacionales*. Burgos: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Gómez (2020). *Apuntes del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa*. Universidad de Almería.
- Pérez Gómez, A.I. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata.

- Pérez Gómez, A.I. (1999). *La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela*. Angulo Rasco, F. (coord.). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila: Argentina.
- Pérez Gómez, A. (1998). *Las funciones de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pegalajar Palomino, M.C. y López Hernáez, L. (2015). Competencias emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 95-106.
- Porlán Ariza, R. (2003). Principios para la Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 23-35.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Métodos de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 215-231.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(5), 130-137.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tortosa, M., González, C. y Navarro, S. (2014). Alumnado con necesidades educativas especiales: detección y trabajo para la optimización educativa. *Revista de Psicología*, 7(1), 63-72.
- Valle López, J.M (2014). Formación del profesorado y prestigio social de la profesión docente: algunos desajustes del sistema educativo español. *Cátedra Nova. Revista de los catedráticos de instituto*, (36), 4-14.

8. Anexos

8.1. Anexo I: Entrevista a Joaquín

Entrevistador: Buenas Joaquín, muchísimas gracias de nuevo por aceptar que te haga esta entrevista.

Joaquín: Hola, de nada, no es nada.

Entrevistador: Bueno pues como te comenté, te haré unas cuantas preguntas relacionadas con tu paso por el colegio y el instituto, así que tranquilo y si necesitas que paremos o alguna pregunta no sabes qué responder no te preocupes.

Joaquín: Eh...vale, vale, sin problema, cuando quieras.

Entrevistador: Vale, pues vamos a comenzar ya. Ah y otra cosa, no sé si te acuerdas de que también te comenté que necesitaba grabar la conversación que vamos a tener.

Joaquín: Sí, sí, sí, claro, no pasa nada. Lo que pasa es que a lo mejor no me entero mucho de algunas preguntas y...pues te pido que me las repitas varias veces. También va a estar aquí mi novia, que me ayuda cuando me atranco y me...me ayuda a explicarme mejor.

Entrevistador: Vale, si claro sin problema, no te preocupes. Pues, para empezar, ¿dónde naciste y cuándo?

Joaquín: Nací en 1990 en un pueblo muy pequeñito de Granada, en Escúzar.

Entrevistador: ¿Tienes más hermanos?

Joaquín: Sí, tengo dos más. Yo soy el mediano. El mayor tiene 30 y la pequeña 26.

Entrevistador: Cuéntame un poco sobre tus hermanos, ¿qué han estudiado y a qué se dedican?

Joaquín: Pues el mayor...dejó los estudios cuando acabó la ESO. Luego...después ha tenido muchos trabajos. Estuvo una temporada en el campo, luego montando muebles en una carpintería y...ahora ya lleva muchos años en una empresa de placas de yeso.

Entrevistador: ¿Y tu hermana?

Joaquín: Mi hermana es la única que tiene estudios...ella ha estudiado trabajo social en Granada y ahora se ha ido a Sevilla a hacer un...un máster. No me acuerdo ahora del nombre.

Entrevistador: ¿Y tu familia? O sea, tus padres.

Joaquín: Mi madre no tiene estudios. Ha trabajado en el campo toda la vida menos unos años que estuvo en...en Formentera de limpiadora en hoteles. Pero todo eso hasta que...que tuvo a mi hermano mayor...entonces ya se hizo ama de casa.

Y mi padre...pues estudió como un módulo de la electricidad...no sé bien...el nombre. Ha trabajado también muchos años en el campo, luego un año se fue a Granada capital...lo llamaron del ayuntamiento para trabajar y...estuvo trabajando como en obras en la calle... a ver si me explico...poniendo aceras. Y ya ahora trabaja en las minas desde hace mucho. Ahora trabajamos juntos.

Entrevistador: ¿Y tú a que te has dedicado? ¿En qué has trabajado?

Joaquín: Me hubiera gustado ser mecánico...siempre ha sido mi sueño. Pero no...desde los 16 hasta los 28 años he estado en el campo como... por ejemplo... recogiendo de todo: aceituna y almendra, talando, fumigando... muy duro...pero desde hace un año y pico...más o menos eh, pues estoy trabajando en una empresa de minas donde se trabaja con el estroncio. En la misma que mi padre...como te he dicho en la de antes.

Entrevistador: ¿Y cómo ha sido tu vida de niño?

Joaquín: Pues bien...a ver a los cuatro años me diagnosticaron epilepsia...y a ver con la medicina mi vida es normal, pero creo que por eso me cuesta más pronunciar y hablar...hablar fluido sin atrancarme...pero no sé, fue el comienzo de todo lo que venía por delante...

Entrevistador: Vaya... ¿entonces el hecho de tener epilepsia ha cambiado cosas en tu vida?

Joaquín: Pues no se si ha sido la culpable de las cosas que me cuestan...me tomo pastillas desde chico porque de vez en cuando si he tenido ataques...pero nada grave, solo algún susto sobre todo para mi pareja y mis padres.

Entrevistador: Bueno eso es lo importante, tenerlo controlado. Pues Joaquín, vamos a empezar con las preguntas sobre el colegio y el instituto.

Joaquín: Vale

Entrevistador: Me gustaría saber, ¿fuiste a Infantil o solo a Primaria?

Joaquín: Sí, si fui. Empecé por infantil, como...como todos los niños con los 3 años.

Entrevistador: ¿Qué recuerdas del colegio?

Joaquín: De infantil no me acuerdo mucho...solo me acuerdo de las maestras que eran muy buenas. Me gustaba mucho ir al colegio, me lo pasaba muy bien. No sé...a ver cantábamos y hacíamos cosas divertidas, no me acuerdo de que más, pero me lo pasaba bien.

Entrevistador: ¿Y en primaria?

Joaquín: ¿Cómo?

[Repito de nuevo la pregunta]

Joaquín: Pues...de lo que me acuerdo es que... eh... en Primaria había clases más divertidas y chulas porque los maestros hacían que...cosas para que nosotros participásemos más y además yo...yo también iba a clases de apoyo durante todos los cursos porque...bueno, varias veces en semana una maestra me sacaba de clase para llevarme con ella y ayudarme a hacer las tareas o para hacer ejercicios conmigo para que...pues, practicase lo que más trabajo me costaba aprender y también...me sacaban otras veces para ir con el logopeda.

Entrevistador: Y... ¿cuándo decidiste abandonar los estudios?

Joaquín: Pues...cuando tenía los 16 años.

Entrevistador: ¿Llegaste entonces a terminar la ESO?

Joaquín: No.

Entrevistador: ¿Y por qué?

Joaquín: Pues...pues porque no me gustaba estudiar, ni me sentía apoyado por mis padres y...y, además, ya había repetido 6º de Primaria y 1º de la ESO y no quería seguir repitiendo más cursos...me sentía mal...como que no valía y yo lo que quería era irme a trabajar ya...como que me costaba y me cuesta más de lo normal. Era una pesadilla para mí...me despertaba nervioso, con ansiedad por la mañana porque tenía que ir a clase...

Entrevistador: ¿No te ofrecieron pasar a diversificación para facilitarte que consiguieras el título?

Joaquín: ¿Qué?

[Repito de nuevo la pregunta]

Joaquín: No, no porque yo los estudios los dejé...eh...estando en 2º de la ESO.

Entrevistador: Y, ¿cómo ha sido tu paso por el colegio y el instituto? mejor dicho ¿cómo te ha ido?

Joaquín: Pues...eh... a ver, la verdad que una pesadilla porque...porque siempre me ha costado mucho estudiar y me sentía incómodo porque tenía la sensación de que siempre iba por detrás de los demás, aunque empecé a ir peor a partir de 6º de primaria.

Entrevistador: ¿Qué pasó para que empezases a ir a peor?

Joaquín: ¿Cómo?

[Repito de nuevo la pregunta]

Joaquín: Pues lo que te he dicho, que repetí curso porque ya todo me resultaba más complicado. Y pues...además, que...que mis padres ya no estaban tan encima, y aunque a veces en el colegio me pusieran con la maestra de apoyo, me...pues me seguía costando.

Entrevistador: ¿Sentías que no conseguías llegar al nivel del curso?

Joaquín: Sí

Entrevistador: ¿Te has sentido inferior al resto de tus compañeros?

Joaquín: También...sí... porque siempre he sentido que iba más atrasado que ellos.

Entrevistador: ¿Cómo te llevabas con tus compañeros?

Joaquín: No tenía muchos amigos... a ver yo es que estaba muy muy gordo, me dio por comer porque estaba muy agobiado y pues eso... los de mi clase siempre se metían mucho conmigo y también porque suspendía mucho... Sólo tenía un muy buen amigo en el colegio, pero cuando repetí... pues ya se acabó. Me llevaba mejor con los niños del pueblo, esos si eran mis amigos.

Entrevistador: ¿Y tus profesores sabían que se metían contigo?

Joaquín: Algunos...pero no decían nada. Decían que la clase estaba para aprender...no para esas cosas. Al final pues ya me...me tenía que defender yo solo y muchas veces hasta...hasta me regañaban a mí. Pero bueno...al final las cosas...pues te acostumbras y duelen...duelen, pero menos. 1.5

Entrevistador: ¿Y tus padres no fueron a hablar con tus profesores?

Joaquín: No...nunca he tenido mucho apoyo. 1

Entrevistador: Bueno...es una pena la verdad...y ¿cómo eran las clases en la ESO?

Joaquín: Puf...en la ESO todo...las clases eran más aburridas porque los profesores estaban más rato explicando y, además, eran cosas más difíciles. Era demasiada cantidad de cosas...Había muchísimos exámenes, muchísimos... y aunque seguía teniendo una profesora de apoyo, ya no recibía tanto apoyo como...como en la Primaria.

¿Y cómo eran entonces esas clases con la profesora de apoyo durante la ESO?

Joaquín: Pues...a ver...pues salía dos horas creo que eran... por semana para dar clases de...de eso de... apoyo donde me ayudaban a hacer algunos ejercicios de las asignaturas que me resultaban más difíciles como...como las matemáticas o... lengua. Me acuerdo de que la maestra me ayudaba con las preguntas de los ejercicios porque...porque siempre...bueno una de las cosas que siempre me ha costado mucho trabajo ha sido leer, entender y luego responder... preguntas. Leer se me da fatal...es que no entiendo las cosas.

Entrevistador: ¿Te pusieron en primera fila o hicieron algo para ayudarte a que atendieses y comprendieses mejor las clases?

Joaquín: No...que va, no...no hicieron nada de eso, yo me sentaba en las mesas que había en mitad de la clase y...pues me dejaban quedarme ahí durante todo el

5 curso, pero los profesores no hacían nada...para que... para que yo pudiera comprender mejor sus explicaciones. Bueno...en verdad si...sí que...solo tuve una maestra de matemáticas que durante mi último año me ponía fichas con ejercicios diferentes a los demás compañeros para que yo los hiciera durante sus clases para que yo...yo pudiera entenderlos un poco mejor. (4) y (5)

Entrevistador: ¿Todos tus profesores te trataban igual o notabas diferencias?

Joaquín: No te entiendo...

Entrevistador: Me refiero si...si porque te costaba más que a los demás te trataban igual o diferente al resto de tus compañeros.

Joaquín: Bueno pues...había dos que sí me ayudaban y me apoyaban...hasta hablaban conmigo...pero otros...bueno eran muchos en verdad...no ponían...les daba igual ayudarme, aunque vieran que me costaba más trabajo que eso...que a los otros. Además, muchos muchas veces se ponían nerviosos porque a mí me cuesta enterarme de las cosas...ya lo estás viendo tu...yo enterarme me entero, pero necesito que me repitas muchas veces las cosas dos o...tres...o más veces por lo menos...pero...pero bueno ya está, que al final lo entiendo y mira...soy una persona normal...mira contigo puedo hablar como...yo que se...otra persona que no tenga nada... (4)

Entrevistador: Bueno y, además, según me has dicho dejaste los estudios en 2º de la ESO, entonces 1º conseguiste aprobarlo...cuéntame un poco sobre 1º y 2º.

Joaquín: Sí...después de suspender muchas veces conseguí aprobar porque además pues las cosas...las cosas ya me sonaban. Pero cuando repetí puf...es que pensé que la pesadilla...la historia se repetía...Y ya en 2º pues si que sabía lo que se me venía encima...Otra vez lo mismo, yo ya no podía más... 1. b. (1)

Entrevistador: Y... ¿Crees que se hicieron cosas para ayudarte o intentar mejorar tu situación?

Joaquín: Lo siento...jajaja...puedes...

Entrevistador: Tranquilo, te la repito, sin problema, como te dije tú no te preocupes, estate tranquilo. Lo estás haciendo genial. [Repito la pregunta dos veces más]

Joaquín: Sí se hicieron cosas pero...pero yo creo que el fallo estuvo en que yo no veía apenas apoyo por parte de mis padres y quizás los profesores tendrían que haber hablado con profesores especialistas...no sé...el orientador o no sé...con alguien más para haberme hecho más pruebas y ver si tenía algún problema más y así haber podido darme más ayuda...Mira, yo ahora... ahora de adulto, yo he ido por mi cuenta a un profesional y me han diagnosticado inteligencia límite y eso ha sido la dificultad que siempre he tenido pero al no saberlo antes, no me han podido dar la ayuda que yo...que yo necesitaba. (1) (5)

Además... además me acuerdo de que solo una maestra, la de plástica... me estuvo (4)
intentando convencer de que siguiera con los estudios. La única, ¿sabes? Pero
claro, era la única... que... que ni mis padres... yo... yo ya pues estaba en un plan
que pasaba ya de todo y pues lo dejé. Δ. b.

Entrevistador: Entonces... ¿En ningún momento te llevaron con algún especialista del centro o hablaron de la posibilidad con tus padres?

Joaquín: Eh... pues...

Entrevistador: Espera no te preocupes, te repito la pregunta, ¿nunca te llevaron con algún profesor especialista del instituto o hablaron con tus padres? (5)

Joaquín: Que va, nada. Lo que te he dicho, me sacaban de clase a seguir repasando lo mismo con la maestra de apoyo... y si... algunas cosas me las ponía más fáciles para que las entendiera, pero la mayoría no y no me dijo nunca nada. Me acuerdo de que una vez le pregunté que porqué me costaba tanto entender las cosas que si me pasaba algo y lo que me dijo fue que no me pasaba nada, que lo que me pasaba era que no atendía y que necesitaba estudiar más en casa, que seguro que así, aprobaría... Yo siempre también me he culpado, porque me... me daba coraje no entender las cosas, aunque me concentrase. No era normal que me costase tanto leer o entender las cosas... Y bueno, mira ahora fíjate por qué es. Pero yo que iba a saber en aquel momento... y ya bueno mis padres ni te digo... Por eso te digo que yo pienso... vaya que deberían haber sido los maestros los que podrían haberme ayudado o darse cuenta porque ellos entienden de estas cosas. Pero yo pienso que directamente no les importaba. (4) Δ. b.

Entrevistador: ¿Cuándo te han diagnosticado entonces la inteligencia límite?

Joaquín: Hace nada, el año pasado... a los 28 pero porque... porque yo fui por mi cuenta a una logopeda privada para ver si tenía algo... mi novia que sabe... me... me decía que podía tener algo... ella decía que dislexia o algo. Allí la logopeda me hizo una prueba que... ahora mismo no me acuerdo como se llamaba y con los resultados ella me mandó después a mi médico. Luego mi médico me mandó... a otro... con un psicólogo, para que me hicieran otra prueba... eh... del coeficiente creo... y así ver si tenía la dislexia o otra cosa. Entonces el resultado que salió en esa... fue que lo que yo tenía era la Inteligencia límite. (1)

Y lo de ir al médico a hacerme todas estas pruebas fue por mi novia... ella es maestra y siempre me ha estado ayudando desde que la conocí, hace ya más de 10 años... ella... a ver... no sé... ella estaba siempre detrás mío para que me hicieran algo y ya... ya después de todo lo que ella ha estudiado ella veía que algo mal iba. Al final me convenció y fíjate tú, menos mal. Eh... he tardado muchos años, pero mejor ahora que no haber ido nunca.

Entrevistador: ¿Por qué? Si es algo por tu bien

1

Joaquín: Mis padres nunca han querido ver que a mí me pasaba algo...ellos siempre decían que yo no tenía nada. Incluso me pidieron el papel del médico para creérselo.

Entrevistador: Vaya...ha tenido que ser difícil...entonces tu novia ha hecho que cambies muchas cosas de tu vida, ¿no?

Joaquín: Sí, me ha cambiado la vida. Ya no solo por ayudarme ni hacerme que fuese al médico a las pruebas...también hizo que perdiera casi 40 kilos y bueno...es el pilar de mi vida.

Entrevistador: Qué bonito...Pues volviendo al tema de la Inteligencia límite, ¿cómo crees que habría cambiado la situación si te lo hubieran detectado antes?

Joaquín: ¿Cómo?

Entrevistador: Que... ¿Qué crees que habría cambiado si todo esto te lo hubiesen hecho antes?

Joaquín: Pues todo...mucho mejor, porque yo...yo siempre me he sentido mal. Lo que te he dicho antes, vaya. Además...también creo que...creo que me podrían haber hecho las cosas más fáciles...Porque a ver yo soy una persona normal...pero no sé...creo que si tengo esto es porque hubiera necesitado algo más de ayuda...y...y bien hecha, no sé si me entiendes.

1. b.

1

Ahora después de todos estos años me estoy sacando de nuevo el graduado, pero para adultos y gracias a lo que tengo...digo...me refiero a que ahora tengo el documento del médico que dice lo que tengo, pues...pues los profesores están poniendo mucho más interés en ayudarme y darme más facilidades para que pueda ir aprobando y ahora sí que lo estoy consiguiendo.

7

8 Es que imagínate si esto...lo que te he dicho antes...me lo hubiesen dicho antes...desde los 16 que lo dejé todo y ahora tengo 29...me da mucha pena y...y también me enfada porque toda mi vida hubiera sido diferente. Hubiera tenido mucha más ayuda y apoyo de mis padres y de los maestros...vaya...creo yo no sé.

1. b

Entrevistador: Está claro que todo podría haber sido diferente... ¿Y cómo te ayudan ahora tus profesores?

9

Joaquín: Pues he tenido dos profesores muy muy buenos...lo que pasa que a mí me cuesta mucho acordarme de las cosas...a ver yo si las entiendo y me las aprendo si no hago un examen...o lo que sea pronto se me olvida. Entonces el primer profesor...explicaba muy bien, lo entendía todo...pero los exámenes...los exámenes eran una vez nada más...nada más que al final del curso. Y suspendí.

7

Entrevistador: ¿Y con la otra profesora que me has dicho?

Joaquín: Ah sí, sí...pues ella me hace los resúmenes y me explica todo con esquemas...bueno como el otro, el otro también me explicaba con esquemas. Pero

ella sabe lo de que me cuesta acordarme así que me hace los exámenes por trimestre, y así por fin lo estoy... lo estoy consiguiendo.

8. b.

Además, ahora soy yo mismo el que digo: venga me tengo que poner a estudiar. Estoy muy contento conmigo, nunca...nunca lo había estado. Era mi novia la que me decía venga ponte a estudiar...ella ahora, ahora pues me ayuda también pero ya soy yo el que quiere.

Entrevistador: Me alegro muchísimo, está claro que con ayuda y sobre todo con ganas, vas a poder. Estoy segura. ¿Y cómo hacéis las clases?

Joaquín: Pues es diferente a como yo estaba acostumbrado en el instituto normal... algunas clases tengo que ir y otras por el ordenador. Y con los exámenes lo mismo. Pero vaya que me he acostumbrado ya.

10

Entrevistador: Bueno Joaquín ahora vamos a volver otra vez un poco a cómo eran tus clases...queda poco jaja.

Joaquín: Vale, no pasa nada.

Entrevistador: ¿Recuerdas qué materiales se usaban para dar las clases?

Joaquín: En ³ Primaria algunas veces hacíamos fichas y casi siempre hacíamos ejercicios en la libreta o en un folio y a veces también nos sacaban a hacer algún ejercicio en la pizarra. Todo de los libros o las fichas las imprimían los profesores, ya no me acuerdo de cómo eran. Y en la ESO... ⁶ pues más de lo mismo, pero más difícil, seguíamos haciendo ejercicios de los libros y copiando todo en la libreta y también salíamos algunas veces a la pizarra.

11

Entrevistador: ¿Qué tipo de tareas se hacían mayoritariamente?

Joaquín: ¿Puedes repetir?

Entrevistador: Claro, digo que ¿qué tareas hacíais en clase?

Joaquín: Fichas y ejercicios del libro o de los que ponían los profesores aparte.

11

Entrevistador: ¿Hacíais algún tipo de actividad diferente a la de los libros, fichas o ejercicios de los profesores?

Joaquín: [...]

Entrevistador: ¿Me oyes bien? Que me ha parecido que se haya cortado.

Joaquín: Sí, sí, pero repítemela otra vez, haz el favor.

Entrevistador: ¿Hacíais otra cosa diferente a esas tareas?

Joaquín: No, yo recuerdo estar todos los días sentado copiando y nada más que copiando...y copiando por copiar porque no entendía nada y no me daba tiempo ni a copiar. Yo siempre he sentido que no pintaba nada, sentía que estaba perdiendo el tiempo.

11

1. b.

Entrevistador: ¿A qué le daba más importancia el profesorado entonces?

Joaquín: A las notas de los exámenes y a los ejercicios que hacíamos. Siempre estaban poniendo montonazo de exámenes y pidiendo las libretas. ⑨

Entrevistador: ¿Qué papel han jugado las notas en tu paso por el sistema educativo?

Joaquín: No te he entendido...

Entrevistador: Digo que, ¿han sido importantes las notas cuando estabas en el instituto?

Joaquín: Pues sí...eso siempre ha sido lo importante y yo...yo, aunque he ido aprobando, casi siempre he tenido notas bastante bajas hasta que...pues que ya llegó...que empecé a repetir. ⑫ ①

Entrevistador: ¿Notabas diferencias en el trato de los profesores hacia los que iban bien y los que no?

Joaquín: ¿A qué te refieres?

Entrevistador: A que sí... ¿Los profesores trataban diferente a los que iban bien y a los que no?

Joaquín: Yo no notaba que nos tratasen diferente a unos o a otro...bueno pero lo que sí notaba...lo que te he ido contando...es que no nos daban más ayuda a los que lo necesitábamos más. ④

Entrevistador: ¿Y no tienes algún buen recuerdo de esa etapa?

Joaquín: Pues...no sé...eh...a ver me gustaba mucho la asignatura de plástica...era la única que se me daba bien, me gustaba mucho dibujar. Y sigo haciéndolo...era cuando me sentía bien y no por debajo de nadie...Pero no se todos me decían que estaba perdiendo el tiempo en algo que no vale para nada. Al final, quieras o no, pues pierdes la ilusión hasta por lo único...la única cosa que te gusta. ① d.b. ①

Entrevistador: ¿Lo que han hecho tus profesores ha influido en tu vida y en tu forma de ver tu futuro?

En parte sí, porque...como habíamos hablado en la pregunta de antes...si todo lo que tengo lo hubiese sabido antes...pues...pues eso todo hubiera...toda mi vida hubiera sido otra... pero al no haberme dado ayuda y apoyo que yo necesitaba no he podido terminar nada... mis estudios y...eso...no he podido tampoco trabajar en algo que me gustara más...siempre he tenido otros trabajos en los que no se han necesitado esos estudios y son peores... más duros. Y también quién sabe si todo lo que te he contado lo hubiese sabido antes...quizás...quizás sería otra vida la que te estaría contando...sin tanta soledad y sufrimiento. ⑧

Entrevistador: Qué duro tiene que ser... y ¿a qué te gustaría haberte dedicado si hubieses conseguido los estudios antes?

Joaquín: Mi sueño siempre ha sido ser mecánico...tener mi propio taller. Pero bueno...

Entrevistador: Bueno lo importante es que ahora también estas bien con tu vida, según me has contado. Y ya para casi casi acabar, ¿tú qué crees que entienden los profesores por fracaso?

Joaquín: ¿Puedes repetírmela?

Entrevistador: Me refiero a que ¿qué crees que significa para los profesores fracasar o dejar los estudios? Después de todo lo que has vivido.

Joaquín: Que los alumnos no pongan interés y que no terminen sus estudios.

12

Entrevistador: ¿Qué te hizo abandonar definitivamente los estudios?

Joaquín: Ver que me costaba mucho trabajo sacar mis estudios adelante y que no tenía el apoyo que necesitaba para animarme a seguir con ellos.

1

Entrevistador: Y ya la última Joaquín, ¿crees que se podría haber evitado tu abandono?

Joaquín: Sí, yo creo que sí.

Entrevistador: ¿Cómo?

Joaquín: Poniendo los profesores más interés en ayudarme más y que mis padres hubieran estado más pendientes de mí para ver si podían darme más ayuda y apoyarme en que siguiera con mis estudios en vez de dejar que los abandonase sin poner ningún interés en aconsejarme para que siguiera estudiando y así tener un mejor futuro.

Entrevistador: Pues ya hemos acabado Joaquín, muchísimas gracias otra vez, en serio.

Joaquín: No es nada, si necesitas llamarme otra vez...pues aquí estoy...lo que tu... lo que necesites.

Entrevistador: Pues mira sí, cuando ya la haya escrito entera te llamo o te escribo para que la veamos juntos, ¿te parece?

Joaquín: Claro, encantado.

Entrevistador: Pues no te doy más la lata jaja, muchas gracias otra vez y ¡seguimos en contacto!

Joaquín: Venga, adiós, Cristina.

8.2. Anexo II: Categorización de temas emergentes

1. Experiencia personal
 - b. Sentimientos que le ha producido
2. Experiencia personal durante la etapa de Educación Infantil
3. Experiencia personal durante la etapa de Educación Primaria
4. Actuación docente llevada a cabo
5. Medidas y adaptaciones adoptadas
6. Experiencia personal durante su etapa en la ESO
7. Adaptaciones y medidas adoptadas durante su nueva etapa actual
8. Influencia de la actuación docente sobre su vida
9. Experiencia personal actual en el sistema educativo
 - b. Sentimientos que le ha producido esta nueva etapa
10. Descripción del graduado para adultos
11. Recursos materiales y curriculares empleados. La dinámica del aula
12. Percepción docente del fracaso escolar