

RELACIÓN EDUCATIVA CON ALUMNADO DEL CICLO EN INTEGRACIÓN SOCIAL. PROPUESTAS DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

*Education connection regarding the cycle in social integration.
Proposals for flexible curriculum in uncertainty times*

José Javier NAVARRO PÉREZ
Universidad de Valencia (España)

María ESPERANZA CAMPOS PONS
IES Veles i Vents (Gandia). Generalitat Valenciana (España)

Fecha de recepción del original: marzo de 2014

Fecha de aceptación: octubre de 2014

RESUMEN: La crisis económica que vivimos ha incentivado la participación en la escena colectiva. Ello genera una serie de implicaciones estratégicas para la transformación socioeducativa desde el grupo clase, a partir de metodologías exploratorias como la investigación acción. Este trabajo presenta además, las principales percepciones de los estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social¹ con la intención de describir un perfil. Incentivamos esta metodología apoyados en las propuestas que Tarín y Navarro (2006) identifican respecto la relación educativa, al señalar que la efectividad de los contenidos curriculares quedan vinculados a las conexiones afectivas que logre activar el educador sobre el grupo aula; en este marco los aprendizajes se potencian, ya que el compromiso y la implicación del docente se asocian a los objetivos del currículum, pues la proximidad en un mismo plano relacional posibilita la detección de riesgos, favorece la interacción, revitaliza un clima positivo y transformador de la realidad social.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Social, Metodologías Didácticas, Investigación Socioeducativa, Cambio Social, Participación.

ABSTRACT: The current economic crisis has encouraged participation in the collective space which implies a new strategy for socio transformation from

1 En adelante CFGSIS.

the group class from exploratory methodologies such as action research. This work is also the main motivations and interests of the students of Higher Level Training Course in Social Integration with the intention of describing a profile and to him the contributions made by the educational relationship. We encourage this methodology supported proposals Tarin and Navarro (2006), in this respect by stating that the effectiveness of the curriculum are linked to the charisma and affection with which the educator connect achieve the group classroom learning are more effective when the commitment and involvement of teachers are associated with the objectives of the curriculum, since the proximity in the same plane enables the detection of risks, promotes interaction and potentially a key positive development climate projective transform reality and social

KEY WORDS: Social Work, Teaching Methods, Social and Educational Research, Social Change, Participation,

La investigación acción ante la realidad cotidiana de la educación.

La actividad docente como investigadora es recogida por diferentes autores que coinciden en la necesidad de instaurar un modelo educativo de calidad mediante la implicación de la comunidad educativa (Elliott, 2000; Pérez-Juste, 2005; Blanco, 2008 y Flecha y Ortega, 2012). Esta tarea debe realizarse, por tanto, en diferentes niveles o estructuras de acción, es decir, no solo en los centros educativos sino también en el entorno local (Arriaga, 2007), donde tanto los aprendizajes como los conflictos van más allá de las aulas.

En este sentido, el docente aprende por medio del currículo ya que éste le permite plantear ideas en la práctica, transformando estas en acciones educativas concretas. La implementación será distinta dependiendo del alumnado² y por eso surgen problemas relativos al diseño de los currículos, el equilibrio de los mismos o los mecanismos de ajuste ante situaciones que exijan la adaptación al medio. Así pues, siguiendo a Stenhouse (1985: 285): “lo deseable en la innovación

2 Nos gustaría clarificar que somos conscientes de las desigualdades de género que la sociedad da cobijo y de que trabajar a favor de la equiparación entre hombres y mujeres constituye una obligación moral, y ha de realizarse desde cualquier plataforma. En el presente texto hemos tratado de integrar mayoritariamente términos como alumnado, estudiantes, la actividad docente...etc, tratando de evitar etiquetas de género. También somos conscientes que la temática del presente texto aborda la perspectiva del alumnado, la conexión docente, el tratamiento curricular y sus relaciones sociales fuera y dentro del aula, atendiendo a experiencias y progresos de (los/las) estudiantes de CFGSIS. Sin embargo, no vamos a caer en ningún momento en la excentricidad gramatical que supone en la actualidad, el uso de determinadas expresiones para distinguir y hacer referencia al sexo masculino y al femenino.

educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de la realidad social". Ello responde claramente a la necesidad de que el docente investigue cuáles son sus prioridades para obtener los mejores resultados, que podemos agrupar en cuatro líneas principales: Autodesarrollo profesional, mejorar la práctica docente en el espacio cotidiano, optimizar la institución educativa e incrementar en la comunidad estudiantil mayores y mejores estrategias para responder a los obstáculos que presenta el cambio de las estructuras sociales.

Estructuras en la investigación acción

Hallamos tres diferentes niveles o estructuras con capacidad para retrasar o impulsar las potencialidades de la educación en la esfera global. Como decimos, la existencia de diferentes niveles condiciona la investigación acción, y por ello, una primera estructura, quedará constituida por el hecho de que los parámetros en los que se construye requieren de un soporte sobre el que poder asentar las siguientes bases conceptuales:

- La investigación acción es un método que ha de sobrepasar el aula, ya que la práctica docente no está limitada ni reducida a ella. El hecho introspectivo nos transporta a modificar la comprensión sobre la práctica y las prioridades que se asocian a ese proceso de transformación, que favorecen según García Gómez (2013) la equidad social.
- Atendiendo a los criterios de Osorio y Rubio (2012), la investigación acción constituye una estrategia por la cual el profesorado habrá de reconstruir su conocimiento profesional atendiendo la discusión pública de sus problemas y necesidades, pudiendo favorecer espacios de transversalidad dialógica (Sales, 2012).
- La investigación acción ha de indagar en la opción colectiva, instrumentalizando aportes de la metodología colaborativa, ya que cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio y discusión.
- Al igual que sucede con otros planteamientos que tratan de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración e intercambio con otras disciplinas, también necesita de unas condiciones estructurales que faciliten gradualmente este proceso.
- Se trata en definitiva de una estrategia que invierte en tiempo, porque requiere de la crítica colectiva, del intercambio, de los procesos participativos y de su dinamización, de la planificación conjunta, de recoger la información y sistematizarla para proceder a su análisis en diferentes planos.

Una segunda estructura viene configurada por el hecho de que la investigación acción, responde a características particulares, ya que exige del docente y de sus respuestas máxima coherencia, pues en suma no es más que un conjunto de estrategias utilizadas para poner en valor sus objetivos y por extensión las redes y estructuras sociales. De algún modo, Kemmis (2007) establece como rasgos más representativos de la investigación acción el hecho de constituirse sobre la base de metodologías participativas y colaborativas, exige el soporte de vínculos, que tratándose además de un proceso sistemático de aprendizaje, empuja a teorizar sobre la práctica, pone a prueba la experiencia y las ideas, implica realizar un registro, recopilación y análisis de los propios juicios y reacciones ante las acciones externas, consta de una comprensión política ya que los cambios que implica afectan a las personas y finalmente denota pequeños desarrollos que progresivamente se transversalizan a otras esferas. Recientemente, un equipo de investigadores de la Universidad de Harvard encabezado por Tracy *et al.*, (2012), incidía complementando la óptica anterior, en la influencia positiva que el docente es capaz de generar sobre sus alumnos recreando la expresión de contenidos críticos y reflexivos, que favoreciendo el análisis de los diferentes puntos de vista, impulsa un modelo de aprendizaje que requiere del consenso, diálogo, y participación de los miembros de la comunidad educativa, responsabilizando a los estudiantes en la conjunción de intereses y en la asociación de diferentes posturas con el objetivo de mejorar la calidad del discurso y las competencias en el tiempo.

Entendemos pues como un factor sustancial, motivar la actitud reflexiva tanto del profesorado como del alumnado con respecto a las experiencias vividas, para poder dilatar su comprensión sobre los problemas que la práctica cotidiana evidencia. En palabras de Úcar (2008: 103), la investigación-acción “consta de un conjunto de elementos que asocian la investigación, la participación y la formación de los docentes acerca de su propia práctica”. La investigación acción requiere un proceso de reflexión semejante al que subrayaba Schön (1998) por el cual un problema concreto puede ser transformado, a través de la aquiescencia colectiva. Esto incluye cinco pasos: la definición previa, una estimación, un plan de acción vinculado al diagnóstico, una evaluación de las acciones realizadas para efectivamente por último lugar reflexionar colectivamente respecto el resultado final del proceso. Es decir, “la investigación acción comprende un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (McKernan, 1999: 25).

En la medida que todas las partes cumplen su función, la investigación acción cumple su objetivo transformador no solo sobre la práctica docente sino en la estructura social, ya que según Corvalán (2013) favorece la mejora de la educación extrapolando las actividades y prácticas de los alumnos a otros contextos tanto potenciales como de dificultad.

La tercera estructura, ha de asociarse directamente con la actividad investigadora del educador docente. Este concepto nos transporta a la idea de Muñoz, Quintero y Munévar, (2002), al plantear que la práctica educativo-docente constituye un objeto para el análisis, que a su vez encaja perfectamente con las características de la investigación cualitativa, ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros categorizados de sus observaciones e interactúa tanto con los sujetos como con los objetos de investigación en un contexto natural; colabora en la construcción del objeto de estudio, categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación.

La relación educativa como práctica para la participación social

El educador encuentra en las instituciones que desempeña su actividad docente, condiciones que le permiten desarrollar procesos de investigación (Melero, 2012). Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos, padres, maestros y comunidad. Convive con ellos, imparte clase, participa en celebraciones sociales, recreativas y culturales, observa diferentes momentos y lugares, toma notas, describe, interpreta su mundo, participa de los problemas sociales porque convive con ellos y trata de ayudar y dar respuesta. Los problemas del educador emergen de su propia práctica (Sevilla, 2003) y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un laboratorio propicio para comprenderla y transformarla, y en este escenario creativo aparece la relación educativa con el alumnado.

La construcción de este concepto deriva de dos grandes tradiciones en intervención social: la relación de ayuda (acompañada de diversas fórmulas y enfoques, principalmente desde la psicología, pero también desde el trabajo social), y los modelos educativos (tradicción de carácter más generalista derivada de las corrientes pedagógicas). La convergencia de estas dos tradiciones en una práctica cotidiana de relación con estudiantes desde el aula como punto de partida, desde el rol de educadores y en un marco de convivencia, configura el concepto de relación educativa. Desde nuestra óptica, esta herramienta de la intervención social, más próxima a un método que a una técnica, constituye el principal "saber hacer" que forma parte del "saber ser" de la práctica docente.

La experiencia docente nos recuerda que en contadas ocasiones, los estudiantes, un elevado porcentaje de ellos todavía en proceso de desarrollo personal y por ello inacabado (Rogers, 1961), se enfrentan cotidianamente a realidades exigentes que albergan muchas complejidades, situaciones de

conflicto... etc. El establecimiento inicial de la relación de ayuda por parte del educador, puede resultar extremadamente complejo. Siendo una constante enfrentarse a reacciones desproporcionadas o injustificadas que se tildan de insolentes, apáticas, agresivas... etc. Este escenario es más que representativo de la situación que se vive en los centros de educativos y la distancia que muchas ocasiones separa a los docentes de los alumnos. Acercar las miradas, aproximar las posturas, reconducir ciertas actitudes y etiquetas para optimizar las relaciones, se convierte pues en una estrategia compleja y diversa en aparente disputa pero que necesita además del vínculo para dar una respuesta más comprensiva y real (Howe, 1997) a las diferentes fragilidades que rodean los espacios de convivencia.

Relacionarse con el alumno amparado en códigos de relación educativa implica hacerlo con firmeza desde la cordialidad, anulando las incoherencias, reduciendo las distancias, ofreciendo gradualmente confianza para el desarrollo de su personalidad, generando nuevas oportunidades, dosificando las reacciones, humanizando el espacio cotidiano, suavizando los impulsos, regulando la gestión y expresión de las emociones... etc. Esto podría identificarse como el reto del docente, que además forma parte de su responsabilidad como educador en clave cognitiva (Hernández y Tort, 2009). Seguro que esta experiencia previa, condicionará relaciones más profundas, ya que las proximidades del aula y la cercanía con los estudiantes, favorece el desarrollo exponencial de potencialidades adormecidas además de transformar carencias en virtudes. Todo ello, en un contexto como es la esfera de la educación formal: propicia para el ensayo, el error, la supervisión y la puesta a punto de estrategias de afrontamiento que traten de minimizar los problemas, en aras de una positiva transformación y proyección social.

La relación educativa trata de acercar los vínculos entre docentes y alumnos, para de este modo aproximar intereses y objetivos. Partimos de una premisa básica: las acciones encaminadas al aprendizaje, ya sean desde el campo de la pedagogía, la didáctica o la educación, exigen al profesional unos conocimientos específicos sobre aspectos educativos, que denominamos "saber hacer", y un talante, carisma o actitud determinada, que definimos "saber ser". Por lo general, los estudiantes que asisten a centros educativos de formación reglada son personas aún en construcción, y con unas características evolutivas muy determinadas, que obligan a cualquier enfoque profesional a situarse desde el plano educativo. Así pues, nos interesa delimitar estas dos percepciones que al fin y al cabo van a influenciar la relación y posibilidades que docente y alumnos consigan alcanzar y que nace en el aula pero abarca a otras esferas ajenas a ella que forman parte de la realidad cotidiana. Ambos saberes forman un cuerpo interdependiente, ya que mientras el "saber hacer" requiere del conocimiento de una metodología y el dominio de

unas técnicas específicas³, el “saber ser” supone una extensión del rol docente que involucra la esfera de la implicación afectiva, y esto representa necesariamente un cambio de actitud. No se trata únicamente de utilizar unas técnicas determinadas, sino que el punto clave habrá de quedar constituido por la transmisión de experiencias y valores que acompañarán los aspectos metodológicos del “saber hacer”.

Bajo la mirada de los estudiantes, apoyando los argumentos de Pomar (2001) entendemos que el docente debe ser y actuar como educador para conseguir acceder al mundo afectivo de los estudiantes, y poder aplicar con éxito las aportaciones de su saber específico. La relación educativa se convierte en la herramienta básica e ineludible para cualquier intervención de carácter socioeducativo, ya sea desde la perspectiva social, pedagógica, didáctica... etc.

Nos atrevemos a afirmar que el docente, habrá de adaptar los contenidos curriculares y las prácticas didácticas a su rol como educador, si desea que los objetivos de su planificación curricular se alcancen con éxito. Entendemos como factor menos sustancial, la disciplina académica capaz de regular estos conocimientos, ya que reiteramos que la práctica profesional pluridisciplinar es la que actualmente está custodiando este saber específico, incentivo que además ensambla perfectamente con los estudios de integración social, donde el mestizaje y la fusión en el espacio local forma parte esencial de este constructo.

Un perfil con muchas particularidades: la Formación Profesional Superior en Integración Social.

La actualización de titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior supone una evolución y reordenación de los estudios universitarios, que a su vez implica la reordenación y transformación de los estudios de Formación Profesional. La Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio relativa a las Cualificaciones y la Formación Profesional garantiza el impulso hacia un nuevo marco de titulaciones que además hace referencia al compromiso alcanzado por la UE-27 instando a los diferentes estados que la conforman a promover la conexión territorial y geográfica e incentivar la libre circulación de la población activa (Salamé, 2007). Además, el Tratado europeo infiere en la necesidad de modernizar e impulsar las experiencias relacionales entre los ciudadanos de los diferentes estados, siendo ello una cuestión que afecta directamente a la lógica estructural de la formación profesional. El texto mediante una serie de recomendaciones, insta a que pueda garantizarse en todo momento “la deseable correspondencia entre las cualificaciones profesionales

3 Nos referimos a conocer y saber manejar, las estrategias de la relación educativa

y las necesidades del mercado de trabajo”, para que de esta manera se facilite la movilidad y el intercambio cultural a partir de ésta convergencia de títulos.

El área de Servicios Sociales, tradicionalmente multidisciplinar, ha albergado un abanico de profesionales procedentes tanto de estudios universitarios como de otras categorías con menor cualificación (Lucena *et al*, 2011), cuya función se ha ido adaptando atendiendo a los diferentes niveles de intervención, atención y gestión tanto de servicios como de programas y recursos asociados a estos. Podemos decir que trabajadores sociales, educadores sociales, sociólogos, psicólogos, psicopedagogos... etc, junto con otros profesionales procedentes de niveles inferiores, han configurado mayoritariamente el mapa profesional de los Servicios Sociales; si bien durante la última década, el nuevo catálogo de títulos de formación profesional ha reconocido titulaciones profesionales con un perfil vinculado al trabajo en los Servicios Comunitarios. Caso concreto de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, espacio en el que se encuentra incluida la Formación Profesional de Grado Superior en Integración Social que nos ocupa.

El Ciclo Formativo de Integración Social tiene su punto de partida, al igual que otras enseñanzas de formación profesional, tras la reforma educativa de 1990. Durante un largo periodo, se cuestionó la inexistencia de enseñanzas profesionales técnicas vinculadas a estudios universitarios de Trabajo Social y Educación Social, tal como si existía con otras titulaciones. Esta ilusión utópica, halló su germen a través de la regulación del Real Decreto 2061/1995 y publicado en BOE el 24-2-1996 y cuyo currículum aparece en el Real Decreto 1267/1997 de 24 de julio y publicado posteriormente en BOE el 11-09-97. La duración del título se establece en horas, con un total de 1700 y dividido en dos cursos; el primero de ellos destinado a la formación en materias teóricas y en el que destacan asignaturas de Metodología en Intervención Social (160 horas) o Habilidades de Autonomía Personal y Social (225 horas), y el segundo y último curso dedicado a la realización de Prácticas pre-profesionales mediante una asignatura instrumental denominada Formación en Centros de Trabajo (FCT), la cual presenta una duración de 740 horas. A este sentido, un estudio elaborado por Cueto, González y Mato (2006: 10) para el Principado de Asturias, refería la existencia “*mejores oportunidades de empleo para los Técnicos superiores que para los Técnicos*”, incidiendo en la notoriedad que para ello representa la Formación en Centros de Trabajo que facilita por un lado un contacto específico y prolongado con el sector, experiencia (pre) laboral y por otro un enfrentamiento real a la práctica cotidiana, atendiendo el elevado número de horas con que se diseña el citado currículum. Estas experiencias positivas de tradición germana, tratan de priorizar al máximo esa relación teórico-práctica real. Llegan con fuerza, tanto que se prevé la puesta en marcha para el próximo curso 2013-2014 de un modelo que optimiza la formación

práctica y que viene instrumentalizado por el RD 1529/2012, de 8 de noviembre y publicado en el BOE el 9-11-2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual, define que 2/3 de la formación total se realizará en empresas o instituciones colaboradoras y el otro tercio restante en el centro educativo reglado; referido ello a los estudios de integración social, se convierten en un importante incentivo al desarrollar más si cabe la formación práctica y especializada en los centros de trabajo, atendiendo problemáticas reales, detectando situaciones de riesgo, interviniendo sobre ellas favoreciendo experiencias dinámicas y participativas y acumulando experiencia que ha de servir para optimizar las futuras competencias profesionales.

Respecto el perfil profesional del Integrador Social, el RD 2061/1995 viene a señalar que la cualificación profesional del sistema productivo para este perfil técnico deberá incidir “en la programación, organización, desarrollo y evaluación de actividades de integración social, valorando la información obtenida sobre cada caso y determinando y aplicando estrategias y técnicas oportunas para el desarrollo de su autonomía personal e inserción ocupacional, actuando en cualquier caso bajo supervisión general de Licenciados o Diplomados”. Es decir, el campo de cultivo del Integrador Social queda integrado como decíamos al inicio en el interior del perímetro que rodea a los Servicios Sociales tanto Generales como Especializados; así, centros de día para jóvenes, residencias para mayores, centros ocupacionales para discapacitados, centros de atención a extranjeros, centros de reeducación, viviendas de protección para mujeres... etc, constituyen un importante influjo de posibilidades para el desarrollo de las competencias profesionales que durante el periodo de prácticas, ampliamente desarrollan. Coincidimos en este sentido con Pérez Medina (2008: 127) al plantear que los “centros educativos y las empresas o instituciones del sector, ha supuesto un empuje considerable” ya que han posibilitado la visibilización y consolidación de ésta formación profesional superior. Adicionalmente todo este proceso, constituye un periodo formativo preparatorio para dar el salto posterior a titulaciones universitarias ligadas a esta rama profesional, entre las que destacamos en este orden de ascendencia o prelación, la Educación Social, el Trabajo Social y Magisterio entre otras.

En definitiva, paulatinamente la figura profesional del integrador social ha ido haciéndose un hueco en el panorama de los Servicios Sociales, ha generado la necesidad de sus servicios integrándose en los equipos técnicos multidisciplinares y consolidando su protagonismo en los programas de información, prevención, promoción e inclusión. Es perceptible el esfuerzo de capacitación técnica exigible a los estudios de formación profesional, atendiendo a las demandas de transformación social que le reclama la realidad cotidiana.

Material, Objetivos y Métodos

El presente estudio refleja dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas consta de una investigación exploratoria, dónde se consultó bibliografía en el nivel de fuentes secundarias para la obtención de estadísticos que permitieron definir la parte cuantitativa. La segunda parte de la investigación, responde a un análisis cualitativo - descriptivo, que a partir de la realización de un cuestionario por los estudiantes de la muestra trató de evidenciar y dar respuesta tanto a los objetivos planteados como a las hipótesis de partida. En este sentido, para el abordaje de un fenómeno como el presentado, nos situamos en la pluralidad de los diferentes puntos de vista y las percepciones del fenómeno que permitió obtener un diálogo entre la unidad y la diversidad, o lo que Bourdieu (1999) calificó como el espacio social de los puntos de vista.

Se constituyeron como objetivos de la investigación los siguientes:

- Observar los niveles de motivación hacia el aprendizaje de los alumnos de CFGSIS.
- Conocer las características de los estudiantes para intervenir curricularmente sobre ellos, atendiendo tanto sus potencialidades como sus déficits.
- Favorecer la participación positiva y el protagonismo de los alumnos en su propio proceso de adquisición de conocimiento.
- Reflexionar sobre las propias prácticas docentes para la elaboración de un manual de buenas prácticas capaz de mejorar las actividades de relación y de participación de los estudiantes del CFGSIS en la Comunidad Valenciana.

La muestra estuvo compuesta por un total de 114 estudiantes⁴ del CFGSIS matriculados en tres Institutos de Educación Secundaria procedentes de las tres provincias de la Comunidad Valenciana. Los criterios de inclusión que se siguieron para construir la muestra se establecieron atendiendo a las siguientes características: haber elegido como estudiante la realización del presente módulo de Formación Profesional como primera opción, estar cursando el primer año del título, no haber iniciado el periodo de prácticas

4 39 estudiantes de Valencia, 39 de Alicante y 36 de Castellón. Se estableció muestreo no probabilístico entre la totalidad de Centros de la Comunidad Valenciana que incorporaban la formación de CFGSIS, incluyendo el factor de representatividad de Mendoza (2013) para las tres capitales de provincia. Junto a ello, se establecieron los criterios de inclusión descritos.

profesionales, no haber trabajado bajo ninguna categoría profesional en el sector cooperativo o de participación social, la dinamización de grupos y el Trabajo y la Educación Social y por último, que los centros donde se impartía la formación dispusiesen de medios, profesorado estable y con experiencia en su actividad docente y que al menos un porcentaje superior al 50% de los docentes del CFGSIS desearse participar en el estudio.

A aquellos docentes que voluntariamente desearon participar en la investigación les fueron impartidas dos sesiones formativas relacionadas con el concepto y desarrollo de la relación educativa y la gestión de las dinámicas de aula bajo este paradigma. Asimismo, también se recordaron conceptos sencillos de la investigación acción y su instrumentalización como herramienta metodológica.

Las Hipótesis de trabajo, se construyeron fundamentalmente en tres áreas: Afectividad y sentido de pertenencia a un colectivo, motivación junto a resultados académicos y trabajo grupal:

- 1) El docente que establece una relación educativa con sus alumnos se siente más vinculado a ellos, favoreciendo sinergias colectivas que facilitan el compromiso hacia el aprendizaje.
- 2) A través de investigación acción se equilibran contenidos curriculares a las necesidades de los estudiantes, pues permite conocer ampliamente sus intereses, generando un clima de motivación que mejora la adquisición de competencias.
- 3) El conocimiento que la investigación acción ofrece al docente sobre sus alumnos y la relación con estos, facilita y promueve el trabajo en equipo y la práctica y proyección crítica fuera de las aulas.

La investigación fue complementada con dos técnicas cualitativas: las entrevistas focalizadas a alumnos y docentes, y la observación de las dinámicas de aula mediante registro de información, categorizándose posteriormente las unidades de análisis para yuxtaponer los resultados. Además, para acceder a estos, se utilizaron diversas técnicas proyectadas desde la perspectiva de la complementariedad metodológica. Fue importante el análisis documental, ya que la explotación de datos secundarios es considerada una de las técnicas más extendidas en cualquier investigación social (Almarcha, De Miguel y Romero, 1969). Se dispuso de las Memorias de los diferentes Centros Educativos y de otros datos facilitados por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

En las entrevistas focalizadas se siguieron las orientaciones de Patton (2002), es decir, se efectuaron entrevistas implementadas a través de la

elaboración de un guión previo con los temas y contenidos para su abordaje. El entrevistador gozó de libertad para formular las preguntas.

Posteriormente se transversalizaron las técnicas cualitativas con las cuantitativas, lo que permitió obtener información contrastada para proceder a su sistematización y alcanzar los objetivos. La triangulación de la información garantizó la coherencia desde distintas ópticas analíticas (Denzin, 1978).

El tratamiento cualitativo se efectuó mediante el programa informático ATLAS.ti 6. En este sentido, es importante definir que la codificación requirió de un proceso de asignación de categorías, conceptos y códigos a segmentos o testimonios de información que actuaban como soporte de interés para los objetivos de la investigación. El tratamiento de la información se realizó a partir de dos planos: textual y semántico, que posibilitaron la construcción de redes y la lógica articulación discursiva a partir de los niveles de abstracción.

Resultados y su discusión

En primer lugar diremos que las evidencias derivadas del análisis muestran la prolongación de la relación educativa como metodología didáctico-afectiva. Por otro lado, hemos optado por plantear los resultados separando estos en atención a la metodología utilizada para su obtención; en este sentido presentaremos en primer lugar el análisis cuantitativo, para pasar posteriormente a la descripción de las evidencias cualitativas. Es importante destacar que los resultados cuantitativos se orientaron casi en exclusiva a identificar la opinión de los estudiantes respecto las motivaciones o negligencias que hallaron en el aprendizaje cotidiano para desde aquí instrumentalizar estrategias de mejora y posteriormente mediante re-test poder evaluarlas. Sin embargo, los resultados cualitativos refirieron mayoritariamente la opinión y el sentir de los docentes; en primer lugar respecto las dificultades que les alejan física y emocionalmente de sus alumnos y en segundo lugar atendiendo a la preocupación existente por el empobrecimiento de una docencia que busca la calidad pero que carece de ella, factor que desmotiva tanto al profesorado que se ve superado como al alumnado, limitando sus capacidades y obstaculizando su protagonismo para la interiorización de conceptos y contenidos con los que posteriormente poder instrumentalizar su faceta como integradores sociales.

Resultados Cuantitativos

Las resultados pre-test⁵, reflejaron cierto grado de desmotivación en los estudiantes, describiendo un bajo rendimiento académico, escaso interés

5 Obtenidos antes de iniciar el proceso investigador.

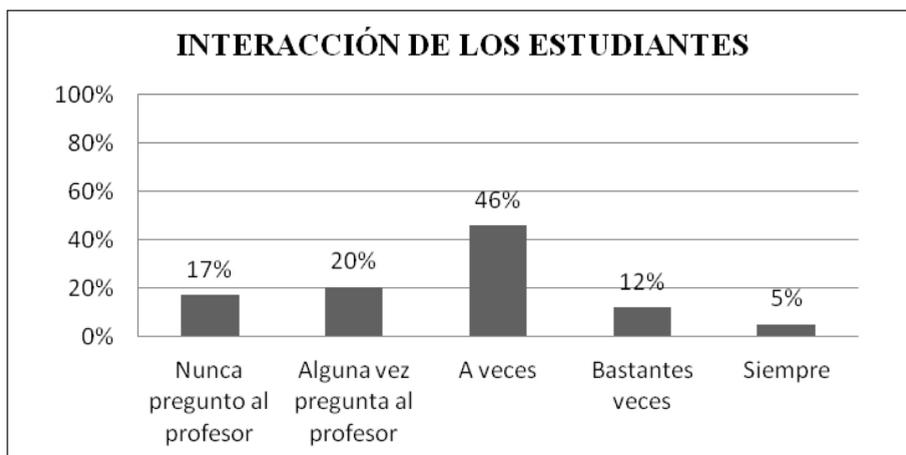


Figura 1. Participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases.

Fuente: Elaboración propia.

y exigua relevancia y protagonismo en las actividades curriculares programadas des los distintos institutos, baja participación e interacción tanto en la dinámica de aula como en la institucional-educativa, elevados porcentajes de dificultad en la comprensión conceptual y dudas respecto la valoración y análisis de textos especializados y en la realización del trabajos de manera autónoma (ver figura 1).

Las estrategias didácticas implementadas por los docentes para facilitar el aprendizaje fueron definidas como “poco estimulantes”; así pues, más de $\frac{3}{4}$ partes del alumnado trataba de evadirse de la interacción con el profesor. Los estudiantes clasificaron estas prácticas, sometidos en su mayoría a los clásicos paradigmas que implicaban estudiar memorizando, estrategia poco recomendable actualmente ya que impide relacionar conceptos, facilita la separación de los segmentos cognitivos y además provoca un olvido cuasi fulminante de los conocimientos adquiridos (ver figura 2).

Es importante centrar las edades de los alumnos sobre los que se desarrolló tal estudio, ya que la madurez y los procesos de comprensión cognitiva forman parte del análisis que determinará el perfil. Así, derivado tanto de las fuentes secundarias como del cuestionario, obtuvimos unas características tipo de estudiante del CFGSIS que pasamos a describir:

- Mayoría de estudiantes son mujeres (69%), con una edad media de 24 años, desempleadas, que abandonaron los estudios para ocuparse en el mercado laboral, que han estado alejadas de la educación formal una

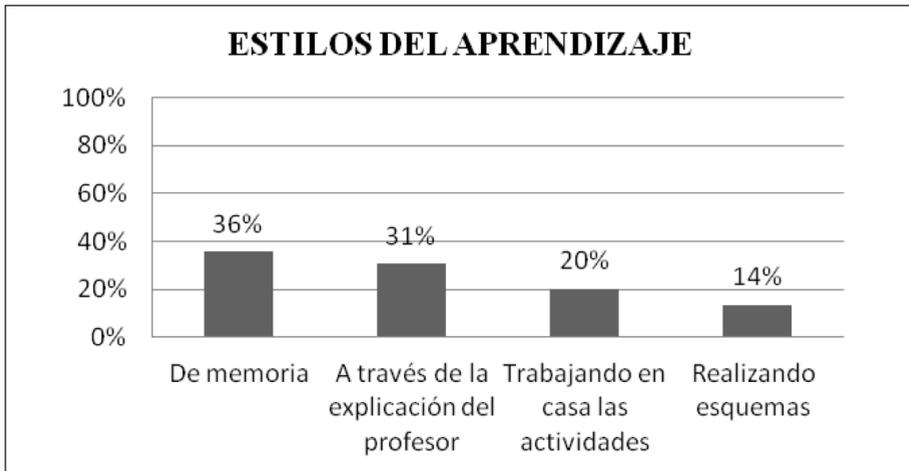


Figura 2. Clasificación según el estilo de Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

media de 5 años, con pérdida de hábitos para el estudio y dificultades para integrar conceptos, que no establecen el proceso formativo como una prioridad sino como una actividad que evita la precarización o deterioro de su situación y que simultáneamente favorece la ampliación de competencias y que además presenta sensibilidad hacia la justicia social, la defensa y promoción de los más desfavorecidos, el interés por los derechos sociales y la implicación en movimientos solidarios.

Apoyados en otras fuentes secundarias consultadas, la presente muestra es ligeramente inferior porcentualmente a los datos aportados por Pérez Medina (2008) donde identificaba una proporción del 80% de mujeres matriculadas en esta especialidad. Por otro lado, coincidimos plenamente con el patrón descrito por el Consejo Escolar de Estado durante el curso 2010-2011, el cual refería que *“el número de personas demandantes de estudios de Formación Profesional, tanto de Ciclos de Grado Medio como de Grado Superior, se incrementó notablemente debido a la situación de desempleo en la que se encuentran y también a la falta de cualificación profesional adecuada, manteniendo dificultades en la integración a los nuevos estudios atendiendo la pérdida de hábitos y formación básica”*.

A este respecto, los estudiantes que componen la muestra, describen el interés por la formación de manera provechosa y atractiva, ya que según estos, los estudios conducentes a obtener el título de formación profesional en Grado Superior de integración social facilita la inserción laboral atendiendo la delicada situación económica y que en extensión afecta a otros sectores más precarizados (empleo, inmigración, vivienda...), siendo por ello necesaria la

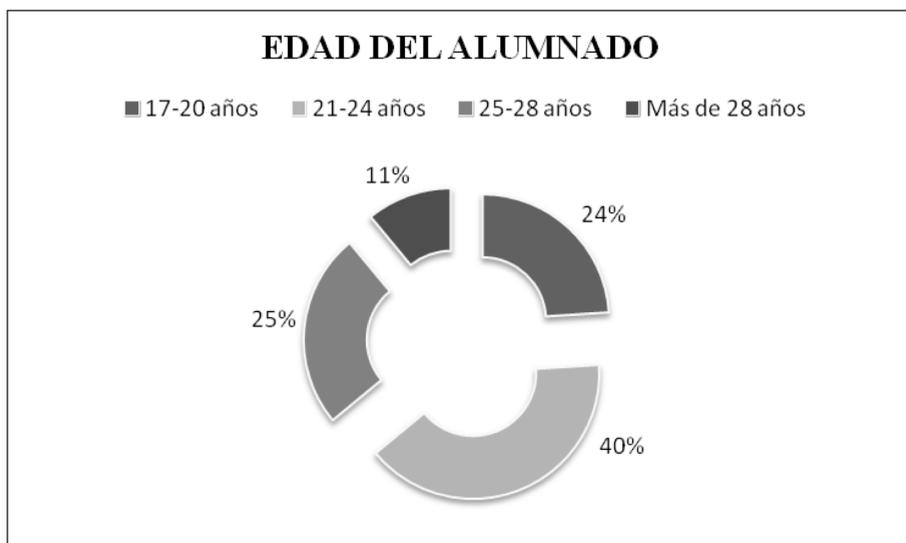


Figura 3. Edad del Alumnado. Fuente: Elaboración propia.

articulación de políticas y planes que traten de integrar, prevenir y reconducir la delicada situación además de estímulos que atiendan la exclusión social, favoreciendo la integración social de la población. Vemos como un importante núcleo de la muestra (65%) tiene una edad comprendida entre 21-28 años, es decir, en un elevado número de casos habían abandonado los estudios hace más de cinco años, presentando mayores carencias tanto en la integración de contenidos competenciales como dificultades en la retentiva de las diferentes materias de que se compone el citado currículum (ver figura 3).

Sin duda, que los resultados derivados de la investigación acción mediante pre-test nos obligaban a intervenir en la programación didáctica a través de un estilo pedagógico idóneo como fue la relación educativa, ya que era capaz de aglutinar a través del “saber ser”, estrategias del “saber hacer” favoreciendo la implicación y el protagonismo del alumnado en su propio proceso de desarrollo. Estos ajustes requerían de un cambio de estilo pedagógico a fin de conseguir la dinamización de los estudiantes tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como de los propios docentes en el desarrollo de prácticas educativas consistentes, motivadoras, cercanas, seductoras, favorecedoras de la movilización colectiva, que a través de la gradual inclusión de estrategias flexibles llegaran al objetivo final de promover el protagonismo de los estudiantes en la regeneración que exigía su propio proceso de aprendizaje curricular.

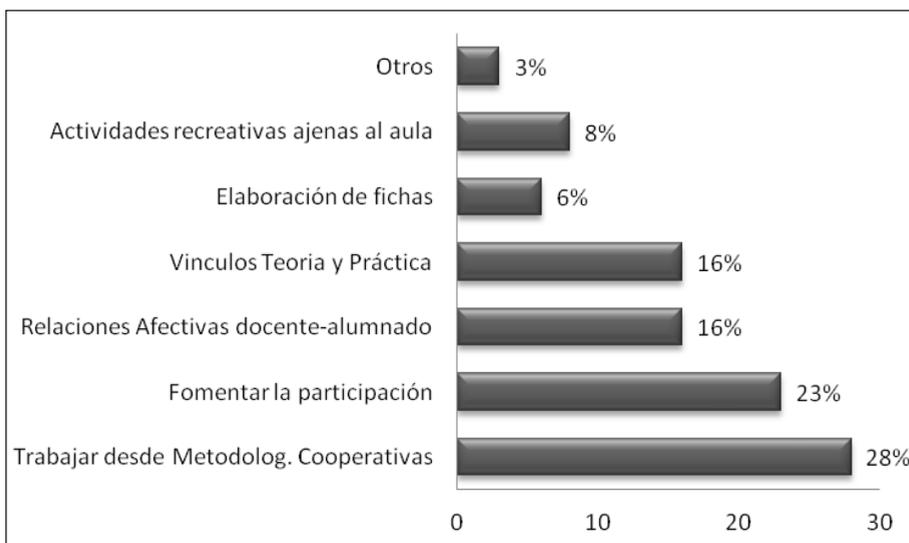


Figura 4. Propuestas dinámicas de Mejora de la calidad educativa en el CFGSIS.

Fuente: Elaboración propia.

Se pidió al alumnado su participación para realizar propuestas capaces de mejorar tanto las relaciones de aula, como el interés nuevas actividades tanto propias como ajenas al currículum, con objeto de incrementar los resultados académicos. Los protagonistas (docentes y estudiantes) señalaron los principales déficits, realizaron propuestas de mejora y atendiendo a los planteamientos de Cuesta (2005) se trató de dar un giro tanto didáctico como de estilo, relacional, convivencial, proyectivo... etc. Se incentivaron las dinámicas participativo-colaborativas para la integración del currículum. He aquí una muestra porcentual de las mismas (figura 4).

La búsqueda a través de la investigación acción y el desarrollo de la relación educativa, produjo resultados cuasi inminentes tras la puesta en marcha del nuevo plan de acción. Los estudiantes, cuestionados por los cambios implementados señalaron dos sensibilidades bien delimitadas; por un lado, cambios en las áreas curriculares y por otro modificaciones en la percepción global. Así pues, relativo a la primera de ellas, identificaron un descenso en las dificultades y problemas al enfrentarse a los contenidos curriculares incluidos en la propia formación profesional. Destacar que las situaciones que

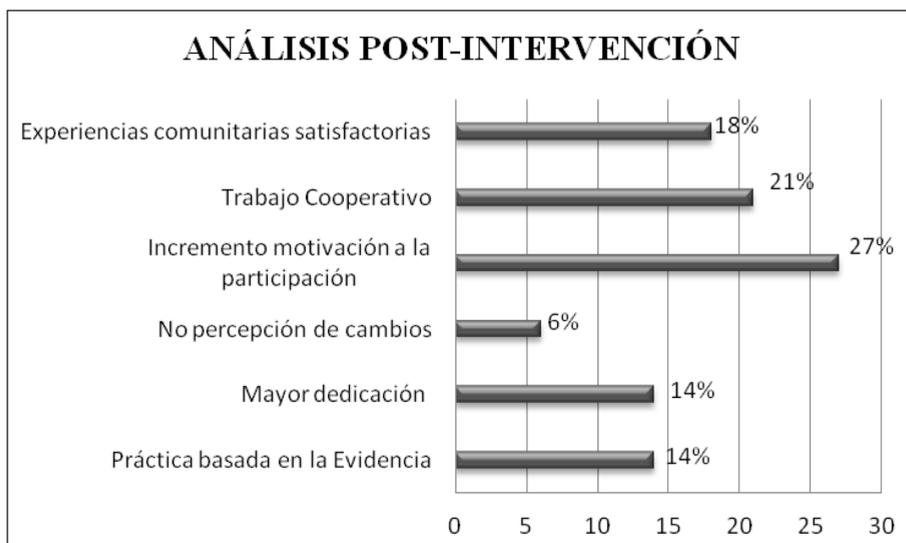


Figura 5. Cambios de primer orden en la percepción didáctica y curricular tras la intervención. Fuente: Elaboración propia.

mayor perturbación provocaron y las prácticas con más objeciones y críticas⁶, fueron dirigidas a la metodología de aprendizaje, la complejidad de los elementos teóricos, la gestión del trabajo autónomo, la escasa relación tanto con los compañeros estudiantes como con los docentes, la directividad didáctica de las clases... etc. A posteriori, una vez implementadas las modificaciones sugeridas por los diferentes agentes de la comunidad educativa, los déficits paulatinamente fueron transformándose en virtudes que a la postre surtieron un efecto positivo y deseado, liderado por la democratización de las propuestas curriculares, la adquisición de nuevos conceptos teóricos mediante la convergencia con las prácticas didácticas que incentivaban la participación y la gestión comprensible de nuevos contenidos curriculares, la motivación, el buen clima colaborativo, las experiencias gratificantes comunitarias basadas en el aprendizaje cotidiano que se transportaban al aula y en definitiva, la percepción global caracterizada por el protagonismo colectivo hacia el aprendizaje autónomo (figura 5).

Tal como encuadramos anteriormente, los estudiantes identificaron cambios que podríamos definir como de segundo orden, o de un nivel quizá más global que conjugados con los anteriores ofrecen todavía mayor soporte.

⁶ Favorecieron diferentes posiciones a favor y en contra de los medios didácticos empleados para la transferencia competencial.

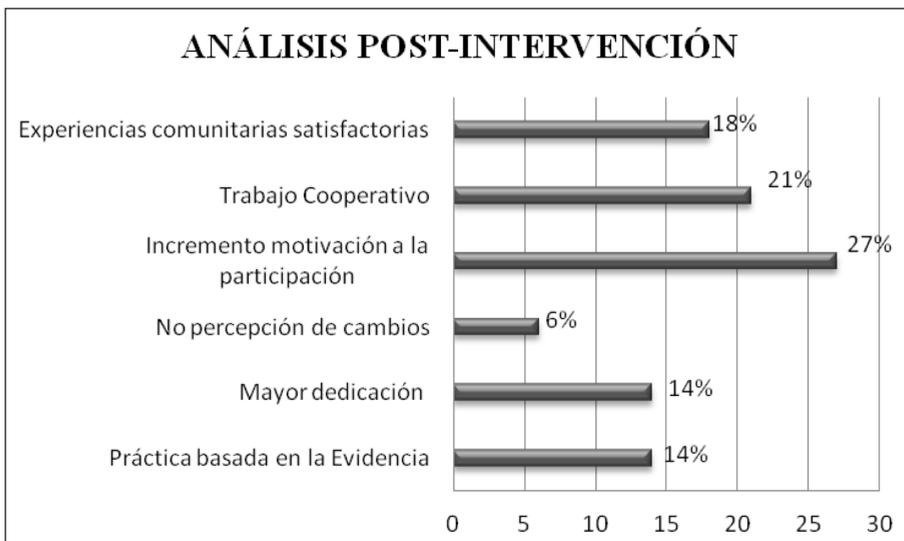


Figura 6.- Cambios de segundo orden en la percepción global tras la intervención.
Fuente: Elaboración propia.

Podríamos identificar como hallazgos no necesariamente vinculados a los contenidos curriculares ni a las actividades propias de aula, sino a percepciones cuya notoriedad fue destacable como para significar su representación (figura 6).

La investigación acción permitió realizar un diagnóstico que resultó como consecuencia de aproximar las necesidades objetivas a la realidad simbólica representada en los protagonistas de la comunidad educativa (estudiantes y profesorado). La orientación con la que se procedió la intervención, tuvo una clara orientación transformadora, y a ello habría que sumarle la relación educativa que logró acercar afectivamente a docentes con estudiantes, para que la mediación respecto los contenidos de aprendizaje pudiera derivar también en la manifestación de experiencias que traspasaron el perímetro del aula. Veamos a continuación cómo cualitativamente se lograron describir estos cambios.

Resultados Cualitativos

La categorización del discurso derivado tras las entrevistas evidenció una alta presencia de categorías relacionadas con el tipo de relaciones de aula, las estrategias didácticas del docente para la participación del alumnado y el curriculum formal. De este análisis emergen las siguientes evidencias:

Prácticas didácticas “pseudo” primitivas.

La actividad docente utiliza en su mayoría prácticas didácticas basadas en la realización de aprendizajes memorísticos, que los alumnos en muchos casos ni entienden ni posteriormente llegan a recordar o aprovechar para otros desempeños. Esto provoca en la mayor parte de los casos un alto índice de desmotivación (Fernández *et al*, 2010) y fracaso, al sentirse excluidos de un lugar normalizado (Cuesta, 2005).

“Yo prefiero proponer algo y que se me tenga en cuenta que no lo típico de ir al libro a la página tal, y no sé qué, y hacer el ejercicio y consultar en no sé dónde...” (EST-1).

“para transformar los aprendizajes en competencias es necesario generar debate, hacer autocrítica, plantear actividades grupales, intercambiar roles y poner en común los resultados para evaluar en su conjunto...” (DOC-Alc2).

Estancamiento de la participación estudiantil en las aulas

La participación de los alumnos es considerada muy baja. El diálogo, favorece la creatividad, la improvisación y la recreación crítica de nuevos contenidos (Mejía, Orduz y Peralta, 2006), tratando de sacudir otras dinámicas capaces de alterar la actividad de aula sin reducir la calidad de la docencia, ni alterar los objetivos del curriculum. El sentimiento de clase como grupo, o como unión de miembros con un mismo ideario favorece las dinámicas de participación y cooperación del propio alumnado entre sí.

“La integración social al fin y al cabo tiene por objetivo que las personas cumplamos con nuestra función social, osea que el todo sea igual a la suma de las partes [...] cada cosa en su sitio... y eso mismo es lo que conseguimos en el aula si decimos que el trabajo del grupo de clase es el resultado de las aportaciones que cada una haga” (DOC-Cast1)

Los alumnos son capaces de percibir que el estilo y los métodos que desarrolla el docente en su estrategia didáctica, unidos a una organización rígida del aula constituyen las barreras más importantes que obstaculizan la participación en las actividades de formación. Por otro lado, los docentes aprecian diferentes modos de proyectar los contenidos curriculares, haciéndolos más accesibles o por el contrario más complejos. El estilo didáctico y el educativo, marca la relación y las dinámicas del aula.

“hay compañeros que dicen: ¡las cosas se hacen como yo digo!, porque luego no te agradecen nada y se creen en la obligación de... [...]. Mira yo pienso que ni una cosa ni la otra, porque cuanto mejor y más motivados estén los chavales, pues tu trabajo también será más cómodo y satisfactorio” (DOC-Cast2)

“a fin de mes te van a pagar lo mismo, lo hagas así o “asá”... yo sí que he visto cambios porque de estar la gente en clase sin motivación, sin alma, a verlas venir... a tú también implicarte más con ellas y les das responsabilidades y las acogen bien y se preocupan más por todo [...] parece que sales de la monotonía y está todo más vivo” (DOC-Cast1)

El encorsetamiento curricular y los intereses del alumnado

Es el profesor es el que guía y da una orientación constante, dejando poco espacio a la inercia y al protagonismo de los propios estudiantes, cuando en realidad, el principal protagonista del proceso es el estudiante y el docente ha de ser una sencilla plataforma intermedia entre el alumno y el conocimiento. La gestión de la dinámica del aula es en muchos casos anodina, aburrida y ello ayuda a que los argumentos curriculares desaparezcan con rapidez de la oferta de intereses con que se trata de seducir al alumnado. Los contenidos vienen muy encorsetados tanto por los objetivos curriculares como por las Guías que marcan la pauta, la constante que asume la referencia de tutelar las diferentes acciones a lo largo del curso. Nos obstante esto, el mundo global en el que nos movemos, en constante cambio exige respuestas dinámicas que han de adaptarse, reorientando las programaciones curriculares y las estrategias didácticas.

“No hombre, aburrirte no puedes, pero si cada año cambian las cosas. Que si la ley de educación, la reforma laboral, ahora están con la ley de bases... tienes que reciclarte tú y después meter cositas por aquí y por allá [...]. Con las cosas que les son más cercanas se involucran mucho más les despierta el gusanillo de aprender y los resultados después son extraordinarios” (DOC-Cast2)

El profesorado ante los problemas cotidianos

Esto de alguna manera formaría la antesala de la relación educativa. Es decir, la intensidad con la que el docente vive y revive con su alumnado las problemáticas sociales que suceden. Muy pocos docentes están adecuadamente preparados para tratar estos problemas, por qué no definirlos de atención a la diversidad. Estas problemáticas pasan por encima de los contenidos curriculares, pues ante la precarización de estrategias didácticas, se une el desgaste que llega a generar la fragilidad de las condiciones humanas.

“te enfrentas a situaciones muy complejas y aquí estás tu sola... a lo sumo encuentras apoyo en algún compañero que tiene estos mismos problemas en el aula, y buscas consejo o compartes experiencias; pero no, que va, nadie te enseña a gestionar estas cosas. Es como ser padre o madre, la experiencia te enseña y así es como tratamos de mejorar” (DOC-Cast2)

“¿qué es más importante que lleguen a fin de mes o que completen los objetivos de cada asignatura?” (DOC-Vlc1)

La situación actual supera emocionalmente a muchos docentes, llegando a sobrepasar a la esfera personal. Lo positivo de estas cuestiones es que la dificultad actual exige un esfuerzo extra en el colectivo de docentes, al cual se enfrentan asumiendo esta debilidad pero planificando nuevas estrategias para combatir las dificultades. Asumen esto como un reto. Son capaces de adaptar las estrategias didácticas a la situación actual, pero la cuestión más compleja es como enfrentarse a las debilidades de la vida real y orientarlas en la vida diaria.

Docente y alumno en clave relacional

Las dinámicas de aula generan estrés, unas veces por no saber resolver la situación y otras por la propia complejidad intrínseca de las mismas. A menudo es habitual dejar colgado en la percha del aula el traje de persona para convertirse en docente. La separación de roles profesional y personal, adultera la calidad humana que se ha de invertir en las aulas. Mucho más cuando la integración social como rama profesional, trata de ofrecer estrategias a las personas que viven situaciones de dificultad para ser más asertivos, autónomos y disponer de mayores herramientas para enfrentarse a las adversidades. El docente de esta especialidad tiene integrada esta realidad en sus quehaceres cotidianos que exige la vida de aula, y en muchas ocasiones traspasar esa barrera entre lo personal y lo profesional forma parte de una misma estructura. Si esta relación profesor-estudiantes, es capaz de trasladarse ajena a la esfera clase/aula, los mecanismos de transformación social y de tutela del proceso educativo se extrapolan a otros espacios importantes, en los que poder proyectar nuevos intereses constructivos para el desarrollo tanto curricular como social.

“osea hay que ver más allá de lo que entra por tus ojos, piensa que somos profesores de integración social no de vidrio y cerámica con todos mis respetos, pero tienes que dedicarte más a observar lo que te quieren decir sin decirlo” (DOC-Cast1)

El intercambio comunicativo entre docentes y alumnos, sirve también para fortalecer los lazos entre el alumnado, que repercute en una mejora del clima de la clase y en un mejor grado de satisfacción con la formación y los contenidos de la misma. Pero por otro lado, no menos importante será la tarea de identificar los riesgos añadidos a la mala gestión de las relaciones afectivas con los estudiantes y en la importancia que en ello ha de instrumentalizarse el diálogo, la tutoría y el conocimiento del proceso que vive el alumno a través de sus manifestaciones y sus implicaciones en el espacio contiguo al aula.

“hombre, la verdad que yo no vengo a clase a pasármelo bien ni a perder la mañana, pero si hay buen rollo entre nosotras, vienes aquí con otra cara” (EST-3)

“la tutoría con gente adulta, adquiere una nueva dimensión... una traslación real a los problemas de la gente. Problemas de verdad, de los que te llevas a casa y sueñas por la noche” (DOC-VIc1)

“al principio de curso entre que no nos conocíamos y que la diferencia que hay de edades... hace que se formen grupos y que cada uno va a su rollo y eso, pues no ayuda. Si ves que la profesora se preocupa por ti y te ayuda y eso, pues en verdad que todo se ve diferente... [...] aunque en verdad luego no te aprueben por la cara y eso...” (EST-1)

Comprender a los alumnos es una parte muy importante para de algún modo, respetar sus tiempos, sus ritmos y sus desarrollos, muchas veces en clara distancia a los tiempos y desarrollos de los docentes. Observar el ritmo de aprendizaje de los alumnos y tratar de ajustarlo a la globalidad del aula es una conjunción perfecta que ensambla con las necesidades que expresan muchas ocasiones implícitamente los estudiantes. Es cierto, que el profesor en muchas ocasiones interpreta erróneamente estos acontecimientos, relegando esta lentitud a razones exclusivamente cognitivas vinculadas a la diversidad del alumnado. Unido a la actitud. Ésta actitud del profesor viene influenciada por la perspectiva dominante (Fernández, 2010) que de alguna manera condiciona la respuesta a las dificultades que experimentan algunos alumnos, es decir la llamada visión individual, que supone interpretar los problemas sin hacer referencia a los contextos sociales y estructurales de origen, a las dificultades y en definitiva a los diferentes ritmos que unos y otros registran en su proceso formativo.

Conclusiones y Propuestas

La instrumentalización de la relación educativa incrementa exponencialmente las relaciones entre docentes y estudiantes. Este factor ayuda notablemente a dinamizar las relaciones humanas y trasladar los contenidos curriculares del grupo aula a la sociedad.

Se pone ampliamente de manifiesto la importancia que adquiere el conocimiento del aula para la correcta implementación de la función docente. Es de sumo interés, constituyendo un medio para conocer al alumnado e identificar las circunstancias que la rodean. La investigación acción se erige como metodología aplicada que permite advertir las diferentes realidades que forman parte del espacio formativo. Ayuda también a disponer de un conocimiento de las sinergias del aula, que facilitará el establecimiento de diagnósticos fiables, tangibles y capaces de reorientar los objetivos del curriculum.

Los hallazgos más importantes que rescatamos tras la implementación del presente trabajo, se centran en demostrar la conjunción entre investigación acción y relación educativa, que además permite:

- Favorecer el clima relacional entre docentes y alumnos
- Calibrar la temporalización al ritmo, interés y motivaciones del aula, bien modificando los contenidos o actividades de la unidad, tomando en consideración las inquietudes de los estudiantes a efectos de introducir nuevas posibilidades.
- Fortalecer la percepción de los estudiantes respecto su propio proceso de aprendizaje; favoreciendo la autonomía y el protagonismo en la participación sobre los objetivos curriculares
- Armonizar el aprendizaje individual a los intereses del grupo aula, profundizando en contenidos.
- Regenerar el aprendizaje cooperativo y la relación educativa en una misma clave de acción-transformación.

Sin embargo, el presente análisis nos deja también diferentes cuestionamientos, pues como tal, no está exento de limitaciones y, razonablemente, sus resultados han de ser integrados reflexivamente para extrapolarse a otros contextos de similares características. Por otro lado, el texto desprende la necesidad de definir y fortalecer las relaciones entre los agentes que componen la comunidad educativa en su proximidad y participación con la realidad local-social de la que forman parte. Por otro lado, el mestizaje cotidiano y la inter disciplinariedad profesional configurada actualmente desde los Servicios Sociales, focaliza más si cabe la atención en el aprendizaje grupal y cooperativo que requiere prácticas docentes y estrategias didácticas, capaces de fusionar las necesidades de transformación social con las posibilidades para el cambio que han de generar los integradores sociales en el espacio local. En definitiva, con el propósito de seducir al alumnado con prácticas basadas en la evidencia (Aikenhead, 2006), que permitan extrapolar las experiencias efectivas de socialización cotidiana a las dinámicas curriculares de aula.

Referencias Bibliográficas.

- Aikenhead, G.S. (2006). *Science Education for Everyday Life: Evidence-based Practice*. London: Teachers College Press.
- Almarcha, A., De Miguel, A., De Miguel, J. y Romero, J.L. (1969). *La documentación y organización de datos en la investigación sociológica*. Madrid:

- Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Arriaga, M. (2007). El entorno local como ámbito de acción socioeducativa. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, Revista de servicios sociales*, 42, 61-71
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Los derechos de la primera infancia (0- 6 años) en la atención socioeducativa. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Corvalán, M^a. I. (2013). Práctica pedagógica e investigación - acción, *Plumilla Educativa*, 12, 41-60. Consultado el 12/11/2014 en http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/practica-pedagogica-investigacion-accion/id/58874467.html
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Cueto, B.; González, M.C. y Mato, F.J. (2006). El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias. *Revista de educación*, 341, (Ejemplar dedicado a: La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes), 337-372
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretichal introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, E.; Muñoz de Bustillo, R.; Brañ, F.J. y Antón, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de educación, Extra 1*, (Ejemplar dedicado a: Abandono temprano de la educación y la formación), 307-324.
- Fernández, J.M. (2010). Obstáculos y dificultades a la participación e implicación de "todos" los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado. *Educación y Diversidad*, 4 (1), 17-30
- Flecha, J.R. y Ortega, S. (2012). Comunidades de aprendizaje. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 243, 8-21.
- García-Gómez, T. (2013) Experiencias y posibilidades de articulación entre universidad-escuela-comunidad, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 201-206

- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 8, 1-11
- Howe, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S. (2007). Sistema y mundo de vida, y las condiciones del aprendizaje en la modernidad. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 82-83, 14-35.
- Lucena, M., Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2011). Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional. *JETT*, 2, (I), 21-27.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata
- Mejía, J.A., Orduz, M. y Peralta, B.M. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 6. Consultado el 24/04/2013 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1499Mejia.pdf>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 21, 339-355.
- Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de sus estudiantes (Tesis doctoral)*, Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 12/11/2014 en: <http://eprints.ucm.es/20566/1/T34368.pdf>
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación acción– reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1. Consultado el 21/03/2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Osorio, J. y Rubio, G. (2012). Investigación– Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico– hermenéutico. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 69, 1, (Ejemplar dedicado a: Práctica y reflexión para una sociedad en cambio), 5-13.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Pérez-Juste, R. (Coord.) (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: Asociación Española para la Calidad
- Pérez-Medina, J.C. (2008). El técnico superior en integración social: apuntes sobre su perfil y formación. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 119-140.
- Pomar, M.I. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: EUB.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Salamé, J. (2007). La formación profesional en Europa. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 89-118.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30, 1, 113-132. Consultado el 12/11/2014 en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149171/132151>
- Schön, D. (1998) *La formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tarín, M. y Navarro, J.J. (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Tracy E., Trisha L. R., Snow E.H. y Selman, R.S. (2012). Academic Discussions: An Analysis of Instructional Discourse and an Argument for an Integrative Assessment Framework. *American Educational Research Journal*, 49, 6, 1214-1250.
- Úcar, X. (2008). Investigación participativa para crear un plan de juventud en una comunidad local Educación social: *Revista de intervención socioeducativa*, 39, 91-114.

Referencias Jurídico – Normativas:

- Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20-06-2002).
- Real Decreto 2061/1995 de 22 de diciembre (BOE 24-02-1996).
- Real Decreto 1267/1997 de 24 de julio (BOE 11-09-1997).

Real Decreto 1529/2012 de 8 de noviembre (BOE 9-11-2012).

Informe 2012 del Consejo Escolar del Estado relativo al estado del sistema educativo (Curso 2010-2011). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012. Consultado el 11/11/2014 en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2012/i2012cee.pdf?documentId=0901e72b8145b4f2>

Página 186 en blanco