

ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN UN CENTRO DE PRIMARIA: CAMBIO O CONTINUIDAD

Rita Ros Pérez- Chuecos, M^a Begoña Alfageme González y Mónica Vallejo Ruiz

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia

Resumen

Con el presente trabajo se pretende analizar las diferentes metodologías desarrolladas por los docentes de un centro de Primaria de la Región de Murcia. El análisis de éstas nos permitirá determinar si se está desarrollando un enfoque de enseñanza con un carácter más tradicional, (centrado en el docente) o, por el contrario, un enfoque que conceda un papel más activo al alumno.

El diseño de esta investigación se define como un estudio de casos, con carácter descriptivo, en donde se analizan las metodologías didácticas empleadas por nueve docentes. Datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y observación, *in situ*.

Las conclusiones de dicha investigación apuntan a que la mayoría de los docentes realizan metodologías participativas centradas en las tareas pero no en el alumno. Estamos en el camino de una renovación metodológica de la práctica educativa, aunque sin tener asumido el nuevo modelo por competencias.

Abstract

In the present study aims to analyze the different methodology developed by teachers at a primary center of Murcia. The analysis will allow us to determine whether they are developing a traditional teaching approach (teacher centered), or, rather, an approach which gives a more active role to the student.

The design of this research is defined as a case study, it is a descriptive study. We discussed the teaching methodologies used by nine teachers. Data collected through interviews and observation, *in situ*.

The findings of this research suggest that most teachers do participatory methodologies focused on the tasks but not in the student. We are in the way of a methodological renewal of educational practice, but without the assumption of new competencies model.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas primeras líneas del trabajo de investigación que presentamos es obligado reflexionar sobre la estructura y contenidos que pertenecen a las distintas partes del documento. De manera general presentaremos la investigación estructurada en dos bloques fundamentales: Marco conceptual y Marco empírico de la investigación, a los que se le unen la bibliografía y los anexos.

Comenzaremos con el primer bloque, recopilado en tres apartados, que dan lugar a visualizar de una manera concisa las investigaciones y estudios realizados con respecto a nuestro ámbito de investigación. Partimos de la evidencia de un giro en el enfoque de la enseñanza desde el modelo por competencias, como consecuencia del Proceso de Convergencia Europea; en donde se tenga en cuenta el papel del alumno como agente activo en su proceso de aprendizaje. Seguiríamos con el área problemática de investigación, resaltando la confusión terminológica en el ámbito educativo sobre método o modelo de enseñanza, metodologías docentes, estrategias o técnicas didácticas y actividades de enseñanza. Definiciones que se aprecian en la literatura especializada en donde diversos autores afirman que no hay una única metodología válida; sino que dicho concepto dependerá del trabajo, contexto, materia y del objeto o finalidad a conseguir.

En el tercer apartado de este bloque hablamos de los antecedentes de la investigación haciendo referencia a que éste es un tema relevante en la actualidad, a pesar de las escasas investigaciones que avalan la diversidad metodológica en Primaria. En contraste, son abundantes las experiencias particulares centradas en materias concretas y metodologías específicas, que aportan el uso de una nueva metodología vista como una experiencia de innovación educativa.

En el siguiente bloque de la investigación, *Estudio Empírico*, destacamos cinco grandes apartados, en donde se reflejan los siguientes aspectos. Iniciamos con el origen y justificación de la investigación analizando de manera general si el análisis de los datos nos permite determinar si en la actualidad se está desarrollando un enfoque de enseñanza tradicional o centrada en las metodologías activas y participativas.

En el segundo apartado se presenta la muestra de la investigación, conformada por nueve docentes elegidos intencionalmente en un centro de Primaria de la Región de Murcia. El criterio para la elección de esta muestra ha sido que cada uno de ellos fuese de un nivel educativo y especialidad diferente. También indicar que las características del centro se han tenido en cuenta como una variable más de la investigación.

El tercer apartado de este bloque, versa sobre los instrumentos de recogida de información, teniendo en cuenta que tras la revisión bibliográfica se realizó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, que fue validada mediante una valoración inter- jueces. Asimismo, para completar esta información, se realizaron observaciones de algunas clases de los profesores entrevistados.

A continuación, en el apartado de análisis de los resultados se analizan las respuestas portadas por los docentes de la entrevista, estableciendo categorías generales que agrupaban las diferentes respuestas, de manera cualitativa y, en algunos casos, cuantitativamente.

Finalizamos dicho bloque con las conclusiones generales del estudio junto con sus consecuencias e implicaciones, dejando abiertas las futuras líneas de investigación en torno a las cuales dar continuidad a esta investigación.

MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años estamos viviendo importantes cambios e innovaciones en el campo de la Educación. Cambios inherentes a los cambios sociales que imprimen un nuevo rumbo al trabajo cotidiano de los docentes.

La consolidación de estos cambios, en la realidad de las aulas, requiere de un complejo proceso de asunción de nuevas concepciones, enfoques y, en general, de una nueva práctica pedagógica. Haciendo un recorrido retrospectivo, y estableciendo el comienzo en los años 70, podemos citar algunas de las innovaciones que se plantearon en estos años: el currículum por áreas de conocimiento, la programación curricular por objetivos, las dinámicas de grupo o la organización de la Educación Superior por departamentos. Los años 80 se caracterizan por una democratización de la enseñanza y de las instituciones escolares, sustentadas estas reformas con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985). En los años 90, con la puesta en marcha de la LOGSE, surgen los enfoques de enseñanza desde la perspectiva constructivista, al introducirse como elemento importante en el desarrollo del currículum escolar, las habilidades cooperativas y la socialización en el aprendizaje.

En este nuevo siglo se plantea lo que podríamos denominar una nueva reorientación de la enseñanza. Hasta el momento, la mayor parte de las innovaciones se han posicionado en el plano de los docentes;

en cambio, las innovaciones que actualmente se están desarrollando en todas las etapas del sistema educativo, sitúan como principal actor al alumno, siendo éste agente activo en el proceso de aprendizaje. Frente a los posicionamientos clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada en el trabajo autónomo del alumno. Aunque este nuevo rol del alumno, parece haber sido creación de la LOE, podemos encontrar sus orígenes en la LOGSE y, posteriormente en la LOCE. Tanto una como otras leyes, propugnan un tipo de enseñanza más innovadora, con un nuevo enfoque educativo-modelo por competencias- con unas propuestas metodológicas que tengan como objeto el desarrollo de las ocho competencias básicas.

Este nuevo enfoque de la enseñanza, no exento de una fuerte discusión social y científica (véase Díaz-Barriga, 2006; Angulo, 2008; Gimeno, 2008; Perrenoud, 2008) requiere que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo asumiendo esta reorientación didáctica hacia el alumno.

Algunas de las cuestiones más problemáticas de este nuevo modelo de competencias serían que, por un lado, se plantea como un proceso gradual; un proceso que nunca concluye, ya que cualquier competencia es mejorable. Ello implica que en ningún momento, se puede afirmar que la competencia finalizó; es decir, que se logró en su plenitud. En el fondo, cada una de las actividades que se realizan en un grado escolar de la Educación básica contribuyen a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, en segundo problema sería el grado de generalidad subyacente de este concepto. Las competencias han quedado definidas de un modo tan genérico que, para intentar resolver esta situación, se han indicado algunos indicadores de desempeño para su concreción. Estos indicadores de desempeño, no hacen sino recordar el modelo de planificación por objetivos, significando con esto un paso atrás en el proceso de planificación de la enseñanza (Vallejo, 2008).

Por ello, es importante romper con el concepto tradicional lineal del profesorado, por otro concepto cual es el aprendizaje constructivo; donde todos los elementos curriculares se incorporan para la adquisición de las competencias u objetivos planificados.

Un giro en el enfoque de enseñanza: Modelo por competencias.

El nuevo modelo de enseñanza (modelo por competencias) ha sido una consecuencia más del Proceso de Convergencia Europeo, con el objeto de lograr una mayor unidad entre los países miembros. En él se implica la instauración de nuevos enfoques de enseñanza, en detrimento de las tradicionales clases magistrales. No es menos cierto que desde los inicios del siglo XX, diferentes autores comienzan a cuestionarse sobre las capacidades, saberes, destrezas que debe desarrollar la escuela para formar a las futuras generaciones. Tanto Durkheim, para quien la función de la Educación era la transmisión de los valores de una generación adulta a una nueva generación, como para John Dewey que determina la Educación como un factor de progreso, una cuestión básica a plantear sería qué competencias sociales debiese desarrollar la escuela. Claro está que estos autores no hacen mención específica al término de competencias; aunque queda patente su interés por la competencia más importante: la Competencia social y ciudadana. Ésta, por tanto, ha sido siempre una cuestión recurrente dentro del debate pedagógico de cualquier país o sociedad.

El modelo por competencias propone un giro en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entendiéndose las competencias como un conjunto de destrezas, conocimientos, habilidades, actitudes, valores éticos y emociones adecuados al contexto que todo el alumnado debe alcanzar para su realización, desarrollo personal e integración social.

El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (RD 1513/2006) establece como, desde las diferentes áreas, se debe contribuir a la adquisición y desarrollo de las ocho competencias básicas, desde un planteamiento integrador e interdisciplinar, que permitirá al alumno, al término de la enseñanza obligatoria, lograr una realización personal, ejercer una ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria; siendo capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida. Deben estar desarrolladas al finalizar la escolarización obligatoria, contribuyendo a transformar el concepto tradicional de enseñanza, basado en la adquisición de conocimientos, en un concepto moderno de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida. De ahí la importancia que se le otorgue un papel más activo al alumno.

Una formación basada en competencias se refiere, en primer lugar, a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr sus fines. Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica, implicando la exigencia de analizar y resolver problemas y de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares y la facultad de aprender a aprender y adaptarse (véase Delors, 1996).

En definitiva, estaríamos hablando que este nuevo enfoque de enseñanza se caracterizaría por:

Los alumnos aprenden y se implican en su propio aprendizaje (procesos activos).

Las actividades se orientan a contextos reales (tareas auténticas).

Se prioriza la calidad sobre la cantidad. El enfoque de interés se traslada de los saberes enciclopédicos (superficiales) al dominio de métodos de análisis.

Se da importancia a las vivencias del alumno.

La diversidad metodológica, con mayor relación en la interrelación, participación y cooperación.

Los alumnos deben de aprender a autoconocerse, autoestimarse y autorregularse.

Los contextos de aprendizaje deben ser flexibles y diversificados.

Área problemática de la investigación: Confusión terminológica.

En el ámbito educativo se utilizan con asiduidad términos que a menudo llevan a confusión. Habitualmente se habla de método o modelo de enseñanza, de metodologías docentes, estrategias o técnicas didácticas y de actividades de enseñanza, vamos a intentar definir cada una de ellas.

El Diccionario de la Real Academia Española define el “método” como el modo de decir o hacer con orden una cosa. Definiciones más concretas, y propias del campo educativo, serían la de Fernández March (2006) que lo define como *un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente y contrastado. Es un plan de acción por pasos, en función de las metas del profesor y objetivos de los alumnos/as que tiene que tomar en consideraciones variables como número y características de los alumnos/as, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza aprendizaje y variables sociales y culturales* (p. 41).

O, De la Herrán (2008), que determina que es *el modo de desarrollar la práctica docente. La metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos (intenciones docentes, competencias, contenidos, criterios de evaluación), sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación*

didáctica de los alumnos, su cota de respeto didáctico, etc. (p. 4). Este último autor considera que se pueden establecer diversos caminos didácticos hacia la formación de las personas. De tal forma que distingue tres métodos: la exposición docente (expositivo), la comunicación interpersonal (interactivo) y el trabajo del alumno (autónomo).

La utilidad de los métodos de enseñanza radica en la flexibilidad de los mismos. De la Herrán (2008) denomina que *la técnica (en singular), se entiende como el modo de realizar una ciencia o un arte; mientras que entiende por técnicas didácticas (en plural) las concreciones del método* (p. 6).

En definitiva, podemos entender las técnicas de enseñanza como actividades que responden a los modos de proceder desde la práctica. Desde esta perspectiva las actividades son el desarrollo explícito de esta metodología. La metodología y las actividades didácticas no se pueden comprender una sin la otra porque una actividad no se puede comprender sin una técnica de referencia.

Siguiendo en esta línea, otros autores como Joyce y Weil (1985) o Estebaranz (1994) prefieren el término modelo de enseñanza. Estos primeros autores señalan que *un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un curriculum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas* (p. 11). Mientras que Estebaranz (1994) define el modelo de enseñanza como *un esquema básico, amplio, que estructura las tareas de clase y que requiere el uso de estrategias como arte en la aplicación del conocimiento, para resolver cada situación problemática del curriculum escolar* (p. 321).

En este sentido, los modelos de enseñanza tienen una estructura concreta y cumplen unas funciones específicas al servicio de los objetivos, ayudando en la noble tarea de educar; es por ello por lo que mencionaremos algunas ventajas por las que todos los docentes deben de utilizarlos en su labor. En primer lugar por ser una forma de ayudar a organizar el acto educativo, dándole las ideas necesarias para evitar la improvisación siendo ésta una secuencia lógica y adecuada para todo el proceso de enseñanza- aprendizaje de acuerdo a las diferencias individuales de los estudiantes, a la naturaleza de la materia, a las características del grupo, a su propio estilo de enseñanza y, sobre todo, a los objetivos que se han de lograr. Estos objetivos marcarán el plan de acción incluyendo el método, en base al modelo de enseñanza, que se ha predeterminado con anterioridad. Ésta será la forma de proceder para dar respuesta curricular a los procesos de aprendizaje.

Dentro de estas modalidades de enseñanza el docente no puede elegir un método de enseñanza aleatorio para impartir su docencia sino que debe de conocer el contexto al cual se enfoca la práctica docente; teniendo en cuenta las consecuencias que repercutirán en el aprendizaje del alumno, así como los métodos a utilizar para un adecuado desarrollo.

La selección de este método constituye una base fundamental para el desarrollo del proyecto formativo, teniendo en cuenta que no existen ni buenas ni malas metodologías; sino que cada una de ellas posee sus propias virtudes y carencias.

En la literatura especializada existen diversas metodologías, y aunque los autores no se ponen de acuerdo en cuáles son, sí que hay un acuerdo generalizado al afirmar la no idoneidad de una única metodología para todas las situaciones de aprendizaje (véase Guarro, 2002; Monterrey, 2005; De Miguel, 2005, 2007; Fernández March, 2005, 2006). Por eso, cada método es bueno para determinadas situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero ningún método es bueno para todas (Fernández March, 2006).

En la docencia existen diferentes métodos de enseñanza, los cuales deben de aplicarse en función de los objetivos que se persigan en la práctica. Estos no sólo contienen pasos y reglas flexibles que se deben de seguir sino que además existe una justificación por lo que se dan esos pasos. De tal forma que el docente se ve obligado a escoger la metodología más adecuada para abordar el contenido de su materia, desarrollando estrategias metodológicas que promuevan la actividad del alumno en el aula y de ese modo construir el aprendizaje significativo.

Brown y Atkins (en Fernández March, 2006) realizan una catalogación de las metodologías (autónomas, grupales y expositivas) estableciendo una línea continua en donde en un extremo registran a las lecciones magistrales mientras que, en el lado opuesto, reflejan el trabajo autónomo que realiza el alumno, pasando por los trabajos en grupo. Uniendo las diferentes aportaciones recogidas hemos elaborado un cuadro-resumen acerca de los diferentes métodos y metodologías a disposición de los docentes (ver tabla 1).

Para elegir dichos métodos de enseñanza se debe de tener en cuenta diversos criterios de selección, cuales son: el número de alumnos al que va dirigido, grado de aprendizaje autónomo y control ejercido por el alumno, o los niveles objetivos cognitivos previos, es decir, que el alumno asimile la información, la comprenda y la aplique a situaciones posteriores (modelo por competencias).

Tabla 1. Cuadro-Resumen de métodos y metodologías de enseñanza

Método o Modelo de enseñanza	Metodología o técnica didáctica	Variaciones
Método expositivo	Exposición/Lección magistral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición-demostración ▪ Exposición-presentación ▪ Exposición presentada por los alumnos/as ▪ Caso dramatizado (juego de roles, simulación)
	Estudio de casos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caso simplificado ▪ Redacción de casos por los alumnos/as ▪ Aprendizaje basado en problemas(ABP)
	Seminarios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminario clásico ▪ Debate ▪ Aprendizaje centrado en proyectos ▪ Aprendizaje basado en problemas(ABP)
Método de trabajo grupal	Enseñanza por pares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo dirigido o taller ▪ Célula de aprendizaje ▪ Simulación/ juego de roles ▪ Aprendizaje cooperativo ▪ Juegos educativos ▪ Sesiones de laboratorio ▪ Practicas a través de las TICS ▪ Practicas externas
		Otros
	Dirección de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de lecturas ▪ Enseñanza a distancia ▪ Aprendizaje orientado a proyectos
Método de trabajo autónomo	Trabajo individual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanza modular ▪ Audio-tutoría ▪ Enseñanza personalizada ▪ Enseñanza programada

En definitiva, los docentes al planificar sus clases tienen que preguntarse cómo va a ser su enseñanza, pero también tienen que reflexionar e indagar sobre otros aspectos que la facilitan o condicionan como son el espacio donde se imparten sus clases, los materiales curriculares que utilizan para ello, sus relaciones con los alumnos y con sus propios compañeros, etc., así como que aprendizaje quieren promover en sus alumnos. De este modo, cuando reflexionamos sobre la metodología a emplear, estamos a su vez condicionando otros elementos curriculares: evaluación, competencias, recursos o espacios.

Antecedentes de la investigación

La planificación de la enseñanza ni implica exclusivamente utilizar el marco de referencia legal el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia- en este caso- (Decreto 286/2007 de 7 de septiembre), cuya función no es más que una plasmación de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación a aplicar en cada etapa educativa, curso o grupo. Este proceso trae consigo un cúmulo de cuestiones para el docente: qué pretende enseñar, cómo quiere hacerlo o qué tipo de sujeto quieren educar. Teniendo en cuenta que estas reflexiones del docente o equipo no se circunscriben únicamente a aspectos educativos sino que contienen elementos culturales y sociales.

En la actualidad estamos en un periodo de transición entre la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1/1990 de 3 de Octubre (LOGSE) y la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de Mayo (LOE) por lo que en los centros docentes de Educación Primaria se encuentran vigentes ambas leyes debido al calendario de implantación del Estado.

La evolución en las leyes educativas españolas nos lleva a valorar distintos aspectos. Así, el Sistema Educativo español a través de las leyes de Educación da valor a cuatro tipos de aprendizaje. En la Ley de Educación de 1970, se le daba valor a las conductas; en la Ley General del Sistema Educativo de 1990, se incorporan las capacidades y comportamientos; y en la Ley Orgánica de Educación, 2006, con la influencia del Bolonia se hace hincapié en que los alumnos adquieran el valor de las competencias por las que podrán resolver tareas concretas definidas en contextos determinados. Este énfasis en las competencias hace que la educación obligatoria española tenga la necesidad de cambiar el modelo docente y educativo.

En el marco de la Unión Europea la enseñanza obligatoria no puede hacer una función selectiva sino que debe de ayudar a que todos los alumnos adquieran las competencias básicas (competencias en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística y por último la competencia para aprender a aprender), definidas como generales o básicas.

La escuela no puede educar para el siglo XXI con criterios y métodos propios del XIX. Ello implica que hay que reorganizar espacios, hay que promover nuevas actividades. Hay que implantar metodologías activas y participativas, lo que conlleva cambios profundos en los enfoques educativos, en las metodologías, recursos o en la distribución de los tiempos.

Como ya hemos dicho, para la planificación de las metodologías activas y participativas más adecuadas, el docente debe de conocer los diferentes modelos de enseñanza para elaborar su propia propuesta metodológica, la cuál debe de contemplar la estructura social de la enseñanza, los medios y recursos didácticos, así como las estrategias de enseñanza.

Sin embargo, aunque el tema es relevante y actual, no existen investigaciones que analicen o reflexionen la diversidad metodológica en la etapa de Primaria; aunque sí, diversas experiencias particulares centradas en materias y metodologías concretas. En contraposición, en estos últimos años, es ingente la producción realizada en torno a la Educación Superior. En este ámbito, algunas de las aportaciones más actuales, ya citadas en este trabajo, serían las de: Monterrey (1999); De Miguel (2005, 2006), Fernández March (2005, 2006) y entre muchas otras.

A modo de ejemplo reseñamos algunas de las experiencias revisadas en torno a este tópico de investigación. Entre los estudios consultados en Educación Primaria, nos gustaría reseñar el de Faure (1981) que recoge bajo el título “El circo; una experiencia multidisciplinar a partir del juego dramático”, una experiencia con alumnos de quinto de Primaria en donde, mediante metodologías de tipo lúdico, se pretende desarrollar el aprendizaje o dominio de la comunicación, a través de clima o situaciones de aprendizaje, en distintas materias.

Otra investigación al respecto, realizada fuera de nuestras fronteras, es la de Woolf y Lohman (2001) quienes realizan un estudio de investigación sobre las actividades docentes en colegios públicos de Estados Unidos. En este estudio son examinadas las actividades de auto iniciación al aprendizaje de profesores veteranos de escuelas públicas. Veintidós maestros fueron entrevistados para conocer el desarrollo de los distintos tipos de actividades llevadas a cabo por ellos mismos en la práctica para la auto-iniciación de la enseñanza-aprendizaje, conociendo así las características metodológicas que influyen en la organización de dichas actividades. Con los datos recogidos concluyen que la utilización de determinadas metodologías está influenciada por la disponibilidad de recursos así como por el entorno físico y social.

Señalaremos también el trabajo de Murillo (2007) en donde el autor realiza una investigación a través de la importancia de optar por metodologías activas que fomenten la colaboración entre los alumnos. Entre los escenarios metodológicos que llevan a cabo en el trabajo se recogen tres metodologías diferentes; todas ellas con ejemplos ficticios de maestros. El primer caso es el “caso de Julio” que describe una clase expositiva encuadrada en un aprendizaje tradicional, así identificado por la autora, en donde la explicación, la repetición y la realización de actividades de aplicación se convierten en componentes esenciales. El segundo es el “caso de Alberto”, donde se desarrolla una experiencia basada en el Aprendizaje Basado en Problemas, ya que considera que los alumnos a través del mismo se van haciendo más responsables en sus propios aprendizajes. Y, en el tercer caso denominado como el “caso de Beatriz” refleja como el estudio de caso es una de las estrategias didácticas más efectiva; brindándoles a los alumnos la oportunidad de aplicar a sus conocimientos a problemas específicos y desarrollar las habilidades necesarias de investigación. Este trabajo plantea, como tesis final, que hemos de tomar conciencia de la dificultad del proceso de rediseñar la práctica pedagógica, sobre todo cuando se exigen determinados cambios, pero no se modifican las condiciones de trabajo de los profesores, ni sus programas de formación.

Collados (2007) presenta una experiencia llevada a cabo en el curso 2006-2007, en las aulas de 3º de E.S.O. del Colegio Montserrat ubicado en la ciudad de Barcelona. Su objetivo era diseñar y experimentar estrategias didácticas con el fin de dinamizar y activar los aprendizajes que se producen en el aula de Educación visual y plástica. El proyecto de trabajo aplica el diseño gráfico a través de la metodología del aprendizaje basado en problemas, teniendo en cuenta el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo cooperativo como dos pilares fundamentales para el desarrollo de su trabajo.

Salido, Giret y López (2007) presenta un proyecto de aplicación de nuevas metodologías activas para la enseñanza de la informática con estudiantes de la Escuela de Informática. El objetivo principal de este estudio fue conocer las bases de los programas de ordenador para resolver problemas

matemáticos, tales como bibliotecas numéricas y recetas. Además, hay que tener en cuenta que se llevó a cabo con el objetivo de adaptar este tema al nuevo modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

ESTUDIO EMPÍRICO

Origen y justificación de la investigación

El modelo de enseñanza basado en las competencias promueve que el aprendizaje eficaz se produce cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su propio trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva diferente, ya que el centro de la actividad se traslada del profesor al estudiante. En este sentido, la educación centrada en el estudiante requiere cambios organizativos en el diseño de las materias y en la planificación del aula, en el desarrollo de actividades, en la organización de los estudiantes, en los sistemas de evaluación, en el desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza, en las estrategias metodológicas o en las relaciones entre docentes y discentes.

Sobre estos y otros cambios, la bibliografía existente es bastante prolifera; destacando las aportaciones de Biggs (2005) sobre la calidad del aprendizaje universitario, de Escudero, Vallejo y Botías (2008) analizando las disyuntivas generadas en torno al concepto de competencias, de De Miguel (2006) en el que se ofrece una diversidad de metodologías de enseñanza y aprendizaje muy detallada, de Yorke (2003), en el que se ofrece una serie de propuestas en torno a la evaluación formativa o de Klenowski (2005), Shulman (1999), Glasgow (1997) y Alfageme (2007) que describen las potencialidades del portafolio con una herramienta de gran utilidad para la evaluación de los alumnos.

De este modo, estas propuestas de cambio y/o reformas, que se vislumbran nos trasladan a la siguiente cuestión: ¿Quiénes serán los principales actores de este cambio? En este caso no hablamos de los alumnos, sino de los profesores. Así, podríamos hacer ese juego de palabras con las que Frigerio (2000) titula uno de sus trabajos: *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Más que dilucidar esta difícil cuestión, si queremos dejar constancia del considerable esfuerzo que realizan los docentes por adaptarse a la nueva realidad socio-educativa y, hacer frente a uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo: el fracaso escolar. No obstante, y del mismo modo, somos conscientes de la dificultad de esta ardua tarea.

Así, estaríamos de acuerdo con Díaz-Barriga (2006) cuando manifiesta que *el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas.*

En este sentido, el *objetivo general* de este estudio será analizar las diferentes metodologías desarrolladas por los docentes de un centro de Primaria en la Región de Murcia. Entendiendo que la metodología será un indicador para definir una determinada concepción de la enseñanza. El análisis de éstas nos permitirá determinar si se está desarrollando un enfoque de enseñanza más tradicional (centrado en el docente) o, por el contrario, un enfoque que otorgue un papel más activo al alumno.

Población y muestra

En la investigación han participado docentes pertenecientes a un Colegio Público de la Región de Murcia. El centro se encuentra ubicado en el núcleo del casco urbano de una localidad de entre 15.000 y 30.000 habitantes.

El centro está compuesto por dos líneas; seis unidades de Educación Infantil y doce de Primaria, con una unidad por cada nivel. Las clases transcurren en horario de jornada continua, siendo el horario del alumnado de 9:00 a 14:00 horas. El Claustro de profesores está compuesto por 31 docentes, de los cuales encontramos (1 Director, 1 Jefe de estudios, 6 profesoras de Educación Infantil, 12 profesores de Educación Primaria, 2 de Educación Física, 2 de Inglés, 1 de Música, 2 de Pedagogía Terapéutica, 2 de Audición y Lenguaje, 1 de Religión y 1 de Francés).

Concretamente, la muestra está compuesta por 9 docentes de Educación Primaria, generalistas y especialistas, que constituyen más del 29% de los docentes. Han sido seleccionados de manera intencional, muestreo intencional, estableciendo como criterio único que cada uno de ellos fuese de un nivel educativo y especialidad diferente.

Instrumentos de recogida de información

El proceso de recogida de datos ha sido, fundamentalmente, a través de la realización de una entrevista semi-estructurada, conformada en dos grandes bloques. El primero consta de siete sub-apartados en donde se recogen los datos de identificación del docente, destacando entre otras: el género, la edad, la titulación (especialidad), el curso al que imparte clase, las materias que imparte, los años de docente y los años de experiencia docente en el centro.

En el segundo bloque de la entrevista comprende seis grandes bloques en donde conoceremos todos aquellos elementos vinculantes con la elección de una/s determinada metodología. Tales elementos son: competencias, objetivos, metodologías, contenidos, recursos y evaluación. Bloques que, a su vez, se subdividen en varias preguntas con el fin de obtener información precisa para la investigación.

Este protocolo de entrevista fue manejado de forma flexible, utilizando el listado de preguntas como descriptores sobre los que se quería obtener información; lo que dio mayor fluidez a las entrevistas realizadas. Una premisa importante fue debían cubrirse todos los interrogantes, pero no era necesario seguir un estricto orden. Aportamos el instrumento de la investigación en el anexo 1.

Para determinar la validez de nuestro instrumento, éste se sometió a un consenso de expertos procedentes de distintas áreas de conocimiento universitarias y docentes de Educación Primaria, de centros diferentes a los docentes de nuestra muestra. Los datos se recogieron durante tres semanas en horario de tarde y de mañana, dependiendo del tiempo disponible de los docentes del centro. Se comenzó con una presentación del Director del centro a los demás miembros del centro, explicando el objeto de este estudio. Los momentos en los que se realizó estas entrevistas fueron variados. A unos se les realizaba en las reuniones de equipo, por la tarde; y a otros en el tiempo de tutorías, durante la mañana. La información de las entrevistas, en algunos casos, fue complementada con la observación, *in situ*, de diferentes clases. Así, observamos un total de 4 sesiones de clase de diferentes docentes y materias.

La técnica central en la que se fundamenta este instrumento es el análisis de contenido, donde la información recabada fue categorizada y tabulada; permitiendo, en algunos casos, establecer categorías cuantitativas de la información recogida.

Diseño de la investigación

El diseño de una investigación es la columna sobre la que se vertebra dicha investigación. En palabras de Arnal, Latorre y Rincón (1994): *el diseño estructura la organización de la investigación y es un*

esquema global que indica lo que realizará el investigador, como alcanzará los objetivos de la investigación y cómo abordará el problema planteado (p. 91).

De este modo, podríamos definir el diseño de esta investigación como un estudio de casos, con un carácter eminentemente descriptivo, cuyo principal objeto es describir sistemáticamente la realidad educativa de un centro, analizando concretamente las metodologías didácticas empleados por docentes de este centro.

Según la naturaleza de los datos, se trata de una investigación cualitativa, que aplica el método de investigación de las Ciencias Sociales. En nuestro estudio aparecen algunos datos de corte cuantitativo cuáles serían porcentajes y frecuencias, fundamentalmente. Datos que han sido analizados a través de las entrevistas realizadas a los docentes y de las observaciones que el entrevistador ha recogido durante la recogida de datos e interacción con los docentes.

Cuando las categorías teniendo un carácter cuantitativo o podían ser tratadas como tales, se han analizado con el paquete estadístico SPSS, versión 15.0, con el cual hemos procedido al cálculo de los estadísticos descriptivos clásicos. Con relación a las variables más cualitativas hemos realizado el análisis de los datos textuales recogidos a través de la entrevista y las observaciones. Así se organizó la información de dichos datos para extraer los significados que se encierran en torno al problema de investigación planteado, utilizando la valoración interjueces.

Análisis e interpretación de los resultados

A lo largo de este apartado, tomando en consideración el marco teórico estudiado, presentaremos los datos recogidos siguiendo los diferentes bloques de la entrevista. Comenzaremos aportando datos identificativos correspondientes a los docentes entrevistados.

Nuestros datos han sido recogidos en una muestra conformada por 5 mujeres y 4 hombres. Hemos querido que estuviera representada la mayor parte de las especialidades de maestros que imparten docencia en el centro. Concretamente, seleccionamos tres maestros especialistas (2 de Lenguas extranjeras y 1 de Educación musical) y 6 maestros de Educación Primaria, seleccionados uno por curso académico desde primero a sexto.

En relación a las materias, éstas son muy diversas. Seis imparten las materias propias de Primaria: Conocimiento del medio, Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Educación artística (plástica) y el resto de los docentes, las materias de sus especialidades: Lengua extranjera (Francés), Lengua extranjera (Inglés) y Educación artística (Música).

Los sujetos de nuestra muestra se encuentran con edades comprendidas entre los 31 a 60 años, incluyéndose cuatro de los mismos en el intervalo 31-40 años, tres en el 41-50 años y dos en el 51-60 años. Como podemos comprobar, la edad de los sujetos entrevistados es muy heterogénea lo que aporta una mayor riqueza a nuestros datos recogido.

Los datos anteriores se complementaron con los años de experiencia como docentes y, con los años de permanencia en el centro educativo. Respecto a los años de experiencia docente, reflejan la misma heterogeneidad. Cinco maestros llevan entre 0 a 11 años, dos entre 11 a 20 y los demás entre 31 a 40 años. Con relación a los años de permanencia en el centro, sorprende que la mayor parte de los docentes no llevaban mucho tiempo en el centro; sobre todo, teniendo en cuenta la antigüedad del centro (alrededor de 25 años). Así, seis de los docentes estaban en el centro desde hace menos de seis años y tres de ellos menos de doce años.

Estos datos anteriores nos aportan el escenario sobre el que contextualizar el resto de la información recogida. Recordar que ésta la presentaremos en torno a los grandes ejes sobre los que se ha sustentado las entrevistas; estos son: objetivos, metodologías, contenidos, recursos y materiales, evaluación y competencias. Seguiremos este mismo orden para reseñar los resultados.

Objetivos

En lo que respecta al primer bloque del protocolo de la entrevista, los objetivos, hay que decir que se realizaron dos preguntas encaminadas a conocer tanto los objetivos planteados en la programación docente, como el objetivo final de la práctica docente. Con ello, tratábamos de conocer si los docentes señalaban objetivos curriculares u objetivos más personales, centrados en su práctica docente o en sus alumnos desde una perspectiva más holística.

Así, y en relación a esta primera cuestión, podemos concluir que todos los docentes señalan, de una u otra forma, objetivos curriculares y objetivos personales. Los objetivos curriculares corresponden fundamentalmente a los de las materias que impartían, estando directamente relacionados con ellas. Con relación a los objetivos personales las respuestas recogidas nos han permitido señalar tres subcategorías: desarrollo integral del alumno, que los alumnos tengan un comportamiento adecuado y que estos objetivos varían según las capacidades de los alumnos.

Los datos recogidos aportan información relevante acerca de la preocupación docente por una educación más integral en la que el alumno, además de aprender los conocimientos propios de las diferentes materias, debe adquirir una serie de habilidades o aptitudes de corte cultural y/o social. Si bien esto es cierto, también destacar que en ningún momento apareció a lo largo de los discursos, el concepto de competencia.

Otra cuestión indagada fue si los docentes realizaban una programación personal o en equipo de sus asignaturas, con el fin de determinar cómo trabajan y, por lo tanto, si dicho trabajo beneficia al aprendizaje de los alumnos y si ponen en práctica aquellos nuevos métodos que están emergiendo frente a los más tradicionales.

Tabla 2. Descriptivos correspondientes a cómo es la programación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modificada y adaptada al alumno y al contexto	3	33,3 %
	Modificada con elementos nuevos	2	22,2 %
	Modificada de acuerdo con la ley y el centro	2	22,2 %
	No modifican su programación	2	22,2 %
	Total	9	100,0 %

Los resultados de nuestro trabajo nos indican que aproximadamente la mitad de los entrevistados realizan su programación personalmente, mientras que el resto la realiza en equipo. De hecho, cuando se les pregunta sobre cómo realizan la programación, los datos nos dicen que siete de los nueve docentes modifican la programación en base a diferentes aspectos, que figuran en la tabla 2, mientras que dos de ellos no la modifican, señalando que es la misma todos los años.

Metodología

En segundo bloque de la entrevista hemos analizado los datos correspondientes a la metodología utilizada por los docentes en el aula; así como el interés y conocimiento de la diversidad metodológica

existente. Los entrevistados responden que utilizan diferentes metodologías de enseñanza dependiendo del trabajo, materia o tarea a realizar en el aula. Esta afirmación es realizada por siete de los nueve docentes. Por otro lado, podemos identificar que las metodologías más utilizadas han sido: la lección magistral o exposición (66,7%), el trabajo grupal o cooperativo (22,2%) y el trabajo autónomo (11,1%). Queda constancia de la preeminencia de la lección magistral sobre las demás metodologías.

Además explicitar la ausencia de una diversidad metodológica en el propio discurso de los docentes. A lo largo de las entrevistas realizadas y de la observación en el aula podemos concluir que, a excepción de la lección magistral, ninguno de los docentes utiliza una metodología concreta; o por lo menos no lo explicita. De hecho, cuando hacemos mención al trabajo grupal o cooperativo no identificamos esta metodología específica en la respuesta de los docentes, sino que bajo este concepto se agrupan todo tipo de actividades que se realizan de manera conjunta entre los alumnos.

Con respecto al interés del docente en la metodología aplicada podemos observar que, el fin por el que utiliza una metodología u otra, depende de tres aspectos fundamentalmente (ver tabla 3)¹.

Tabla 3. Descriptivos correspondientes al interés del docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Explicación	3	23,1 %
	Participación	6	46,1 %
	Motivación por los alumnos	4	30,8 %
	Total	13	100,0 %

Siguiendo con el análisis del segundo bloque, señalaremos las aportaciones de los docentes relativos a la pregunta *¿Cómo organizas el espacio?* Los docentes parecen tener claro cuál es la organización del espacio que prefieren para sus clases. En general, la mayor parte de ellos mantienen la misma organización con los alumnos durante todo el tiempo de enseñanza, solo dos profesores dicen que utilizan una u otra forma de organizar a los alumnos dependiendo de la materia que imparten.

Cuatro de los docentes utilizan una organización de clase que promueva realmente la participación de los alumnos (estructurados en U o en grupos). Estos datos se vieron corroborados con la observación realizada en el aula por parte del entrevistador. Así vimos que efectivamente los alumnos mantenían una organización de aula centrada en la tarea a desarrollar, donde el docente era el centro de la enseñanza. Dato que se ajusta a la utilización mayoritaria de la lección magistral en las clases como metodología docente.

Contenidos

A continuación, profundizamos en el tercer bloque que versa sobre los contenidos necesarios para la utilización de unas metodologías u otras por parte de los docentes. En este sentido señalaremos, como principal aspecto, las actividades que los docentes llevan a cabo en el aula.

A lo largo de las entrevistas, evidenciamos esa confusión terminológica que hemos recogido en el marco teórico de este estudio. Así ocurrió cuando se les preguntó por las diferentes actividades que realizaban en clase, realizando alusiones a actividades y metodologías de manera indistinta.

¹ Los datos resultantes son superior a los de la muestra debido a que los docentes determinan varios criterios sobre los que sustentar su elección metodológica.

Para un mejor análisis hemos unido estas respuestas en una sola categoría en la que tratamos de conocer el tipo de actividades que realizaban. En la tabla 4 reflejamos la variabilidad de actividades señaladas por los docentes, así como la frecuencia en la que se han indicado.

Tabla 4. Cuadro-resumen sobre las actividades empleadas por los docentes en el aula

Actividades	Frecuen.	Actividades	Frecuen.
Canciones	5	Fichas de refuerzo	1
Concursos	2	Inventos	1
Desfiles de moda	1	Maestrillos de la práctica	1
Realización de proyectos	1	Búsqueda de datos en Internet	6
Trabajos de científicos e investigadores	1	Cuadernillo de clase	2
Juegos	9	Ejercicios	1
Murales	2	Leer documentos	9
Trabajos manuales	2	Mapas	3
Asamblea	1	Vivencias personales	1
Rincón de actividades	1	Hojas de cálculo	1
Biblioteca	1	Dibujar	1
Recitación de poesía	2	Visionado de películas	2

Es un hecho que los docentes utilizan tanto actividades individuales como grupales y que estas actividades son muy variadas y en ocasiones creativas. Sin embargo, tras el análisis de las actividades señaladas en la tabla 4, podemos ver que con mayor frecuencia se realizan actividades tales como: la lectura de documentos, seguido de los juegos y la búsqueda de datos en Internet.

Agrupando las respuestas podríamos decir que ocho de los docentes utiliza actividades individuales y el mismo porcentaje actividades grupales, aunque sólo utilizan sendas actividades el siete sujetos.

Igualmente nos cuestionamos conocer si los docentes para plantear tales actividades utilizaban una secuenciación determinada y/o fija en su realización en el aula. Los datos nos avalan esta inferencia, pues ocho de los nueve tiene muy clara y definida la secuencia de actividades que desarrolla en el aula. El noveno docente indica que se centra en el libro de texto, marcando éste su secuencia.

De alguna manera, en el discurso de los docentes se hace denotar un determinismo metodológico. Tal vez, esta estructura aporta mayor seguridad al docente y discente; pero da paso, también, a una cierta rutina profesional. Esta cierta carencia de flexibilidad en la planificación es justificada por los docentes que aseguran que, en Educación Infantil como en Primaria tiene que estar previamente definida para un mejor aprovechamiento del tiempo, para obtener los resultados previstos y para que los alumnos comprendan mejor las tareas. Tampoco podemos olvidar la multitud de tareas que tienen que llevar a cabo diariamente lo que dificulta introducir innovaciones docentes tanto en el ámbito metodológico como en la elaboración de materiales propios, entre otras cosas.

Recursos y materiales didácticos

En relación a los materiales didácticos, ocho de los nueve entrevistados utilizan el libro de texto como guía para impartir la docencia, mientras que sólo un docente indica que los materiales los diseña personalmente. Esta tarea la realiza puesto que considera que los materiales de su materia están obsoletos en cuanto a contenidos y recursos. Los docentes que utilizan el libro de texto, son maestros de Primaria, generalistas; y las editoriales utilizadas son Anaya y Lognman, fundamentalmente.

Además hay que señalar que estos docentes que utilizan libro de texto en sus clases, no suelen ampliar los contenidos, sólo dos de ellos dicen hacerlo.

Esta información se contrapone a otras de las respuestas dadas por los docentes. Esta necesidad es justificada por diferentes causas: diseño de materiales para adaptar los contenidos al alumno, para que aprendan más y, otros no justifican su respuesta. El origen de estos materiales es diverso, y ha sido agrupado en tres subcategorías: materiales del centro, materiales de compañeros, de otras editoriales u otros elaborados por ellos mismos (véase tabla 5).

Tabla 5. Descriptivos correspondientes a materiales que utilizan los docentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Materiales del centro	6	60 %
	Materiales propios	2	20 %
	Materiales de compañeros	1	10 %
	Materiales de otras editoriales	1	10 %
	Total	10	100,0%

Reseñar que de los docentes que utilizan los materiales del centro, los más utilizados son el aula Plumier y la Biblioteca, dependencias imprescindibles en todos los centros educativos. No obstante, la mitad de los entrevistados afirman utilizarlos; siendo éste un porcentaje considerablemente bajo, según nuestro criterio. La mitad de los docentes dicen que los materiales que más utilizan se ubican en el aula y, por lo tanto, señalan que no es necesario salir de la misma para impartir sus clases.

Evaluación

A continuación planteamos las preguntas relativas a la evaluación teniendo en cuenta los datos correspondientes a cómo se evalúa, cuándo se evalúa, con qué instrumentos y la importancia de la evaluación para el docente.

Tras el análisis de la primera cuestión referente a la evaluación, es decir, a cómo evalúan los docentes, aglutinamos la información, en varias categorías: observación, exámenes y trabajos diarios. El 55,6% de los docentes entrevistados responden que utilizan todas las categorías anteriormente mencionadas ya que la evaluación es un conjunto de todos los datos recogidos por dichos instrumentos. En global se recogieron un total de 20 respuestas a este respecto, quedando reflejadas en la tabla 6.

Tabla 6. Descriptivos correspondientes a cómo se evalúa

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Observación	7	35 %
	Exámenes	6	30 %
	Trabajos diarios	7	35 %
	Total	20	100,0%

Otra de las conclusiones que podemos extraer de esta variable es que tres de los entrevistados utilizan un único instrumento para evaluar a sus alumnos, ya sea esta a través de la observación, a través de los exámenes, o a través de trabajos diarios. Este último instrumento, los trabajos diarios, son los que han dado paso en otros niveles educativos al conocido portafolio. De hecho los portafolios se están como instrumento de evaluación o recogida de evidencias del aprendizaje de los alumnos (véase Glasgow, 1997; Shulman, 1999; Klenowski, 2005; Alfageme, 2007).

En lo que respecta a cuándo se evalúa, seis de los docentes indican que la evaluación se realiza de forma continua en todos los casos, aunque tres de ellos expresan que lo hacen diariamente.

En relación a los instrumento de evaluación, estos los podemos agrupar en las siguientes categorías: fichas personales de los alumnos, hojas de registro y exámenes.

La gran mayoría, en concreto, el 60% formulan que recogen los datos a través de hojas de registro, seguido de un 30% que lo hacen con fichas personales y sólo un 10% que utilizan exámenes.

Tabla 7. Descriptivos correspondientes a la importancia de la evaluación para el docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Auto evaluación docente	2	16,70 %
	Comprobar los aprendizajes de los alumnos	6	50 %
	Mostrar al alumno sus criterios evaluadores	1	8,30 %
	Motivación del alumno	3	25 %
	Total	12	100,0 %

Respecto a qué importancia tiene para los docentes la evaluación, podemos comprobar que los docentes indican como finalidad principal la comprobación del aprendizaje del alumno. Con frecuencias menores aparecen finalidades como la motivación del alumno o la autoevaluación docente. De este modo, queda patente que la evaluación es utilizada como un instrumento para “rendir cuentas”, y no como la base sobre la que plantear la mejora educativa del alumno y del docente. Toda virtualidad evaluativa es, por tanto, negada.

Otras cuestiones

En esta categoría miscelánea recogemos las opiniones de los docentes acerca del nuevo modelo de enseñanza (competencias) y el Espacio Europeo de Educación Superior. En relación a las competencias, la gran mayoría de los docentes indican la poca información que poseen al respecto. Este hecho puede dar lugar, a nuestro entender, que aún en el aula, no se evidencia este nuevo modelo de enseñanza que hemos descrito. Tanto las respuestas encontradas como la observación realizada, nos hace pensar que los continuos cambios educativos derivados por nuevas políticas están creando una falta de credibilidad en los docentes. De hecho, algunos de ellos nos dicen que *es el mismo perro pero con distinto collar*, llegando a la conclusión de que a lo largo de su docencia siempre ha existido este tema y que lo único que hacen es cambiarle “la etiqueta”.

En este sentido, más de la mitad de los entrevistados considera necesario la búsqueda de la mejora y la calidad del sistema educativo. Pero que los cambios que se están promoviendo llevan consigo una falta información sobre lo que son, cómo se van a implantar, en qué beneficiarán a los centros, a los docentes y a los alumnos, entre otras cosas; considerando además que éste es un gran error de la Administración y por ello, en la práctica real no se adoptan y se sigue trabajando en la misma línea (véase tabla 8).

Tabla 8. Descriptivos correspondientes a qué piensan los docentes sobre las competencias

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de información	4	40%
	Les parece bien	2	20%
	Lo mismo pero con otro nombre	2	20%
	Se sigue trabajando igual en el aula	2	20%
	Total	10	100,0%

La última cuestión recogida en la entrevista hacía referencia a la utilidad del ejercicio de reflexión realizado frente a las preguntas de este protocolo. Todos ellos afirmaron que las preguntas realizadas les fueron útiles para reflexionar sobre el modo en el que imparten sus clases y cómo las organizan, los materiales que utilizan, etc. De hecho en palabras de uno de ellos *es necesario pararse a pensar y reflexionar sobre lo que estamos haciendo*.

CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de este estudio hemos intentado recoger, de la manera más fiel posible, la realidad metodológica de un centro de la Región de Murcia. Todo ello con el afán de recabar información precisa sobre cómo se están llevando los cambios metodológicos que requiere el nuevo modelo de enseñanza basado en las competencias. En este sentido, las principales conclusiones obtenidas son

Los docentes se plantean objetivos a un doble nivel: objetivos curriculares y personales. Los personales reflejan un interés por el alumno como ciudadano, para su desarrollo y evolución integral. Tras este interés parece subyacer el concepto de competencia en el alumno, donde además de aprender conocimientos propios de las diferentes materias es necesario su implementación en un contexto real/social.

Los hallazgos evidencian una preocupación de los docentes por contextualizar, las directrices establecidas desde los diferentes marcos legislativos, en su aula y en sus alumnos. Realizando para ello programaciones personales, como ellos mismos denominan.

Estas afirmaciones entran en confrontación directa con otro de los resultados encontrados cual es la utilización del libro de texto como base fundamental de su docencia. Cuando el libro de texto se utiliza de una manera casi exclusiva, como aquí parece ocurrir, es muy difícil por no decir imposible que las programaciones estén contextualizadas.

Con relación a la metodología, los docentes en su mayoría contestan que utilizan diversas metodologías de enseñanza dependiendo de la tarea a realizar. Concretamente han señalado tres metodologías; siendo la lección magistral o clase expositiva la más utilizada. Lo que evidencia que sobre la figura del docente aún recae el mayor peso o importancia. El aprendizaje activo del alumno queda relegado a un plano muy secundario.

El proceso de aprendizaje viene muy guiado por el docente, es él quien determina la secuencia de actividad y los procedimientos de resolución. En relación a ello, es significativo señalar que la organización del aula va relacionada con dicha metodología, ya que la organización de los alumnos en el aula se realiza en torno a la tarea a desarrollar, donde el docente es el centro de la enseñanza.

Los docentes utilizan tanto actividades individuales como grupales, siendo variadas y en ocasiones creativas. Las actividades se centran en la lectura de documentos, juegos y la utilización de Internet, mayoritariamente. Actividades que pueden evidenciar la búsqueda del aprendizaje activo del alumno.

Ha quedado constatado que los docentes utilizan como base fundamental para su docencia el libro de texto. De hecho esta afirmación parece ser “algo vergonzante”, pues es disimulada con la afirmación de utilizar varias fuentes de información. De este modo, los docentes son conscientes de la inflexibilidad de la práctica educativa, cuando ésta se rige por la utilización de un único recurso educativo.

La evaluación es entendida como una fuente para la comprobación del aprendizaje del alumno, lo que recuerda la función de la evaluación como un rendimiento de cuentas; a pesar de la

utilización de instrumentos más cercanos a la evaluación formativa como son la observación y los trabajos diarios.

En relación las competencias, los hallazgos encontrados nos permiten inferir que aún no están presentes en la realidad de las aulas. Pareciera que son un mero apartado de la planificación educativa que desde la institución se requiere a los docentes. Tal vez, esta situación se vea reforzada por la propia controversia surgida en torno a este concepto, y que ya hemos recogido en nuestro marco teórico.

En torno a esta misma cuestión, más de la mitad de los docentes, consideran que es acertado perseguir una mejora de la educación, pero que los cambios que se están promoviendo llevan consigo demasiada desinformación. Los docentes entrevistados manifiestan profundas quejas sobre la manera de introducir los cambios e innovaciones en el ámbito educativo.

De nada nos sirve empezar a difundir el nuevo modelo por competencias centrado en el alumno, si en la realidad los docentes desconocen qué son las propias competencias, creando en ellos la sensación o convicción de que *estamos hablando del mismo perro pero con diferente collar* (frase textual de uno de los profesores entrevistados).

CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

Consideramos que la investigación realizada nos ha sido de gran utilidad ya que hemos analizado las metodologías empleadas por los docentes en un centro de Primaria, comprobando así que se sigue trabajando desde un modelo de enseñanza centrado en el docente, más que en una participación activa del alumno.

El seguir profundizando en el conocimiento de la realidad educativa es una premisa básica para cualquier profesional del ámbito educativo. Así la continuidad de esta línea de trabajo podría ser ampliada en un doble sentido. Por un lado, esta experiencia podría realizarse en otros centros educativos de la Región de Murcia. Ello nos permitiría comparar datos y tener una visión más genérica sobre las metodologías empleadas en los centros de Primaria de nuestra Comunidad. Existe la necesidad de dar a conocer a toda la comunidad educativa donde estamos y hacia donde vamos, qué hacemos y qué pretendemos, dándoles la información necesaria para poder trabajar en consecuencia. Y, por otro, sería conveniente, para futuras investigaciones, que las entrevistas se realizaran, no solo a una pequeña muestra del centro educativo sino a todos los docentes que ejerzan en ese momento la docencia en el centro.

Pensamos que la información recogida puede servir a los docentes entrevistados y al centro para profundizar, analizar y reflexionar acerca de las metodologías que emplean; debatiendo sobre los métodos que se están llevando a cabo en el centro, complementándose y enriqueciéndose de las experiencias de los propios compañeros. Todo ello, no sólo con el objeto de conocer las prácticas educativas, sino la concepción subyacentes a ellas. Igualmente es necesario repensar sobre los nuevos roles que deben desarrollar docentes y discentes, junto con los demás agentes educativos. Si queremos centrar el nuevo enfoque de enseñanza en el alumno, siendo éste el protagonista del mismo, tenemos que empezar a entender que el docente es un agente clave, pero que tiene que cambiar su papel. Sus funciones cambian igual que tienen que cambiar sus formas de actuar. Tiene que ayudar al alumno en su aprendizaje, acompañarlo en el mismo y centrar su modo de enseñar en sus individualidades; creando para ello entornos y espacios más flexibles de enseñanza, como así lo ponen de manifiesto diferentes autores (Díaz-Barriga, 2006; Angulo, 2008 y Perrenoud, 2008).

El siglo XXI se plantea como escenario de cambio que lleva consigo la necesidad de renovaciones metodológicas. Debemos promover estudios relativos a este tópico de investigación que conformarán una base sólida sobre la que se genere un conocimiento eficaz y efectivo sobre dichas metodologías.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad (pp. 176-205). En J. Gimeno (Coord.). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

ALFAGEME GONZÁLEZ, M. B (2007). El portafolio reflexivo: Metodología didáctica en el EEES. *Educatio* s. XXI, 25, pp. 209-226.

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BORM (2007). Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

COLLADOS, E. A. (2007). Creatividad y cooperación: un caso práctico de aprendizaje basado en problemas aplicado al diseño gráfico. *Aula de innovación Educativa*, 172, 40-41.

DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DE MIGUEL, M. (2005) (Coord.). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.

DE MIGUEL, M. (2007). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.

DÍAZ-BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en la Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 111, 7-36.

ESCUADERO, J. M., VALLEJO, M. y BOTÍA, F. (2008). El asesoramiento en Educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado*, 11.3. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf> . Consultado: marzo de 2009.

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Editorial tecnographic, S.L.

FAURE G. (1981). Juego dramático en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 25-28.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE. Universidad Politécnica de Valencia.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Valencia: ICE. Universidad Politécnica de Valencia.

FRIGERIO, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO.

GLASGOW, N. A. (1997). *New curriculum for new times: A guide to student-centered, problem-based learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

GIMENO, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

GUARRO, A. (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

HERRÁN, A. de la (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.

ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey) (1999). *La exposición como técnica didáctica*. Disponible en: URL:<<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc>> Consultado: marzo de 2009.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUN, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.

KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.

MURILLO, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En F. Blanco (Dir). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: M.E.C- Colección Conocimiento Educativo.

PERRENOUD, Ph. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *Boletín de la Revista Docencia Universitaria*, 2. Disponible en: <www.redu.um.es/Red_U/m2>. Consultado: marzo de 2009.

PERRENOUD, Ph. (2009). Enfoque por competencias ¿Una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 16, 45-64.

Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria.

SHULMAN, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 56-62). Buenos Aires: Amorrortu.

VALLEJO, M. (2008). *El nuevo modelo de enseñanza basado en las competencias*. Documento inédito. Universidad de Murcia.

WOOLF, H. y LOHMAN, C. (2001). Self- Initiated Learning Activities of Experinced Public School Teachers: Methods, sources, and relevant organizacional influences. *Teachers and teaching: theory and practice*, 7, (1), 16-59.

YORKE, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4), 477-501.