



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

“EL RETO DE ADAPTACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL”

AUTORÍA CARMEN MAGDALENA SALINAS GARCÍA
TEMÁTICA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO
ETAPA EP, ESO, BACHILLERATO,...

RESUMEN

En este trabajo se presenta un proyecto de investigación en proceso donde se pretende indagar e interrelacionar dos campos fundamentales dentro de la Educación Secundaria, la formación del profesorado y la atención a la diversidad, como respuesta a las diferentes necesidades de nuestros/as alumnos/as en una etapa tan difícil como la adolescencia y bajo las circunstancias específicas de los Programas de Garantía Social. Ámbito en continuo debate, donde la formación del profesorado sigue siendo una asignatura pendiente que facilite los progresos en el desarrollo didáctico y en el aprendizaje de estos jóvenes, en situación de exclusión social, en la mayoría de los casos.

La comunicación muestra un especial interés por este campo, presentando la planificación e indagación que hasta ahora se ha realizado e intentando con ello hacer una llamada de atención a las características especiales de estos programas educativos y de quien en ellos se desarrollan, llámense alumno/a, profesor/a, padres, y en general, comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE:

- Atención a la diversidad
- Enseñanza comprensiva e integradora

1. INTRODUCCIÓN.

Esta investigación se centra en un ámbito educativo peculiar que no pertenece concretamente a ningún nivel, ciclo, o grado determinado. Los Programas de Garantía Social (a los que a partir de ahora se nombrarán con las siglas P.G.S.), aunque dentro del sistema educativo, necesitan de la participación de otras entidades, ya sean públicas o privadas, así como en especial de la administración local. Estas características lo convierten en un centro de interés muy actual debido al contacto que en él se establece entre lo educativo y lo meramente social. Como bien dicen Mendia y Altuzarra (1994, 90) “ Poseen un carácter institucional e interdepartamental y no pueden considerarse estrictamente dentro



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

del sistema educativo, puesto que no forman parte de ninguno de los niveles, etapas, ciclos y grados en que aquél se organiza”. O como queda recogido en la orden ministerial 1257/de 12 de Enero de 1993 “La normativa atribuye al MEC la responsabilidad de gestión y organización de los mismos y establece la posibilidad de suscribir convenios de colaboración con la Administración Local y con otras administraciones e instituciones públicas y privadas para el desarrollo de esta especialidad”.

Para hablar de estos programas se deben mencionar conceptos tan importantes como atención a la diversidad y enseñanza comprensiva o integradora. Dentro de nuestro sistema educativo actual existen diferentes medidas para responder a la diversidad, pero los P.G.S. aparecen como medida especial desde el momento en que se sitúan en el “último eslabón de la cadena”. En este sentido, Mendia y Altuzarra (1994, 90) comentan que “Los programas de garantía social aparecen como un último recurso del tratamiento a la diversidad”. Por todo ello, dentro de estos programas localizamos a aquel alumnado con el que no se ha obtenido buenos resultados durante la implantación de las anteriores medidas y, por tanto, no se han adaptado a la organización de un centro, presentando un fuerte rechazo al ritmo establecido (Vila 1998, 14).

Existen muchas maneras de definir en qué consisten estos programas pero quizás la más correcta sea la que defiende la propia ley (LOGSE) en su artículo 23.2 donde señala que “para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la Formación Profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1. de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas”.

Aunque si lo que se pretende es intentar analizar cuestiones relativas a los P.G.S. quizás sirvan más otras donde se definen como “programas de carácter extraordinario, de enseñanza no reglada, que proporcionan a aquellos jóvenes que, a pesar de haber empleado todas las medidas del sistema obligatorio, no consiguen alcanzar las capacidades de Secundaria, una formación básica relacionada con su madurez personal y con la incorporación a la vida social y laboral” (Mendia y Altuzarra 1994, 90).O, aquella otra que dice que; “son una respuesta al fracaso escolar y a la marginación. Están destinados a jóvenes que han abandonado la enseñanza reglada sin ninguna titulación y que presentan un fuerte rechazo hacia el medio escolar. Los programas de garantía social constituyen una segunda oportunidad para muchos alumnos, una alternativa para volver a las aulas o acceder al mundo del trabajo” (Vila 1998, 14).

Analizando la información hasta ahora presentada no es difícil concluir que los P.G.S. aparecen como una medida alternativa que intenta alejarse de las características puramente tradicionales del sistema escolar en busca de la obtención de resultados satisfactorios. Por ello, intentar dar respuesta al alumnado desde un P.G.S. pasa por plantear nuevas estrategias en la organización del trabajo y las disciplinas, lejos de la parcelación que caracteriza, por norma general, a las asignaturas en el sistema educativo actual. Intentar retomar el desarrollo del alumno/a donde se quedó en el sistema educativo no



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

puede realizarse desde una respuesta similar a la dada hasta el momento. Así Antonio Peleteiro, Director general de Formación Profesional y Promoción Educativa comenta en Vila (ibid, 16) que “las distintas modalidades de Garantía social representan el primer paso de la recuperación del llamado ‘fracaso escolar’”.

Desde muchas experiencias e investigaciones se remarca la idea de que en un P.G.S. “el joven es el centro de la acción educativa, con sus necesidades y posibilidades. Todo ello supondrá la adopción de un currículo flexible y diferenciado, una metodología individualizada y una evaluación continua y autoevaluación. Así mismo desde el punto de vista organizativo supondrá una apertura al entorno, una enseñanza de equipo, modalidades flexibles de agrupamiento, de horario, para poder plantear un aprendizaje globalizado y aprendizajes específicos cuando sea necesario” (Mendia y Altuzarra 1994, 90). La propuesta alternativa, por tanto, pasa por plantear estrategias y organizaciones de la propia enseñanza que se alejen lo más posible de aquella otra donde el alumno/a anteriormente ha fracasado, “se propone que la intervención educativa debe facilitar el aprendizaje de todo tipo de contenidos de una forma global, integrando unos en otros tal y como en la vida diaria y en la práctica profesional aparecen. Los contenidos más instrumentales cobran sentido en cuanto son útiles para el trabajo de otros más técnicos” (ibid, 91).

Son estas características las que hacen a estos programas ciertamente interesantes e innovadores mostrando al alumnado otras posibilidades para adquirir una formación. Antonio Peleteiro en Vila (1998, 16) comenta que “el mayor atractivo de los Programas de Garantía Social, para los jóvenes que hayan rechazado la escuela, es la oferta de una metodología menos ‘academicista’, más empírica, basada en el desarrollo de la personalidad y la adecuada potenciación de las actitudes de los jóvenes”. A esto podemos añadir las palabras de Tellería (1997, 22) cuando comenta que “nos alejamos del modelo clásico de educación reglada, donde cada asignatura o materia tiene su profesor ‘especialista’ que imparte su clase a grupos sucesivos, viéndose imposibilitado totalmente para tener un seguimiento personal de sus alumnos. Estamos ante un tratamiento educativo alternativo que debería acercarnos progresivamente, en su concepción, a lo que podemos denominar **proyecto educativo integral**”. Siguiendo en esta línea, distintos profesores/as que dirigen P.G.S. establecen, a la hora de exponer sus experiencias, “la globalización como la forma más idónea de responder con la finalidad fundamental de conseguir una mayor motivación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y crear una dinámica de trabajo en equipo del profesorado” (Agüera et. all. 1997, 47).

Por tanto, y a modo de conclusión, cabría decir que los Programas de Garantía Social se han convertido en una respuesta alternativa en nuestro sistema educativo con el fin último de “animar a todos los jóvenes a reiniciar un camino que tarde o temprano tendrán que emprender” (Peleteiro cit. por Vila 1998, 16). Lo que la convierte en una medida fundamental y a la que merece la pena prestar un especial atención, profundizando sobre algunos de los factores determinantes y básicos para su desarrollo.

2. ACERCAMIENTO AL CAMPO DE ESTUDIO.



**INNOVACIÓN
Y
EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS**

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

El objeto de esta investigación surge debido a estos nuevos planteamientos. Es a partir de las propuestas alternativas de desarrollo del currículum cuando toca plantearse qué papel debe desempeñar el equipo de profesores/as ante estas novedades. Analizar qué están realizando, qué pensamientos e ideologías están impulsando sus actuaciones puede ser muy clarificador a la hora de valorar posibles resultados. Sabemos que el éxito o fracaso del alumnado depende de diferentes factores entre los que destaca de manera muy importante el profesorado. Como bien dicen Fullan y Hargreaves (1997, 116) “el desarrollo del profesor y del alumno están recíprocamente relacionados”. O como comenta Barrios Arós (1998, 104) “las relaciones que existen no son de ninguna manera unilaterales, sino que la relación es de reciprocidad; se dará una reciprocidad sinérgica que lleva al avance, al desarrollo de la educación en todos sus sentidos”. Por ello su papel dentro de estos programas adquiere un protagonismo muy especial que es digno de atención de forma más privilegiada. “El valor del desarrollo y de la colaboración de los profesores debe juzgarse, en último término, de acuerdo con la mejora que para los estudiantes se derive de los cambios que efectúen los profesores, de manera que ellos mismos puedan apreciarla” (Fullan y Hargreaves 1997, 116).

Sólo la experiencia vivida nos aportará luz sobre los planteamientos que actualmente estén dando mejores resultados, siempre en unos términos cualitativos donde valorar el progreso en la formación integral de personas y en la creación de mejores profesionales más enriquecidos con aquello que realizan. Con este comentario se pretende defender la “prudencia” ante las diferentes experiencias ya vivida y dejar al propio proceso la función de ir esclareciendo y sacando conclusiones válidas y fiables. Partir de la idea preconcebida de que el trabajo cooperativo entre el profesorado de un P.G.S. , le aporta más beneficios y logros a éste sería demasiado presuntuoso ya que obviaríamos elementos circunstanciales que, en diversas ocasiones, permiten matizar y llenar de riquezas y complejidad la realidad que nos rodea. Al igual, partir y analizar con ciertas expectativas negativas el trabajo individual nos llevaría a resultados parcelados por nuestros propios prejuicios (Hargreaves 1996). Por ello, la investigación persigue el análisis y la comprensión sin más de la forma de trabajar del profesorado de un P.G.S. para poder ser capaces de concluir qué beneficios y dificultades están aportando en cada caso y por qué, con el propósito de mostrar diferentes modalidades de la misma realidad y sus consecuencias. En esta investigación, por tanto, “la única característica distintiva de los mejores profesionales consistirá en que luchan firmemente por conseguir mejores resultados y utilicen cualquier fuente para estar aprendiendo siempre con el fin de ser más eficaces” (Fullan y Hargreaves 1997, 115).

Por todo ello, es necesario ahondar sobre la propia cultura del individualismo y de la colegialidad o cooperación (Fullan y Hargreaves 1991, 1997; Ferreres 1992; Hoyle 1992; Fullan 1994; Hargreaves 1996; Marrero Acosta 1995; Baixauli, Ruiz y Vives 1997), sin que desde el principio partamos de la concepción negativa para el primero y positiva para el segundo. En cada caso, podremos valorar realmente experiencias positivas y negativas y, por tanto, enriquecedoras. Desde el individualismo se analizará el trabajo personal con conceptos tan interesantes como la soledad (Béjar 1990; Contreras 1997), que se hacen en muchos casos necesarios para el adecuado desempeño del trabajo docente, intentando desenmascarar la concepción del individualismo como limitación y no como refuerzo; como problema y no como posibilidad, como medida a eliminar y no a respetar (Hargreaves 1996, 197). O, como nos comenta Flinders “lo que un grupo de maestros considera como aislamiento otros pueden



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

verlo en términos de autonomía individual y apoyo profesional” (cit. por Hargreaves 1996, 197). Así “ya es hora de que enfoquemos el individualismo con un espíritu de comprensión y no de persecución” (ibid, 198). Sólo a través de él, el profesorado será capaz de reflexionar profundamente sobre lo que decide y realiza en su práctica diaria. De otra forma correríamos el peligro de eliminar junto al individualismo, la individualidad y con ella la competencia y eficacia profesional del docente (Lukes 1975, Béjar 1989, 1990). En este sentido, “el grupo ha de ser un instrumento para facilitar los intereses del profesor individual, a la vez que paulatinamente irá forjando unos intereses y necesidades comunes al grupo” (Barrios Arós 1998, 63). Por tanto, supone una insensatez pensar que todo individualismo es nefasto (Hargreaves 1996, 208).

Por el contrario, también nos podremos encontrar con colegialidades que no vayan más allá de las apariencias artificiales y donde el “trabajo en equipo tendrá poco sentido o quedará relegado a organizar en cierta manera el trabajo o incluso a comentar lo que cada uno hace, sin plantearse cuestiones de fondo” (Barrios Arós 1998, 103), provocándose en muchos casos, balcanizaciones (Fullan y Hargreaves 1991, 1997; Ferreres 1992; Hoyle 1992; Fullan 1994; Hargreaves 1996; Marrero Acosta 1995; Baixauli, Ruiz y Vives 1997), donde la cooperación existente en el grupo sólo es utilizada para distanciarse de los que “revolotean” a su alrededor. Por ello, partir desde el principio con la única intención de conocer y analizar el porqué, es la opción elegida y deseada, sin perjuicios que la distorsionen.

Aunque realizar este análisis es ya, de por sí, interesante, adopta una especial relevancia cuando se pretende llevar a cabo en un ámbito que aparece como un nuevo reto ante los ojos de todos, pero sobre todo del profesorado. Analizar sus reacciones y desenvolvimiento en una medida que pretende resolver lo que ha fallado anteriormente, es decir, las aulas de las cuales suelen provenir este mismo profesorado, es una aventura difícil de rechazar.

Pero se cometería un grave error si se realizara únicamente el análisis de un componente sin tener en cuenta el sistema donde se haya inmerso. Así, “si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa” (Hargreaves 1996, 190). Sólo así se podrá obtener una mejor comprensión de lo que sucede y por qué en cada caso.

2.1. EL OBJETO DE INDAGACIÓN.

El objeto de indagación nos sitúa en las vivencias de docentes que desarrollan su profesión en Programas de Garantía Social, centrando el análisis en la búsqueda de una interpretación válida sobre sus actuaciones y la justificación que las dirige. Con el fin último de obtener información relevante y clarificadora sobre el desarrollo de la profesión docente dentro de dicho ámbito de la educación.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

3.1. Justificación Metodológica.

En este proyecto se defiende la utilización de un método de indagación cualitativo con el propósito de llegar a la comprensión de las complejas relaciones existentes. Pretender obtener una explicación parece demasiado presuntuoso desde el momento en que inspeccionamos una realidad llena de complejidad y matices a la que difícilmente se le puede encasillar en una relación de causa-efecto. Dilthey comenta que “las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar” (cit. por Stake 1998, 43). Por ello, “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos. Como señala Ray Rist, la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, *consiste en más de un conjunto de técnicas* para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan 1986, 20 cit. por Barrios Arós 1998, 115). Así, su tratamiento debe plantearse desde una visión sistémica e interaccionista donde se persiga un conocimiento comprensivo más que explicativo. Es absurdo querer trasladar sin más las leyes utilizadas en el mundo natural al social, sobre todo porque son dos mundos sustentados sobre bases bien distintas que generan características sobradamente diferenciadas.

Otra importante razón que nos sitúa necesariamente dentro de la investigación cualitativa es la naturaleza de la realidad que se va a investigar. Por tratarse de un ámbito puramente social, donde las interacciones se producen gracias a entramados complejos de relaciones, no podemos esperar recoger información del mismo sin introducirnos en él plenamente. Sólo teniendo un contacto directo y profundo con las vivencias de los protagonistas se podrá comprender y sacar conclusiones al respecto.

Conocer de primera mano las experiencias, sentimientos e ideas que dirigen la organización de las diferentes situaciones se convierte en un factor clave para llegar a un conocimiento clarificador de la realidad interpretada bajo criterios fiables. Por ello, el contacto directo con los agentes investigados es esencial y ocupa un lugar primordial en todo el proceso, siendo, por tanto, los principales protagonistas.

En esta realidad no podemos llegar más allá de la interpretación gracias a la información recabada. Como comenta Stake (1998, 46) “el objetivo del investigador no es tanto una representación verídica como un estímulo a una representación posterior, con lo que se ofrece a los lectores las mayores oportunidades de aprendizaje”.

El tipo de acercamiento que se defiende en este proyecto hace deducir que se valorará a cada realidad, es decir, a cada equipo de profesores/as de P.G.S. con los que se trabaje, como un caso único y nunca comparable con los demás. Así tender a la idiosincrasia en cada uno de los estudios permitirá evitar comparaciones que sólo sirvan para crear tensiones innecesarias, lejos de lo que en realidad se pretende. Es importante destacar que se opta por el estudio de caso con el propósito de alejar la posible idea de “muestra” o “representatividad” en los lectores de este proyecto. La elección por el estudio de caso hace que se busque el análisis de cada realidad en sí y para sí misma y en ningún caso como ejemplo o representatividad de otras realidades. En este sentido, la atención se centrará siempre en cada realidad con sus peculiaridades y generalidades. Trabajar en un caso implica, como ya se comentaba antes, adentrarse en la vida de personas ajenas con el único interés de conocer, comprender y aprender. Evidentemente para ello, se necesita una atención continua que “raras veces



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

se podrá mantener cuando los instrumentos principales para la recogida de datos sean listas de control o puntos de encuestas interpretables” (Stake 1998, 47).

Aunque no se persiga la generalización ni comparación, como ya se decía antes, gracias a las conclusiones que en cada caso se obtengan podremos establecer modelos que sirvan para aportar más luz a otros profesionales que sientan la necesidad de conocer nuevos o viejos planteamientos desarrollados en diferentes experiencias.

Hasta ahora, se ha defendido de forma muy positiva la elección de este método como el idóneo durante el proceso que se pretende desarrollar, pero no debemos dejar de ser consciente de que no se encuentra exento de dificultades que jamás pueden obviarse ya que formarán parte en el desarrollo del proyecto. Una de las dificultades que más se le atribuye a la investigación cualitativa es su *carácter subjetivo*. Esta visión, muy influida por la corriente positivista, nos sitúa de nuevo en la intención de valorarlo todo desde las leyes que regulan el mundo natural. Pero no es la única opción desde donde se puede juzgar a la subjetividad. Otras concepciones la sitúan “no como un fallo que haya que eliminar sino como un elemento esencial de la comprensión” (ibid, 48). Así, desde este punto de vista, “La Piere afirma que las mediciones cuantitativas son cuantitativamente precisas; las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de los que probablemente revela carecer de importancia” (Marcelo 1995, 22 cit. por Barrios Arós 1998, 116).

Desde el momento en que se opta por una metodología el investigador debe ser consciente de sus posibilidades pero también de sus limitaciones. Stake (1998, 48) comenta al respecto que “la falsa comprensión se produce porque el investigador -intérprete no es consciente de sus propias limitaciones intelectuales, y como consecuencia de los métodos defectuosos que no consiguen evitar las falsas interpretaciones”. Por tanto, el investigador debe ser consciente de sus limitaciones cuando trabaja desde el punto de vista cualitativo.

Entre las posibles dificultades podemos citar la complejidad en la interpretación-“se suele requerir mucho tiempo para llegar a entender lo que ocurre” (ibid)-, el peligro de adentrarnos tanto en la realidad que se investiga que se llega a adoptar su escala de valores e ideología siendo parcial en las conclusiones a las que se llega rompiendo con el principio de imparcialidad, gran dedicación de tiempo, coste y esfuerzo que quizás sólo es recompensado con el propio entusiasmo personal; pero a pesar de todo, el método cualitativo sigue siendo utilizado y elegido en muchas ocasiones, quizás porque inherente a la naturaleza del hombre aparece la curiosidad de manera que, en alguna ocasión, “todos los investigadores son interpretativos, holísticos, naturalistas y, en estos casos, por definición, indagadores cualitativos” (ibid, 49).

3.2. Estudio de Caso.

Esta opción va a permitir realizar “un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce” (Marcelo 1995, 18 cit. por



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

Barrios Arós 1998, 118). Con ello se pretende conocer y comprender de forma sistemática y en profundidad el objeto de indagación que aquí nos ocupa, una realidad compleja de donde obtener interpretaciones directas de los acontecimientos durante el transcurso real de los mismos (Sirotnik 1994, 14 cit. por Barrios Arós 1998, 118).

3.2.1. Selección de los Agentes Implicados en los Estudios de Casos.

La elección de distintos equipos de profesores/as de P.G.S, tendrá como criterio primordial las posibilidades de contacto, aprendizaje y disposición. “El escenario ideal de la investigación será aquél en el cual el observador obtenga fácil acceso, establezca buenas relaciones inmediatas con los informantes y recoja datos directamente relacionados con los intereses investigados” (Barrios Arós 1998, 116-117). No se pretende ahondar sobre las cuestiones que los docentes no deseen hacerlo y, por tanto, la disposición de éstos a colaborar es primordial para el adecuado desarrollo.

En este sentido, se elegirán diferentes P.G.S. pertenecientes a Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Cádiz, con el objetivo de centrar la investigación en programas más conectados con el ámbito educativo y no con el puramente social, intentado que exista una diferenciación en el estilo de organizarlos para poder profundizar y descubrir experiencias distintas y, por tanto, más enriquecedoras.

3.2.2. Proceso de Negociación.

El proceso de negociación dentro de una investigación adopta un papel primordial en cuanto prepara caminos posteriores muy necesarios para el buen desarrollo del proyecto. Marcar claramente desde un principio las líneas de actuación de cada agente participante y contar con el acuerdo explícito es básico para eliminar posibles confusiones que vengan a distorsionar los planteamientos futuros. Plantear la negociación como proceso inicial sin más dejaría a la improvisación múltiples factores importantes, por ello la negociación debe adquirir un papel primordial durante todo el proceso caracterizándose por su continuidad en el mismo. El contacto directo con los participantes del proyecto supondrá la utilización constante de este mecanismo en busca de la mejora y el perfeccionamiento. Así, aunque se comience con la carta de presentación y los acuerdos iniciales, éstos estarán siempre presentes y reformulándose tantas veces como se considere necesario.

Siempre se debe tener en cuenta que “aunque se lleve a cabo el proceso de negociación, en cualquier momento, cualquiera de los miembros del grupo puede rechazar seguir adelante. Con esto no queremos decir, ni mucho menos, que es un proceso innecesario, sino todo lo contrario. Queremos resaltar que cuanto más claro sea, cuanto más evidente, cuanto menos haya de implícito o de tácito, mejor” (Barrios Arós 1998, 134).

3.2.3. Principios éticos de los estudios de casos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

Algunos de los aspectos que necesariamente ha que cuidar al detalle son los principios éticos que rigen el propio proceso. Es básico tener presente una serie de principios para que las dificultades mencionadas en la justificación metodológica queden reducidas de manera importante, de lo contrario, la complejidad que presenta la propia realidad se verá acrecentada por dificultades puramente metódicas que entorpecerá el progreso del proyecto. Principios éticos como la *colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento* permitirán adentrarnos en la realidad con ciertas garantías de éxito. Así, marcar las relaciones, como ya se comentaba antes, requiere de dichos principios como medio básico para conseguirlo.

3.2.4. Estrategias Metodológicas para los Estudios de Casos.

Entre las estrategias que se van a utilizar durante el proceso de investigación podemos citar:

Observación.

La observación siempre ha sido dentro de la educación algo más que una estrategia, de manera explícita o implícita, ha sido utilizado con medio básico para el conocimiento más profundo de la realidad inmediata. Desde esta visión, “los investigadores procuran abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidiana. Muchas veces tratan de tener en cuenta múltiples niveles del contexto” (Evertson y Green 1986, 317 cit. por Ángulo Rasco 1996/97, 17). Así, principalmente se van a utilizar dos tipos de observaciones: **Observación Participante** (durante los momentos de planificación y reuniones de los docentes) y la **Observación no Participante** (para poder registrar los aspectos contextuales, físicos donde se desarrollen las diferentes actividades implicadas en el programa). Hacer hincapié en estos contextos aportará una información, en muchos casos subliminar, de gran interés para la búsqueda de comprensión que se pretende, así como para alcanzar los significados que emergen en el campo de estudio (Stake 1998; Goetz y Lecompte 1988).

Entrevistas.

Las entrevistas se convierten en “un instrumento eminentemente necesario desde una óptica de investigación cualitativa” (Barrios Arós 1998, 145).

Las entrevistas se distribuirán en: **Entrevistas Semi-estructuradas / Entrevistas no Estructuradas o en Profundidad.**

a) Distribución de las Entrevistas.

Las entrevistas semi-estructuradas serán utilizadas para los primeros contactos con los diferentes agentes participantes. En principio, se realizará una proporción determinada que será objeto de análisis para determinar qué cuestiones modificar o sobre qué incidir con mayor interés. Sólo después de dichos análisis, se utilizarán el resto de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad para centrarnos en aquellas cuestiones que se consideren necesarias para llegar a la comprensión de la realidad investigada. Así se realizarán: Entrevistas individuales a los profesores/as, Entrevistas individuales a los equipos directivos; Entrevistas individuales a alumnos/as del P.G.S.; Entrevistas individuales a padres de alumnos/as del P.G.S.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

b) Estructura Interna de las Entrevistas.

Las entrevistas semi-estructuradas estarán compuestas por dos conjuntos de variables: variables de identificación y variables de contenido. (ver anexo IV).

Grupos de Discusión.

Otra estrategia muy útil para poder contrastar las informaciones que se reciban de cada uno de los informantes es el grupo de discusión. A través de las reuniones conjuntas con diferentes participantes en la investigación, se podrá conocer y contrastar las visiones de los distintos agentes sobre cuestiones comunes a todos, e incluso, analizar las relaciones que puedan manifestar entre ellos/as.

Análisis de Documentos.

Gracias a él obtendremos una variedad de información que permitirá llegar a la comprensión de la realidad con mucha mayor facilidad, ya que “en muchas organizaciones la utilización y producción de estos documentos es una parte importante de la vida cotidiana” (Hammersley y Atkinson 1994, 151), siendo uno de los máximos representantes de la cultura escrita (ibid, 159).

Recogida de notas: Diario de Campo.

El diario de campo aparece como una estrategia básica dentro de un análisis etnográfico como el que aquí nos ocupa. Gracias a él, se pueden recoger las diferentes reflexiones que acompañan el proceso de indagación y de recogida de información, aportando mayor riqueza de matices sobre la realidad o situación inspeccionada. Así se convierte en la memoria del investigador sirviendo como fuente de donde emanan los sentimientos, pensamientos y emociones acontecidas durante la situación (Ángulo Rasco 1996/97).

Para aportar una visión de conjunto que permita clarificar el desarrollo del proceso, puede verse el anexo V donde se resumen las estrategias que se van a utilizar.

3.3. Estrategias Metodológicas Complementarias.

Con el propósito de comenzar las estrategias del estudio de caso con mayor conocimiento sobre las cuestiones más relevantes y los medios para conseguirlas, sería interesante seleccionar una muestra de sujetos relacionados con P.G.S. (padres de alumnos/as, alumnado, profesorado, equipo directivo, etc), antes de comenzar los estudios de casos, y analizar la información recogida, de manera que nos podamos situar más cerca de los P.G.S. y su problemática actual, a través de entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

4. BIBLIOGRAFÍA.

- **Agüera, Y. et. all** (1997). “Diseño de un proyecto de trabajo y su aplicación en el aula de un programa de garantía social (iniciación profesional)”, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 66, 48-52.
- **Ángulo Rasco, F.** (1996/97). *Introducción al estudio de caso* (documento no publicado del Grupo de Investigación HUM0109).
- **Barrios, Ch.** (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona, Oikos-Tau.



**INNOVACIÓN
Y
EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS**

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- **Bartolomé Pina, M.** (1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?", en *Investigación Educativa*, nº 20, 7-36.
- **Béjar, H.** (1989). "La cultura del individualismo", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), nº 46, 51-80.
- **Béjar, H.** (1990). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid, Alianza Universidad.
- **Béjar, H.** (1990). *La cultura del yo. Pasiones colectivas y afectos propios en la teoría social*. Madrid, Alianza Universidad.
- **Contreras, J.** (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- **Fullan, M.** (1994.) "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental", en *Revista de Educación*, nº 304, 147-161.
- **Fullan, M. y Hargreaves, A.** (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P./Ideología, Pensamiento y Educación.
- **Goetz, J.P. y Lecompte, M.D.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- **Hammersley, M. y Atkinson, P.** (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- **Hargreaves, A.** (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- **Hoyle, E.** (1992). "Autonomy, collaboration and the process of change", en GID (comps) *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, Kronos: 219-228.
- **Huberman, A.M. y Miles, M.B.** (1994). "Data Management and Analysis Methods", en **Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S.** (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publish: 428-444.
- **Ley orgánica general del sistema educativo**. Ley 1/1990, de 3 de Octubre. B.O.E. nº 238, de 4 de Octubre del 1990.
- **Lukes, S.** (1975). *El individualismo*. Barcelona, Península.
- **Marrero Acosta, J.** (1995). "La cultura de la 'colaboración' y el desarrollo profesional del profesorado", en AAVV *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol.II, Congreso Internacional de didáctica. Madrid, Morata: 296-311.
- **Martín Criado, E.** (1998). "Metodología: el grupo de discusión", en *Producir la juventud*. Madrid, ISTMO: 94-120.
- **Mendia, R. y Altuzarra, P.** (1994). "Los Programas de Garantía Social", en *Cuaderno de Pedagogía*, nº 238, 89-92.
- **Miles, M.B. y Huberman, A.M.** (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London, Sage.
- **Orden 1257/12 de Enero del 1993**. *Revista de MUFACE*, nº 170, 14-18.
- **Rodríguez Gómez, G. et. all** (1995) *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: aquad y nudist*. Barcelona, TPU.
- **Rodríguez Gómez, G. et. all** (1996). *Método de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- **Stake, R.E.** (1998) *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid, Morata.
- **Tellería, M.A.** (1997). "Garantía Social: Creatividad y Educación Integral de la Persona", en *Padres y Maestros*, nº 229, 21-25.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- Vila, D. (1998). "Programas de Garantía Social: La Segunda Oportunidad", en *Muface*, nº 170, 14-18.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Carmen Magdalena Salinas García
- Centro, localidad, provincia: Granada
- E-mail: carmensalinasgarcia@hotmail.com