INDICE

[Introducción 1](#_Toc73020740)

[Capítulo 1: Origen, objeto y razones del estudio 3](#_Toc73020741)

[Capítulo 2: Marco teórico-conceptual. Calidad y Educación. 6](#_Toc73020742)

[2.1. Políticas educativas y calidad de la educación 10](#_Toc73020743)

[2.1.1. La calidad en las últimas leyes de educación en España 15](#_Toc73020744)

[2.2. Centros de enseñanza y calidad de la educación 16](#_Toc73020745)

[2.2.1. Las Escuelas Eficaces 17](#_Toc73020746)

[2.2.2. La Mejora de la Escuela 18](#_Toc73020747)

[2.2.3. La Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) 19](#_Toc73020748)

[2.3. El aula y la calidad de la educación 20](#_Toc73020749)

[2.3.1. Procesos de enseñanza y paradigmas del análisis de la enseñanza 21](#_Toc73020750)

[2.3.2. La calidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula 22](#_Toc73020751)

[2.3.2.1. Estudios sobre los estilos de enseñanza 23](#_Toc73020752)

[2.3.2.2. Una nueva dimensión: El análisis del discurso docente a través de las tareas como unidad de análisis de la interacción docente-discente. 24](#_Toc73020753)

[2.3.2.3. Instrumentos para la observación y posterior análisis de la interacción docente-discente 25](#_Toc73020754)

[Capítulo 3: Objetivos de la investigación 26](#_Toc73020755)

[Capítulo 4: Metodología 26](#_Toc73020756)

[4.1. Planteamiento de la investigación 27](#_Toc73020757)

[4.2. Participantes 28](#_Toc73020758)

[4.2.1. Profesorado 28](#_Toc73020759)

[4.2.2. Alumnado 29](#_Toc73020760)

[4.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos 29](#_Toc73020761)

[4.3.1. La observación estructurada 30](#_Toc73020762)

[4.3.1.1. Las categorías utilizadas en la observación y análisis del discurso docente 31](#_Toc73020763)

[4.3.1.2. Los instrumentos utilizados en el registro y análisis del discurso docente 31](#_Toc73020764)

[4.3.2. La encuesta a través del cuestionario 32](#_Toc73020765)

[4.3.2.1. La encuesta al profesorado 32](#_Toc73020766)

[4.3.2.2. La encuesta al alumnado 33](#_Toc73020767)

[4.4. Tratamiento de los datos de la investigación 33](#_Toc73020768)

[4.5. Previsión ética 34](#_Toc73020769)

# Introducción

La investigación realizada trata de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, a través del estudio efectuado sobre los procesos de comunicación que se establecen en el aula. En concreto, focaliza su atención en el análisis del discurso docente del profesorado que participa en la investigación, y que pertenece a centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Aunque el origen, objeto y razones del estudio se desarrollan en el primer capítulo, se puede señalar, que esta investigación trata de asentar las bases para el largo camino que supone intentar comprender la influencia que los comportamientos instructivos del profesorado, en este caso relacionado con el discurso docente, tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La finalidad perseguida gira en torno a lograr una mayor eficacia en el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje del alumnado.

Para ello, se estudia el discurso docente, y se intenta describir la realidad de dicho discurso, teniendo como base una propuesta de categorías que entendemos deberían estar presentes en un discurso de calidad. Pero, además, esta información se complementa con la percepción que tienen tanto el profesorado como el alumnado sobre el objeto de estudio, decisión justificada al ser los protagonistas principales de los procesos de comunicación en el aula.

La tesis está estructurada en seis capítulos, iniciándose con esta Introducción y completándose con las referencias bibliográficas y todos los anexos relacionados con la investigación.

En el primer capítulo se intenta justificar la elección del objeto de estudio de esta tesis, basándonos tanto en la importancia que tienen los procesos de comunicación en el aula como aspecto determinante del proceso de enseñanza y aprendizaje, como en el escaso número de investigaciones en las que se ha abordado este tema.

En el segundo capítulo hemos desarrollado todo el marco teórico conceptual sobre Calidad y educación. Si bien es verdad que el análisis del discurso docente está relacionado con el aula, pensamos que es imprescindible contextualizar el momento y las tendencias en las que se ha desarrollado este análisis.

Así, para llegar al estudio de los procesos de comunicación en el aula relacionados con la calidad de la enseñanza, hablamos antes de lo que se ha considerado la calidad y la mejora de la calidad de la enseñanza en el siglo anterior, en el que comienza a reflexionarse sobre la importancia no solo de una generalización de la educación, sino de un segundo reto que se centra en conseguir una educación de calidad. Y para ello, no solo se aplican medidas a nivel de políticas educativas, sino que se valora la calidad de los centros de enseñanza en los que se desarrollan esas políticas educativas en un contexto más cercano a la actuación del profesorado en el aula.

Así, presentamos también los movimientos que relacionados con la calidad de los centros educativos hicieron posible el desarrollo posterior de investigaciones asociadas al funcionamiento del aula y al estudio de diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando siempre la mejora de la calidad de la enseñanza. Es en este último nivel en el que se centra el estudio que se presenta en esta tesis.

Si en los anteriores capítulos se trataba de exponer el marco teórico de la investigación y presentar los antecedentes de la misma, en el tercer capítulo se presentan los objetivos que guían esta investigación. El cuarto capítulo se dedica a mostrar y justificar toda la información referente a la metodología de la investigación. Se expone el planteamiento de la investigación que permite contextualizar el desarrollo del estudio realizado, presentando desde los objetivos que perseguimos hasta las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la recogida y análisis de los datos y su tratamiento posterior, todo ello intentando comunicar también el porqué de todas las decisiones tomadas.

En el capítulo quinto se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación, siguiendo una estructura relacionada con los objetivos del estudio que hemos llevado a cabo. El análisis y la discusión de los datos se inicia con la descripción de las características y el tipo de información que el docente da en las sesiones analizadas, para continuar con la percepción que tanto el profesorado como el alumnado participante tienen del discurso docente. Cerramos este capítulo con la comparación entre la realidad y la percepción de los implicados.

El capítulo sexto recoge las conclusiones a las que hemos llegado en la investigación y que han sido estructuradas en torno a los objetivos que teníamos planteados, con el fin de facilitar una mejor comprensión de los resultados obtenidos en el estudio.

En el capítulo séptimo se reflexiona sobre las limitaciones o debilidades con las que nos hemos ido encontrando a lo largo del desarrollo de la investigación y que de alguna manera dejan las puertas abiertas a futuras líneas de investigación, proponiendo finalmente algunas orientaciones para aplicar en la formación inicial y permanente del profesorado.

Las primeras son las que han sido utilizadas y citadas, respetando la normativa académica existente, dejando sin incluir otras muchas que nos han servido para formarnos, desarrollar la investigación e ir construyendo este documento final de tesis. Los segundos, recogen todo el material que informa sobre diferentes instrumentos, resultados, análisis, etc., que no han sido aportados durante la redacción de esta tesis, pero sí referenciados.

# Capítulo 1: Origen, objeto y razones del estudio

Identificar el porqué de la realización de esta tesis es una tarea ligada a mi propia experiencia vital. Desde hace bastantes años me dedico a compartir mi experiencia y mi conocimiento con diferentes personas, siempre relacionadas con la Educación física y el deporte.

Empecé con niñas y niños de cuatro años y actualmente estoy ligada a la enseñanza en el entorno universitario. En este largo trayecto he sido profesora de Educación Física en colegios, en institutos, entrenadora de distintos deportes, responsable de formación de entrenadoras y entrenadores de baloncesto y en la actualidad, como ya he comentado, mi dedicación profesional está relacionada con la formación del futuro profesorado de Educación Física en colegios e institutos, o con la de profesionales relacionados con el campo de las Ciencias de la actividad física y el deporte.

No sé si pensar que todo ello me ha llevado a acercarme, interesarme, e incluso, en muchos momentos, apasionarme con el mundo de la didáctica y el estudio de sus aspectos relevantes, o que he ido eligiendo este camino hasta estar en mi posición actual desde la que puedo contribuir a la formación de alumnas y alumnos en temas relacionados con todo tipo de necesidades que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No sería justo olvidar la tradición familiar unida a la docencia, las influencias de mis profesoras y profesores, de mis colegas en los distintos colegios e institutos, y en concreto, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana al que pertenezco, en el que existen brillantes profesionales que se dedican al campo de la didáctica. En fin, será por ello que al final estoy haciendo el trabajo, no sé si el más serio, pero desde luego sí el más arduo de los que hasta ahora he hecho de investigación.

Posiblemente no sea algo muy extraño, pero en mi caso, una de las decisiones más difíciles de tomar cuando decidí embarcarme en este proyecto fue la elección del objeto de estudio. De hecho, hace ya algún que otro año presenté mi primer proyecto de tesis cuyo tema no tenía mucho que ver con el que ahora he desarrollado.

Cuando retomé la idea de presentar la tesis el problema volvió a surgir, ¿cómo enfocar la investigación hacia una parte mínima del universo que supone el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Física? Finalmente, mi decisión se encaminó hacia el estudio de los procesos de comunicación en el aula, ya que además de la influencia de pertenecer al Grupo de Investigación en Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid (GIEEAFyD-UAM), estaba mi propia convicción sobre la importancia que tiene la comunicación como uno de los aspectos esenciales en el éxito de la interacción docente-discente.

La certeza de que la comunicación es un punto clave que puede facilitar o entorpecer en gran medida el aprendizaje del alumnado, es algo que he constatado año tras año en mi vida profesional relacionada con la enseñanza de la Educación Física, la formación de profesorado y la de monitores deportivos. Como apuntan Grós y Romañá (2004), un buen docente sabe lo que tiene que enseñar de una materia, sabe cómo enseñarlo, motiva y estimula al alumnado, y finalmente, se comunica bien con las alumnas y los alumnos.

Numerosas investigaciones, desde hace años, intentan valorar la actuación del profesorado en su interrelación con el alumnado, defendiendo la importancia que tiene que el docente sea un buen comunicador, además de otras competencias. El problema es que muchas de las investigaciones realizadas enfocan sus indagaciones hacia el estudio del feedback que el profesorado da en la fase de conducción de la tarea de manera cuantitativa, preocupándose en menor medida o no interesándose ni por los otros momentos que existen en la comunicación de la tarea (antes y después de su desarrollo), ni por la calidad de la información que se está dando en estas tres fases.

Como defienden Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007), “el análisis del discurso en el aula sirve para que el docente pueda conocer más a fondo su propia actividad, en un proceso de investigación-acción, y para que el pedagogo y el planificador puedan resolver problemas y adaptar la enseñanza a los retos y a las circunstancias tan rápidamente cambiantes de la sociedad actual” (p.17).

Entendemos que el campo es inmenso, los factores numerosos, no hay un consenso entre las teorías implícitas y explícitas en las que se apoyan los modelos de lo que se considera un profesor o profesora de calidad, y en concreto, un comunicador de calidad; tampoco existe acuerdo en cuáles son los factores que determinan una buena calidad de la enseñanza. Todo ello hace que entendamos que el objeto de estudio elegido puede tener una gran relevancia social.

En este marco, como comentaba, la posibilidad de formar parte del grupo de investigación acabó centrando la tesis. En efecto, el inicio de esta andadura se enmarca en una investigación realizada en el año 2004, al amparo de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales y Económicas, impulsada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, dirigida por el Dr. D. Roberto Velázquez, de la que formé parte como componente del grupo de investigadoras e investigadores GIEEAFyD-UAM, y que me facilitó mucho el camino para iniciar mi investigación. El estudio realizado se centraba en el análisis del discurso docente en sesiones de Educación Física, coincidiendo con mi objeto de estudio.

Esta investigación, como comentaba, abrió la puerta a la efectuada en esta tesis, en la que se realiza una nueva estructuración del análisis del discurso para intentar obtener nuevos datos de los procesos de comunicación que se establecen en las sesiones de Educación Física (EF), y se introduce el factor tiempo en el análisis del discurso. En efecto, la nueva estructuración nos llevó a través de unidades de análisis más concretas y ligadas a la intencionalidad que adquiría el discurso en cada momento, a obtener nuevos datos de los procesos de comunicación que se establecían en las sesiones de Educación Física (EF). Por otra parte, decidimos introducir la variable tiempo y valorar si era determinante en el análisis del discurso.

En concreto, el objeto de esta tesis se centra en los procesos de comunicación que se dan entre el docente y el discente como uno de los aspectos que puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza, analizando para ello el discurso docente en sesiones reales de EF en un intento de “…describir la enseñanza tal como es, tal como se observa día tras día, en clases reales donde forcejean profesores y alumnos con los problemas de la pedagogía y del aprendizaje” (Dussault, 1973).

Partimos del estudio del discurso utilizando el Sistema de categorías realizado en la investigación citada del grupo GIEEAFyD-UAM donde intentamos definir las características y el tipo de información que debería recoger el discurso de un profesorado idóneo en relación con la comunicación. A través de las categorías propuestas, pretendemos analizar la actuación del profesorado en cuanto a la comunicación de la tarea, centrándonos, por una parte, en si lo hace o no, y en la frecuencia y duración que tienen sus intervenciones asociadas a cada categoría, y por otra, en la calidad de la información que transmite.

En definitiva, intentamos describir y analizar el discurso del profesorado en las sesiones de Educación Física grabadas, pero además pretendemos también conocer y describir tanto la percepción que el docente tiene de su discurso, como la que tiene el alumnado del discurso del profesorado en las sesiones de EF, al ser ambos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se desarrolla el discurso analizado. Finalmente, compararemos y analizaremos los resultados obtenidos de la realidad del discurso, con la percepción que tienen tanto docentes como discentes de dicho discurso, ya que entendemos que éste debe ser el punto de partida para intervenir en la formación inicial y permanente del profesorado.

# Capítulo 2: Marco teórico-conceptual. Calidad y Educación.

… Una y otra vez, una y otra vez, es necesario rendirse ante la evidencia del relativismo de los conceptos en Educación. Como pone de manifiesto Doherty (2008), después de una vida dedicada a la educación y a su evaluación, dicho relativismo se aprecia en conceptos claves como el de calidad, ya que ante el interrogante de qué es, el autor matiza que “no hay una respuesta simple a esta pregunta, ya que la calidad, como la belleza, es subjetiva. Una cuestión de criterio personal” (p. 256). Afirmaciones de este tipo, conducen en la mayoría de los casos, a la necesidad de definir y acotar muy bien la posición que se tiene de partida cuando se quiere hablar de algún aspecto concreto, que por supuesto, parte de algún concepto mucho más global ubicado en una realidad compleja.

En nuestra opinión, esta diversidad no es nociva, porque es el resultado de una variedad de opiniones y tendencias que se pueden dar en el entorno democrático en el que vivimos, aunque en el caso de la educación sería deseable un consenso mayor y más estable en las políticas educativas, que posibilitaran el desarrollo final de las medidas puestas en marcha, así como el análisis de sus consecuencias y la evaluación de todo el proceso.

Como ya anticipábamos con la cita de Doherty, el término calidad, y en concreto calidad en educación, es uno de los exponentes de esta problemática compleja, impregnando actualmente el marco conceptual educativo. Su polisemia es fruto de las diferentes tendencias ideológicas que sustentan uno u otro enfoque y que provocan un punto de partida distinto desde el que planificar la realidad educativa, plantear medidas para conseguir los objetivos que se tienen, valorar los resultados y poner en marcha nuevos planes de mejora, globales o referidos a alguno de los ámbitos educativos (políticas de mercado o políticas comunitarias, educación o no en valores y en qué valores; igualdad de oportunidades; equidad; inclusión o exclusión; autonomía de centros o un nuevo modelo centralizado; profesorado…). En efecto, como señalan Penney, Brooker, Hay, y Gillespie (2009), la comprensión de la calidad está destinada a ser enmarcada en relación con la política dominante y los discursos políticos.

De hecho, en el informe internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Escuelas y calidad de la enseñanza, al que posteriormente haremos referencia, se planteó la imposibilidad de proponer una definición de calidad atendiendo a la dimensión internacional del informe y se optó por “una perspectiva más independiente que reconociese, como punto de partida, la variedad de interpretaciones de la calidad así como la gama de condiciones existentes en los diferentes países de la OCDE” (OCDE, 1991, p.16). Adoptando esta idea como principio básico, desde 1992 este organismo publica Education at a Glance: OECD Indicators, en el que anualmente se recogen los resultados del estudio comparativo del funcionamiento de los sistemas educativos de los países miembros, centrando cada año sus objetivos en alguno de los distintos aspectos de la educación: participación y rendimiento escolar, gasto, formación continua o condiciones para el alumnado y el profesorado.

Fue en el año 1995 cuando la OCDE, en su informe anual, definió una educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. Este planteamiento supuso

un punto de inflexión que marcó una nueva tendencia en la búsqueda de la calidad de la educación, y que perdura en el tiempo, como observamos en la opinión que destaca Abraham (2008) al referirse a la educación de calidad como aquella que “logra la construcción de saberes y conocimientos, valores y actitudes adecuados para un desarrollo de sujetos libres, activos, críticos y conscientes”. Cada año se investigan nuevos temas, aunque todos giran alrededor del objetivo prioritario de establecer políticas que hagan más efectiva la enseñanza, sin olvidar la necesidad de buscar recursos que permitan el desarrollo de dichas políticas.

Tal vez, la medida más significativa de la importancia de la educación en el seno de la OCDE, haya sido la creación de la Dirección de Educación (OCDE, 2002), como organismo que expresamente se dedica al ámbito de la educación en el contexto de la globalización, buscando, como ya hemos comentado, la mejora de la calidad de la educación, y exigiendo una eficiencia y eficacia en la utilización de los recursos puestos a disposición de los gobiernos de los países miembros. En la actualidad, en estos tiempos de crisis, pero a la vez de expansión de los sistemas educativos desde hace una década, el tema de la eficiencia en la educación o el interés por saber cómo se organizan y cómo se financian los sistemas educativos, valorando el grado de eficiencia que tienen, ocupa los esfuerzos de los responsables de los diferentes países miembros. La intención es clara: invertir recursos escasos para expandir los sistemas educativos (OCDE, 2009).

Aun así, y aunque a lo largo de los años hayan existido unas directrices que intentan conseguir una misma línea en las políticas educativas de los diferentes estados miembros, la complicada realidad educativa en cada país, es interpretada siempre desde un enfoque socio-político y económico predominante. En este marco, para conseguir la calidad de la educación se formulan diferentes propuestas prácticas que pueden llegar a ser contradictorias con las de otros enfoques, aunque desde todas se persiga la tan traída y llevada calidad de la educación.

Centrándonos en España, por ejemplo, en el documento sobre Centros educativos y calidad de la enseñanza (MEC, 1994) donde se recogían setenta y siete medidas dirigidas a mejorar ésta como uno de los objetivos prioritarios de la LOGSE, se señalaba la complejidad de definir la calidad de la enseñanza y de evaluarla, atendiendo a los múltiples factores de los que depende.

No es fácil definir la calidad de la enseñanza y establecer los oportunos ítems para evaluarla. Se trata de un concepto complejo, con diversidad de aspectos. La calidad de la enseñanza tiene que ver con diferentes elementos del sistema educativo y con las interacciones que entre ellos se establecen.

Es, además, un concepto relativo, no intemporal o absoluto: la educación es juzgada satisfactoria, o de calidad, según lo que se espere y se pida de ella, en relación, además, con un determinado contexto concreto, con unos determinados fines y expectativas sociales. (p. 19)

Significativo nos parece también el comentario que Gil (2003) realiza diez años después valorando la Ley de Calidad (2002) cuando se pregunta por la calidad.

¿Qué es calidad? ¿Una textura, un color…Qué es calidad? Nos lo podemos preguntar en todos los órdenes de la vida: es la medida de una cosa respecto a otra. ¿Qué es calidad en educación? Cada uno de nosotros podría dar una definición distinta. Desde el punto de vista de la educación como instrumento de progreso social de cada persona, la calidad es la mejor educación para todo el mundo (p. 193).

En este caso, estamos ante un ejemplo claro de definir la calidad desde una tendencia que prioriza los principios de igualdad frente a los principios de mercado; la inclusión frente a la exclusión; el tratamiento de la diferencia, la diversidad. Este es en esencia el discurso presente en la vigente Ley de Educación (LOE, 2006), en cuyo preámbulo, como destacaremos más adelante, se afirma que “…como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables”.

Gairín (2003) se pronuncia en esta misma línea, aunque también es consciente, y así lo expone después de reflexionar sobre el concepto de calidad educativa, que es imposible “tratar este tema desde la neutralidad, ya que éste… está sujeto a interpretaciones distintas, teñidas todas ellas por diversas concepciones ideológicas que atribuyen a la educación finalidades también diferentes” (p.18). También Marchesi y Martín (1998) plantean que la “calidad se asocia a valor, a excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento, a la obra bien terminada, a un objetivo al que aproximarse pero que nunca se consigue del todo” (p. 30), y estos significados son perfectamente aplicables a la educación. El único problema estará en los planteamientos que las distintas tendencias hagan en cuanto a finalidades, propuestas y evaluaciones, amparándose en lo que entiendan por calidad en educación.

De esta forma, las diferentes orientaciones recogerán en sus propuestas aspectos globales referidos a las condiciones de trabajo; la organización de los recursos necesarios para conseguir la mayor calidad; la cultura propia de los centros, piedra angular junto con el profesorado, sobre los que van a girar los cambios; la propuesta de currículos más o menos centralizados, más o menos plurales, o más o menos contextualizados; la participación activa del profesorado y sus repercusiones en su desarrollo profesional; la evaluación que se haga de los cambios que se propongan en función de los resultados que se obtengan…, y un sinfín de decisiones más que podríamos formular. Todo ello dará lugar a un tipo de escuela, de modelo educativo, de formas organizativas más o menos autónomas, de un tipo de profesional al que se le exigen unas determinadas competencias, porque como ya hemos comentado, no todas las tendencias entienden de la misma forma lo que es bueno y excelente, ni el camino para conseguirlo, ni la manera de evaluar los resultados obtenidos.

Uno de los grandes puntos de discrepancia en la valoración de la calidad, ha sido, es y será, el tema de la evaluación de la calidad de la política educativa que se esté desarrollando en un determinado caso, o que se vaya a poner en marcha, ya que estará en función de aspectos relacionados con el qué, el cómo, a quién y cuándo se vaya a evaluar. Tanto los ítems que se propongan para precisar la calidad del sistema educativo (ítems que deberían estar en consonancia con los objetivos fundamentales propuestos en dicho sistema educativo), como la valoración de los resultados obtenidos, condicionados por las distintas interpretaciones, serán las claves que marcarán las medidas que asienten o mejoren los diferentes aspectos valorados.

Gairín (2003), señala que existen dos grandes bloques que deberían tenerse en cuenta para elaborar los ítems. Por una parte, estarían las estructuras que dan forma al sistema educativo, Administración educativa y Centro escolar, y por otra, los agentes implicados en torno a la comunidad educativa (madres y padres, alumnado, profesorado y entorno social). También existe la opción de considerar dentro del centro al aula como el tercer nivel en la estructura del sistema educativo, lugar donde se desarrolla concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata, igualmente, de un nivel en el que el concepto de calidad de la clase aparece como un constructo multidimensional, en el que tiene una destacada relevancia el papel que juega el profesorado en dos frentes fundamentales, como son el apoyo emocional a los aprendices y la calidad de instrucción (Guo, Piasta, Justice y Kaderavek, 2010).

Tomando en consideración la posibilidad de los distintos niveles a los que se hace referencia, en la primera parte del capítulo intentamos plantear de dónde surge el interés por la calidad de la educación, y cómo la sociedad de los últimos años busca dicha calidad a través de la aplicación de las políticas educativas. Posteriormente, centramos dicha indagación en las repercusiones que tienen estas políticas en los centros escolares y en el aula, donde ya hemos comentado que se produce la interacción de profesorado y alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Efectivamente, en un primer nivel de decisiones se encuentra la Administración educativa, que será la responsable de las políticas educativas que se propongan y de su correcta aplicación en los centros en los que tenga competencias, bien de una forma directa o a través de las instituciones que tienen transferidas las competencias en educación. Le compete entonces la responsabilidad de velar por una mejor calidad de la educación, y es aquí donde nace el conflicto que antes hemos comentado. ¿Por qué velará, por un sistema educativo que gire en torno a la equidad, la educación en valores y la igualdad de oportunidades con la inclusión de todo el alumnado, o por un sistema educativo en el que la diferenciación, la especialización y la capacitación de los mejores sea la proa de su barco? ¿Será una política educativa que apueste por la autonomía de los centros, la dotación de recursos personales y materiales necesarios, y la descentralización de la gestión, que pasará a ser responsabilidad de la comunidad educativa de cada centro, a partir de unas directrices generales dadas por la Administración educativa, o por el contrario, todas las decisiones se tomarán desde dicha Administración, de una manera centralizada y por lo tanto descontextualizada y alejada de las realidades y necesidades de cada centro educativo y su contexto?

¿Planteará la política educativa la importancia que tiene la formación inicial y permanente del profesorado, así como la puesta en marcha de medidas dirigidas a motivar a profesoras y profesores para que contribuyan con su participación activa a la consecución de una enseñanza de calidad, o entenderá que la labor del profesorado debe ser la de desarrollar un currículo prácticamente cerrado desde la Administración central, acotando su participación en la vida del centro educativo a su trabajo en el aula, y focalizando la formación de profesorado en temas como la formación en lenguas extranjeras y en las nuevas tecnologías, por poner un ejemplo?

Y en cuanto a la evaluación del sistema educativo, final y comienzo de nuevas decisiones, ¿intentará valorar más el desarrollo de las capacidades y competencias básicas o exclusivamente la adquisición de contenidos como forma de estimar la calidad de la enseñanza?; ¿utilizará el análisis de los resultados como un instrumento de mejora o como medida de una buena o mala enseñanza, sin atender al contexto y a las características y capacidades del alumnado o a los recursos personales y materiales con los que cuenta un centro concreto? Todos estos son interrogantes que marcarán la línea a seguir y que serán determinantes a la hora de valorar la calidad de la educación.

En un segundo nivel, referido a los centros educativos, la idea de calidad, al igual que ocurría en el nivel anterior, está condicionada por las concepciones ideológicas en las que se asiente la política educativa que se esté desarrollando. En este nivel las decisiones afectan ya a un lugar determinado por lo que deberían ser más contextualizadas: su gestión, su organización, la base ideológica de sus proyectos, su forma de dirección, etc., serán factores determinantes que contribuirán o perjudicarán la consecución de una educación de mayor calidad. Pero, ¿podrán desarrollar los centros un proyecto común que respetando los requisitos básicos de la Ley y su desarrollo, se adapte al contexto en el que se encuentra el centro escolar y a las demandas y necesidades de los agentes sociales que forman la comunidad educativa y el entorno del centro, o por el contrario, el proyecto vendrá dado por la Administración central y por lo tanto atenderá al estándar que se haya considerado como bueno para desarrollar la propuesta centralizada?; ¿la dirección de los centros tendrá plena autonomía para llevar a cabo un proyecto contextualizado y colectivo, asumiendo su papel de líder pedagógico, o será una mera transmisora de las directrices que desde la Administración central le lleguen?; ¿la organización de los centros estará en manos de las decisiones que adopte la comunidad educativa, o vendrá dada por disposiciones externas al centro que no atienden en muchas ocasiones a las necesidades y demandas que el contexto del centro exige? Como vemos, nuevas incertidumbres que pueden ser solucionadas de forma distinta atendiendo a lo que se entienda por calidad de la educación.

Finalmente, centrándonos en el tercer nivel, la problemática es exactamente la misma, pero en este caso el éxito o el fracaso de la calidad se centran en el aula y en los procesos que se producen en ella en un contexto determinado, teniendo como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje al profesorado y al alumnado. Aunque existe un amplio consenso de la importancia de este tercer nivel, en especial en lo referido al papel relevante que juega el profesorado en la calidad o en la falta de ella (p.e. Cochran-Smith y Fries, 2005; Mashburn, Pianta, Barbarin, Bryant, Hamre, Downer y otros, 2008), las diferencias vuelven a surgir en los planteamientos y las medidas que son necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza dentro del aula. Así, cabe interrogarse si el profesorado podrá tomar decisiones que se adapten a las capacidades, características, intereses y motivaciones del alumnado y que faciliten su aprendizaje, o estará subyugado a la consecución de unos resultados relacionados con la adquisición de conocimientos, no pudiendo atender a la individualidad de cada alumna o alumno; o en el caso de la dirección ¿podrá tomar medidas organizativas que faciliten el aprendizaje en el aula atendiendo a la diversidad que siempre va a existir, o llevará a cabo simplemente el desarrollo de estructuras más rígidas siguiendo directrices de la inspección central?

Todas estas preguntas son solo una representación de las muchas que se podrían hacer en torno a los tres niveles estructurales del sistema educativo y los distintos agentes relacionados con la comunidad educativa, unos y otros se constituyen como condicionantes claves de la calidad de la educación. Es necesario, por tanto, enmarcar este debate, aunque sea de forma somera, en la gran influencia de las pretensiones socio-políticas y económicas de la sociedad que condicionan las directrices de las políticas educativas, y que obligan a un tratamiento distinto de los problemas que van surgiendo, enfocándolo desde una “manera de entender el progreso de la sociedad y el bienestar de los

ciudadanos, reflejando la visión que se posee sobre el papel de los servicios públicos y privados, así como su sistema de gestión y control” Marchesi y Martín (1998, p. 34).

A esos aspectos del primer nivel dedicaremos, como ya hemos comentado, la primera parte de este capítulo, centrando nuestra atención, por un lado, en las políticas educativas y calidad de la educación, y, por otro, en la presencia del concepto y significado de la calidad en las últimas leyes de educación en España. Una vez tratados dichos aspectos, a continuación, se abordará de forma más detallada el segundo nivel: centros de enseñanza y calidad de la educación, finalizando este marco teórico-conceptual y de antecedentes con una atención preferente al tercer nivel, centrado en el aula y la calidad de la educación, como marco contextual más próximo al objeto de esta investigación que tiene al profesorado y al alumnado como claros

protagonistas.

## 2.1. Políticas educativas y calidad de la educación

Como muchas de las decisiones que finalmente tienen su aplicación en el ámbito educativo, el interés por la calidad es un tema que proviene del mundo empresarial (Doherty, 2008) y que es relativamente reciente. Como señala Gairín (2003), fue en la década de los años veinte cuando los laboratorios Bel Telephone de ATyT investigaron sobre técnicas de control de calidad para la Western Electric, convirtiéndose así en pioneros de estas investigaciones. Posteriormente en 1940, el Ministerio de la Guerra de los EEUU encargó a Edwards W. Deming algunas técnicas para poder valorar la calidad en las industrias, no siendo muy bien acogidas por los empresarios. Aun así, las investigaciones realizadas fueron retomadas por los japoneses después de la II Guerra Mundial y desarrolladas persiguiendo el control de la calidad.

En la década de los 60 y principios de los 70, con los países estabilizados después del restablecimiento de la normalidad socio-económica, una vez subsanadas las consecuencias de la II Guerra Mundial, se produjo un crecimiento económico que repercutió en un mayor gasto de los recursos públicos en todos los ámbitos sociales, entre los que se encontraba la educación. Los ejes prioritarios de esta etapa fueron la extensión de la escolarización para todas las personas, un intento de que existiera una mayor igualdad de oportunidades entre los individuos pertenecientes a las distintas clases sociales, y una incipiente forma de valorar la eficacia de la educación.

La gran preocupación giraba, por una parte, en la construcción de escuelas que permitieran la escolarización de la población después de la gran expansión demográfica que se produjo posterior a la II Guerra Mundial y, por otra, en la capacidad para dotar a dichas escuelas de los recursos materiales y humanos necesarios. Podríamos decir que prevalecía la cantidad sobre la calidad, por lo que, en épocas posteriores, una vez que la escolarización se había llevado a cabo en términos generales, comenzó la preocupación por la calidad de la educación. En ese momento, se empezó a cuestionar que en la evaluación de los resultados educativos no se tuvieran en cuenta las variables de proceso y otros aspectos que luego sí han sido estimados en torno a la calidad de la educación. El modelo aplicado era el lineal en el que la eficiencia de la educación se evaluaba analizando las variables de entrada y de salida exclusivamente. Entre ambas, la metáfora de la caja negra, es decir aquellos procesos y procedimientos que permanecen ocultos, pero que es necesario abrir y descubrir (Brockbank y MacGill, 2002).

En los años ochenta y como un ejemplo más con el que se ahonda en la dependencia que el sistema educativo tiene de los vaivenes económicos, la crisis económica que había comenzado a partir de mediados de los setenta disparó la deuda pública, y los objetivos sociales e igualitarios de la educación pasaron de nuevo a un segundo plano. A todo ello se unieron las transformaciones sociales y los cambios de valores que se estaban produciendo en esta nueva época postmoderna, caracterizada por el desencanto social, el desistir de las grandes utopías y de la idea de un progreso continuo, sustituyéndose por la inmediatez, la veneración de ídolos circunstanciales y temporales, la economía de consumo, el poder de los medios de comunicación sobre las masas, la imagen frente a la ideología transmitida, la desmitificación de los líderes, la pérdida de la intimidad frente a la motivación por conocer las vidas ajenas, etc., entre otros aspectos relevantes.

Cecchini (2003) señala como características de la postmodernidad el desencanto y la desconfianza de la razón, la pluralidad de valores, el vivir el presente, el individualismo narcisista, la globalización de las economías nacionales, el consumismo, el pasotismo y el desarrollo tecnológico, comentando del pasotismo la siguiente idea:

El desencanto de la razón, de la política, la pérdida del sentido histórico y de los supremos valores ha generado en los jóvenes una actitud que les lleva a no inmiscuirse, a no participar a pasar de determinados problemas sociales. En la medida en que la política, la religión o las diferentes organizaciones sociales no presentan razones lo suficientemente sólidas para convencer o ilusionar lo mejor es pasar. El desencanto, el escepticismo o el pasotismo reflejan la actitud de muchos jóvenes en la realidad. (p. 387-388)

Es en esta época y desde esta transformación personal y social donde se cuestionan las ideas de las décadas anteriores referidas a la relación directa entre más educación y mayor prosperidad, o la movilidad social como fruto de la educación, llegando a cuestionar los principios de las políticas educativas que se habían desarrollado, acusándolas de no haber preparado correctamente a los jóvenes para su inserción en la vida laboral. Como resultado los objetivos prioritarios en este periodo girarán en torno al mejor aprovechamiento de los escasos recursos públicos y la idea de lograr una mejor calidad de la enseñanza, orientada, entre otras cosas, a conseguir que la escuela ayude a la cualificación necesaria de los jóvenes para incorporarse a un mercado laboral más especializado. Como afirma Marchesi (2000)

La aspiración de la calidad empieza a abrirse camino de la mano de la competitividad y de las políticas liberales. Calidad es sinónimo de buena educación, pero también de buen aprovechamiento de los recursos, de buena gestión y de satisfacción del cliente. La Inglaterra de Margaret Thatcher fue el más genuino ejemplo de una nueva y controvertida manera de entender la educación (p. 15).

La reacción social contra las políticas educativas basadas en un intervencionismo del Estado que asegurara una extensión de la educación con atención a la lucha por las desigualdades, empezó a dar paso a un nuevo planteamiento en el que el papel del Estado era menos activo y se sustituía por planteamientos relacionados con la economía de mercado. También se produjo un cuestionamiento del papel y la calidad de todo el profesorado contratado por el Estado, así como de las grandes reformas estructurales y de organización que se habían llevado a cabo y que habían generado un sistema educativo que estaba obteniendo resultados negativos.

Toda esta tendencia socio-económica será introducida en educación gracias, entre otros organismos, a la OCDE, como ya hemos comentado, que impulsó distintas iniciativas hasta conseguir que la calidad de la enseñanza fuera uno de los temas claves en todas las políticas educativas de los distintos países miembros. Su informe Compulsory Schooling in a Changing World presentado en 1983, en el que defiende una mejor calidad en la escolarización obligatoria, fue el punto de partida de distintas conferencias y reuniones en las que se debatían temas relacionados con la calidad: Currículo esencial y destrezas esenciales (1985), Dirección escolar (1986), Calidad en educación: el papel vital de los profesores (1986) y Evaluación y supervisión del sistema escolar (1986).

En concreto, en la Conferencia Internacional que tuvo lugar en Washington en 1984, se planteó la necesidad de centrar el interés en la calidad de la escolarización básica, decisión que fue asumida por los ministros de educación de la OCDE reunidos en París en el mismo año, incluyendo como un objetivo prioritario en las políticas educativas de los estados miembros la calidad de la escolarización básica, centrando las medidas en cuatro grandes apartados como son la preparación para la vida del adulto; medidas para el aumento del nivel, eficacia y rol profesional del profesorado; organización, contenido, estructura curricular y métodos de evaluación; y, factores cualitativos que influyen en el rendimiento de las escuelas, englobando los programas orientados a las poblaciones desfavorecidas y a la que presenta discapacidad.

A finales de esta década se vuelve a revalorizar la importancia que los sistemas educativos tienen en el desarrollo de una sociedad, y se invierten más recursos públicos en la puesta en marcha de las medidas impulsadas desde la OCDE, que nuevamente publica un informe sobre Escuelas y Calidad de la Enseñanza (OCDE, 1991), para tratar de impulsar la calidad en la educación como tema prioritario a debatir en las decisiones que se tomen en políticas educativas. Teniendo como base el cambio social, político y económico que se está desarrollando, el informe destaca la prioridad del mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria, con el fin de dar un paso cualitativo en el esfuerzo que se ha estado haciendo en los últimos años, en los que se han realizado importantes reestructuraciones estructurales y curriculares en los sistemas educativos, y se ha dotado de recursos materiales y humanos a los centros.

Hargreaves (1996), coincidiendo con el papel relevante que el informe otorga al profesorado como pieza clave del proceso, defiende que la transformación que se está produciendo en la sociedad obliga al profesorado, de alguna manera, a incorporarse a dicho cambio, frente a posturas reticentes que producen paralización y defensa a ultranza de tiempos pasados en los que existían otras circunstancias, otras reglas, otros valores y distintos planteamientos de la sociedad: A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el currículo se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que hay que afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas (p.287).

En líneas generales el informe sobre Escuelas y Calidad de la enseñanza publicado por la OCDE (1991), recoge la preocupación por la calidad de la educación y la dificultad para tomar una serie de medidas que la mejoren, en función de las diferentes acepciones y de los muchos factores a tener en cuenta que ya hemos comentado, y que condicionan los puntos de partida y las intenciones de las distintas políticas educativas de los países implicados. Así, el informe intenta aclarar el concepto de calidad y mostrar las políticas educativas de los distintos países, tratando aspectos como la prioridad por la calidad y las razones que han suscitado este interés, la necesidad de valorar distintos enfoques con diferentes objetivos y prioridades, o las áreas claves en las que influir para buscar la calidad en las escuelas.

Se cuestionan los resultados poco positivos de las políticas educativas desarrolladas en los años sesenta y principios de los setenta, planteándose los recursos facilitados a las escuelas, los objetivos propuestos pero no alcanzados, y la necesidad de aplicar medidas para conseguir unas escuelas de calidad en un entorno en el que existe una gran presión económica y social hacia dichas escuelas, siendo conscientes que su aplicación está condicionada por la organización y el reparto de poder existente en la toma de decisiones en cada uno de los sistemas educativos.

Una de estas medidas gira en torno a la evaluación de las políticas educativas a través de ítems con los que valorar la calidad, entendiendo éstos como guías que sirvan para evaluar y tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nunca como simples instrumentos de presión que modifiquen el funcionamiento que se está llevando en las escuelas. Es muy significativa la siguiente idea referida a las técnicas de medición que se empleen, y que se recoge en el informe sobre Escuelas y Calidad de la enseñanza (1991), que estamos comentando:

…uno de los peligros que debería contrarrestar la planificación del currículo nacional y escolar es la tendencia a que las instituciones educacionales se vean dominadas por sus técnicas de medición. Muchos países coinciden en considerar que parte del proceso de mejorar la calidad en educación consiste en tomar accesibles datos nacionales e internacionales sobre diversos aspectos de los niveles educacionales. Esto depende de llegar a un acuerdo sobre tales niveles, de ser capaces de medirlos y de asegurarse de que los medios no tergiversen los fines (pp. 180-181).

Junto con el tema de la medición de resultados y su uso, los autores del informe debaten sobre la importancia que tiene para la calidad aspectos como la definición, planificación, aplicación y evaluación de un currículo equilibrado que prepare desde la igualdad de oportunidades a todo el espectro de alumnas y alumnos, sin descuidar a nadie, favoreciendo en lo posible el proceso a través de una cuidada organización escolar. También, directamente relacionado con el proceso, el informe plantea cómo resolver el problema del descontento social con el profesorado y la insatisfacción a su vez de éste. La importancia de la dotación y buen aprovechamiento de los recursos cierran las áreas en las que se ha focalizado este informe, que como veremos en el desarrollo del apartado de centros educativos y calidad de la enseñanza, originó muchas de las investigaciones de los últimos años sobre calidad en la escuela, considerándola como la piedra angular de una educación de calidad.

Como se recoge en el informe, la propuesta que se presentó intentaba mantener el equilibrio entre las acciones relacionadas con la especificación clara de las expectativas de la sociedad hacia la escuela y la protección de la libertad de todas las escuelas; entre el control de una formación inicial del profesorado eficaz y el compromiso de que exista la posibilidad de un desarrollo profesional a lo largo de su vida laboral; y entre la supervisión del rendimiento de las escuelas para alcanzar unos mínimos y la identificación de las malas escuelas con el fin de obligarlas a mejorar (p.170).

Podríamos decir que este informe de 1991 supuso el punto de partida explícito de la preocupación por la calidad de la enseñanza, y propició que en los años posteriores el tema educativo siguiera siendo prioridad absoluta de los países de la OCDE, dando un paso cualitativo en el año 2002, como ya hemos mencionado, con la creación de la Dirección de Educación como organismo específico de los temas de educación dentro de la OCDE. Esta Dirección es la responsable de dar continuidad a los estudios que se vienen realizando anualmente desde el año 1992 sobre el estado de los diferentes sistemas educativos, cuyos objetivos en los últimos años no escapan a la situación socio-económica existente en el mundo globalizado en el que vivimos.

Finalizamos este apartado de políticas educativas y calidad de la educación con la esperanza de que dicha situación económica no condicione en exceso los objetivos educativos que se deberían mantener para mejorar permanentemente la calidad de la educación. Y hacemos este comentario porque los resultados de estos estudios determinan las medidas que posteriormente se toman para desarrollar las políticas educativas en cada uno de los países miembros de la OCDE, y como se puede comprobar, en los últimos años se ha pasado de un informe anual orientado hacia el estudio de diferentes aspectos relacionados con el profesorado y la mejora de la enseñanza y aprendizaje en los distintos países miembros (OCDE, 2005a), a plantear como una de las preocupaciones principales de todos estos países, la eficacia de sus políticas educativas y la consecución de recursos, que permitan una financiación para poder asumir las demandas educativas de los ciudadanos, como se aprecia en el informe de la OCDE (2009).

Preocupa en el contexto actual, y como ya hemos comentado en este apartado, el uso que se haga de los indicadores con los que se mide la calidad de los sistemas educativos, máxime si como se puede observar en el informe Education at a Glance del año 2010, la situación socioeconómica actual condiciona los objetivos que se persiguen en este estudio, en el que aunque existen otros aspectos educativos que se contemplan en dicho informe, la presencia de indicadores económicos en el año 2010 es significativa. Nada más representativo de lo que estamos exponiendo que valorar los indicadores a través de los que se ha hecho el estudio del estado de los sistemas educativos de los diferentes países: indicadores sobre la elección de escuela y la voz de los padres en la educación, un indicador sobre el impacto económico a largo plazo de la mejora de los resultados del aprendizaje, un indicador de los costos de mano de obra de referencia por niveles educativos en todos los países de la OCDE, una revisión de las tendencias en los niveles educativos, una actualización de los recursos humanos y financieros invertidos en educación, un indicador de comparación de salarios de los maestros con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria, y una revisión de la participación de los adultos en la educación y la formación (OCDE, 2010).

Con el fin de analizar en nuestro entorno algunos de los aspectos que hemos considerado desde una perspectiva más institucional a lo largo de estas líneas, en el próximo apartado intentamos valorar el concepto que de calidad se tiene en el planteamiento de las últimas leyes de educación en España.

### 2.1.1. La calidad en las últimas leyes de educación en España

En España, aunque con cierto retraso debido a los condicionamientos de la situación política que hemos vivido durante gran parte del siglo pasado, también ha habido una evolución en las políticas educativas cuya sensibilidad hacia las necesidades sociales ha sido cada vez más patente. Desde los distintos planteamientos de las diferentes ideologías que han desarrollado las políticas educativas en los últimos años en nuestro país, y que, por supuesto no coinciden en las directrices básicas a seguir, sí que ha habido un acercamiento y una preocupación por atender planteamientos sociales que se estaban desarrollando en Europa.

Así, las últimas Leyes de Educación específicas de la enseñanza no universitaria aprobadas en España, han ido evolucionando desde una preocupación por la extensión de una educación básica, obligatoria y gratuita para todas y todos los ciudadanos, hasta y desde hace algunos años, posicionarse de forma explícita en la mejora de la calidad de la enseñanza sin descuidar la optimización de todos los aspectos relacionados con la mejora del sistema educativo. No vamos a analizar el desarrollo de estas leyes, piedra clave de toda reforma educativa, pero sí y de una manera somera presentaremos algunas pinceladas de lo que el espíritu de las distintas leyes ha ido persiguiendo.

Creemos que por ser la Primera Ley General de Educación del Sistema Educativo Español se merece una breve reseña la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano publicada en 1857. En verdad, sus fines no estaban ligados a la mejora de la calidad de la enseñanza, e incluso fue criticada por ciertos sectores por su censura a determinadas disposiciones anteriores que eran más progresistas en el tratamiento de temas sociopolíticos y pedagógicos. Su mérito radicó en haber conseguido ordenar toda la legislación escolar que se había ido generando en España de una manera algo caótica durante la primera mitad del siglo diecinueve. Su legado desalentador, con casi un 75% de la población analfabeta, impulsó determinadas decisiones en la siguiente Ley General de Educación (1970). Como señala Puelles Benítez (2008):

Lo primero que debe decirse de la ley Moyano es que cerró un largo proceso de reforma educativa, un proceso que comenzó en 1812 con las Cortes de Cádiz y terminó en 1857 con la publicación de la ley. Al ser fruto de un dilatado proceso, la ley se limitó a recoger lo que pareció que había cuajado en su tiempo. Por eso, la ley de 1857 no es, en sí misma, innovadora. El mérito de Claudio Moyano fue haber dado consistencia y estabilidad al sistema educativo mediante una norma con rango de ley (si bien el protagonismo correspondió solamente al partido moderado, sin intervención apenas del partido progresista) (p. 8).

Otro dato significativo es que la Ley Moyano es la única Ley General de Educación existente en nuestro país, hasta nuestro punto de partida que se sitúa en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (LGE). Es atípico que durara más de cien años, aunque se introdujeran algunos matices, sobre todo si comparamos este periodo con el que va desde la Ley del 70 hasta nuestros días, en el que se han aprobado ocho Leyes Orgánicas relacionadas con la Educación en España. Algo o mucho debemos reflexionar sobre ello, aunque esta tesis no sea el lugar de hacerlo.

## 2.2. Centros de enseñanza y calidad de la educación

Es imposible pensar que la mejora de la calidad de la enseñanza solo depende del nivel institucional en el que se proponen las políticas educativas. Muchos son los estudios que en las últimas décadas han investigado, en un primer momento, el papel que tienen los centros educativos como agentes activos de la corrección de las desigualdades escolares, para posteriormente centrar las investigaciones en la mejora de la calidad de la enseñanza y su extensión a todo el alumnado (Coleman, 1966; Eckert, 2010; Jencks, 1972; Rutter, 1979; Kellaghan, Sloane, Álvarez y Bloom, 1993; Mortimore y otros, 1988, -citados estos dos últimos en Marchesi y Martín, 1988-). La evolución que ha sufrido el foco de interés y la forma de analizar el sistema educativo desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días ha sido significativa.

En un principio, comenzaron a analizarse las barreras económicas del alumnado de clase trabajadora como la variable a compensar para disminuir las desigualdades escolares; posteriormente se pasó a tener más en cuenta no solo las condiciones sociales del alumnado que ingresaba en las escuelas, sino aspectos más culturales relacionados con las expectativas de las familias. Más tarde se puso en entredicho las formas organizativas de las escuelas que separaban al alumnado por capacidades, y se empezó a dar importancia a una serie de factores como la forma de aplicar las políticas educativas en el contexto del centro escolar, la estructura organizativa que tuviera, el papel fundamental del líder pedagógico, las relaciones con el sistema externo, la interacción con el exterior del centro educativo o la importancia del análisis de la cultura escolar, entre otros.

Actualmente existe una fuerte corriente que aglutina investigaciones relacionadas con la mejora y la eficacia de las escuelas, llamada Mejora de la eficacia escolar, cuyo objetivo principal es encontrar un marco comprensivo que ayude a los centros a la puesta en marcha de procesos de cambio más eficaces. Pero no siempre ha existido esa unión entre los movimientos que investigan este tema. De hecho, entre los años sesenta y setenta, las investigaciones que se hicieron para conseguir unas escuelas más eficaces se aglutinaban en dos movimientos que en muchos momentos llegaron a estar bastante distanciados, con grandes diferencias no solo en los planteamientos teóricos y metodológicos, sino en las conclusiones.

Uno de ellos, el de las Escuelas Eficaces, también llamado de eficacia educativa o de eficacia escolar, tenía como objetivo prioritario el establecimiento de un método que permitiera identificar que principios y factores eran los determinantes para que una escuela tuviera más éxito o fracaso educativo. Sus partidarios eran personas más relacionadas con la investigación en el campo de la educación, y …consideraban sus trabajos como catalizadores para el mejoramiento educativo y tenían como propósito lograr en los implicados en el trabajo práctico en el aula una comprensión cada vez mayor de la forma en que la organización de la escuela y el aula influye tanto en los logros y progresos de los estudiantes como en los resultados sociales y afectivos valorados por la sociedad (Posner, 2004, p. 283).

### 2.2.1. Las Escuelas Eficaces

Las investigaciones que se realizaron en torno a la eficacia educativa, se iniciaron como una reacción a los estudios de Coleman (1966) y Jencks (1972), investigadores americanos, pioneros en la preocupación por conseguir acotar una serie de variables educativas que explicaran las diferencias que existían entre las escuelas, y que condicionaban los resultados obtenidos por el alumnado. De alguna forma eran los primeros estudios sobre la mejora de la calidad de la educación con un cierto reconocimiento por la comunidad educativa.

En el primer caso, Coleman (1966) analizó variables relacionadas con el estilo del profesorado, el currículo y el tipo de agrupamiento del alumnado en las clases, concluyendo que no existían evidencias significativas que explicaran que las variables escolares fueran determinantes en las diferencias existentes en los resultados del alumnado, y que, por el contrario, los factores familiares y ambientales sí tenían mucho más peso que los estrictamente educativos. Por su parte, Jencks (1972) partió del estudio efectuado por Coleman, y las conclusiones a las que llegó siete años más tarde fueron muy similares a las de éste, defendiendo, por ejemplo, que la contribución de las escuelas en su intento por reducir las desigualdades del alumnado era casi nula, opuestamente a la influencia que tiene la familia; que la calidad de la educación recibida era poco determinante en los resultados del alumnado y en su posterior inserción laboral; y en definitiva, que sin una redistribución social de la riqueza era imposible que se pudieran combatir las desigualdades.

Todo ello supuso por segunda vez una alarma social bastante significativa, ya que el gobierno de los EEUU llevaba años aplicando los programas de educación compensatoria con una inversión económica fuerte, a lo que se unió el sentir generalizado de que la escuela no producía ningún cambio positivo en la lucha contra las desigualdades, ya que factores familiares y ambientales tenían mucho mayor peso que los expresamente educativos.

Si bien es verdad que los estudios fueron valorados dentro del campo de la mejora de la calidad de la educación, rápidamente surgieron otros movimientos que criticaron la validez de los resultados, basándose, por una parte, en que las variables elegidas y los indicadores utilizados eran bastante restrictivos, lo que dificultaba el análisis que se pudiera haber hecho entre variables; y por otra, en que el modelo de input-output era demasiado esquemático, olvidándose de variables relacionadas con el proceso educativo o con el contexto social y organizativo de las escuelas (Marchesi y Martín, 1998).

Con este panorama, en las décadas de los sesenta y setenta, la nueva sociología de la educación dio un giro al análisis que hasta ahora se estaba haciendo, y planteó que el origen del alumnado no es el problema principal a analizar, sino la reproducción de la estructura social de clases que se perpetuaba en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1976). Comienzan a emerger modelos interactivos que tienen en cuenta otras variables que pueden intervenir en la mejora de la calidad, entendiendo que los resultados del alumnado están condicionados por lo que suceda en la escuela, pero también son influenciados por la clase social, la cultura y la familia, estableciéndose relaciones interactivas entre todas ellas. Muchas de estas investigaciones se incluyen dentro del movimiento de Escuelas Eficaces, entre las que podemos encontrar como estudios pioneros los realizados por Rutter (1979) y Mortimore y otros (1988).

### 2.2.2. La Mejora de la Escuela

Como ya hemos comentado entre los años sesenta y setenta los dos movimientos educativos que perseguían la mejora de la calidad de la enseñanza llegaron a estar bastante distanciados en sus planteamientos teóricos y metodológicos, aunque después de un largo camino, en la actualidad se puede hablar de un acercamiento entre los dos movimientos, en el que existe un flujo bidireccional que enriquece las investigaciones de ambas tendencias, y, en síntesis, beneficia el aprendizaje del alumnado.

Reynolds y Stoll (1996) señalaban algunas diferencias significativas que podrían explicar este distanciamiento entre los planteamientos de la Eficacia en la escuela y la Mejora de la escuela en la década de los ochenta. Mientras que en el primer caso el núcleo estaba en las escuelas, se daba mayor importancia a la organización de la escuela, las actuaciones se basaban en el conocimiento de la investigación con una orientación más cuantitativa, y se realizaban investigaciones centradas en escuelas que eran eficaces, en el segundo caso, el núcleo se situaba en el profesorado, de manera individual o grupal, se daba mayor importancia a los procesos que en la escuela se producían, se defendía un conocimiento más práctico y una orientación, por tanto, más cualitativa, y se desarrollaban estudios de cómo las escuelas llegan a ser eficaces.

Otros autores como Marchesi y Martín (1998), señalan que la existencia de estas diferencias radicaba en la falta de estrategias que permitieran la aplicación en la escuela de las conclusiones obtenidas en las investigaciones sobre la eficacia educativa, con el fin de ayudar a conseguir unos mejores resultados en el rendimiento del alumnado. Comentan también algunas posibles causas de esta situación, entre las que destacamos la dificultad de aislar la influencia que determinados factores tienen en el rendimiento del alumnado y el problema existente para acotar las relaciones entre variables.

Pero como hemos comentado, los dos planteamientos tenían como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza, objetivo perseguido también por la OCDE, lo que propició que entre los años 1982 y 1986 esta institución pusiera en marcha el Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (International School Improvement Project - ISIP), precursor de la red internacional que aún en nuestros días trabaja en este tema, y cuya finalidad era la de investigar en cinco aspectos relacionados con la mejora de la escuela, entre los que se encontraban la revisión centrada en la escuela, el papel de los líderes de la escuela, el apoyo externo, la evaluación y la investigación, y el desarrollo de una política para su aplicación.

Uno de los primeros retos que se plantearon los investigadores de los catorce países implicados fue el de definir lo que entendían como mejora de la escuela, proponiendo finalmente que “es un esfuerzo sistemático y continúo centrado en el cambio de las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas, en una o más escuelas, con el objetivo último de conseguir los fines educativos de forma más efectiva” (Van Velzen y otros, 1985, p. 48). De alguna manera, se intentaba defender que el centro educativo debía ser el objetivo del cambio. Las mejoras relacionadas con la formación del profesorado o las dirigidas al aula eran importantes y fundamentales, pero debían ser integradas y formar parte del proceso de cambio más global que se planteara, teniendo el centro como núcleo del clima escolar, de la estructura organizativa o del currículo que se estuviera desarrollando.

### 2.2.3. La Mejora de la Eficacia Escolar (MEE)

Es evidente que la evolución del movimiento de Mejora de la Escuela se orientó hacia una postura más integradora, apareciendo distintos grupos de investigadores de la calidad de la educación que defendían la colaboración entre investigaciones relacionadas con la mejora y la eficacia de las escuelas, con el fin de crear un marco que permitiera a las escuelas iniciar procesos de cambio más eficaces. De esta forma, a principios de los noventa las posturas entre investigadores de la calidad de la educación eran de conciliación y complementariedad, aglutinando a un número cada vez mayor deinvestigadores (Mortimore, 1992; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds y col., 1997; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Fink, 1996, citados por Murillo, 2004) que partiendo de una tendencia más polarizada, observaron en el desarrollo de sus investigaciones la necesidad de este marco más conciliador, y sus repercusiones positivas en la aplicación de las estrategias de mejora para la escuela.

Un nuevo paradigma llamado Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) comienza a defender que las experiencias que se plantean en los centros, en su día a día, y los interesantes resultados que se obtienen, han de ser tenidos en cuenta para contrastar datos recabados en investigaciones, que serán la base para elaborar teorías que a su vez orienten la práctica educativa. De alguna forma, es una cadena que se retroalimenta, una simbiosis entre la teoría y la práctica. El planteamiento se basa en la implicación de dos enfoques, uno más teórico y otro más práctico, que se complementan y enriquecen en la búsqueda por encontrar la respuesta a cuestiones como, cuáles son los factores que hacen que los centros tengan más éxito, o por qué una escuela es más exitosa que otra aplicándoles las mismas estrategias, o por qué unas variables condicionan más los resultados en un centro que en otro. En definitiva, es una búsqueda no solo de aquéllos factores que benefician o dificultan la puesta en marcha y el desarrollo de programas de Mejora de la Eficacia Escolar (MEE), sino el estudio del funcionamiento de dichos factores.

En este sentido, también Muñoz-Repiso (2000) defiende la importancia de colaboración de los dos enfoques, pensando en un proceso continuo y no puntual, desde el centro y con apoyo externo, con la máxima participación de todos los niveles de la comunidad educativa y con el objetivo de detectar el funcionamiento de los elementos primordiales del centro y sus relaciones y tratar de optimizar ambas cosas al máximo. En opinión de este autor, la mejora de la eficacia en la actualidad debe “…lograr, desde todos los niveles, una calidad que incluya en sus objetivos la equidad y eficiencia, y la libertad y cohesión social y que desarrolle procesos eficaces para mejorar la práctica educativa” (p.60). De la misma manera Murillo (2004) señala “… la mutua retroalimentación entre la teoría y la práctica: solo analizando los procesos que ocurren en las escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investigación será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que nos lleven hacia la eficacia y la calidad de los centros educativos y de los programas que se desarrollan en ellos” (p. 323).

En los últimos años, el objetivo de diferentes grupos de investigación ha sido encontrar el marco teórico sobre el que gira este paradigma, con el fin de ofrecérselo a los centros como base para innovar y orientarse en la puesta en marcha y posterior evaluación de los procesos que inicien. Uno de los estudios más relevantes de esta línea se realizó en Europa entre 1998 y 2001.

## 2.3. El aula y la calidad de la educación

Llegamos en este punto al tercero de los niveles en los que se estructura este marco teórico-conceptual y de antecedentes de la investigación. Se trata del nivel en el que se concreta el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en el que existe una interacción directa entre el profesorado y el alumnado, aun siendo obvio que todas las decisiones que se hayan tomado en los otros dos niveles citados (política educativa y centro educativo) influyen directamente en la eficacia de dicho proceso. La cita de Isao Amagi (1996) recogida en el Informe que la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI realizó para la UNESCO (Delors, 1996), es representativa de la importancia que se le reconoce a la conexión necesaria, diríamos imprescindible, que debe existir entre los tres niveles:

Aun cuando, en la mayor parte de los casos, el docente trabaje solo en su aula, forma parte de un equipo cuyos miembros contribuyen a dar vida a lo que podríamos llamar la cultura de la escuela. Difícilmente podrá ésta impartir una enseñanza de gran calidad si no es administrada de modo prudente por el director del centro de enseñanza, con la cooperación activa de los profesores. …la mejora de la calidad de la enseñanza escolar debería ser un objeto fundamental de los responsables políticos en todos los países, sea cual fuere la situación, durante el próximo siglo (p. 239).

Al igual que ocurría con el centro educativo, existe un consenso amplio que admite que distintas características del contexto del aula son imprescindibles para conseguir una enseñanza más eficaz, llevada por un profesorado más eficaz. Entre ellas, señalamos, el clima de clase, el entorno en el que se construyen los aprendizajes, el tiempo que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, el seguimiento del progreso del alumnado o la información permanente sobre el resultado de los aprendizajes, acompañados de refuerzos positivos al alumnado o de la realización de una buena programación estructurada.

No hay duda, como ya hemos comentado, que una de las piezas fundamentales para conseguir una eficacia en el aprendizaje del alumnado es el profesorado. Así se señala en informes oficiales, reconociendo, que la calidad de los procesos de intervención de los profesores, constituye el factor más relevante en el momento de tratar de explicar los resultados del aprendizaje (OCDE, 2005a; Cochran-Smith y Fries, 2005). Es por tanto imprescindible motivarle e involucrarle, con el fin de conseguir una máxima implicación y una participación activa en la búsqueda de la calidad de la educación, y en concreto de la mejora del aprendizaje en el aula.

La calidad del discurso docente, en concreto, forma parte de los estudios de los procesos de enseñanza que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo pasado, estudios condicionados por los paradigmas con los que se identificaban los investigadores y que condicionaron lo que cada uno consideraba que era la eficacia docente. La línea de investigación prioritaria giraba en torno a los llamados estilos de enseñanza, al considerarse que éstos englobaban la forma de entender la educación dentro del contexto del aula, centrándose tanto en el papel del profesorado en la enseñanza, como en el del alumnado en su aprendizaje. En este sentido, se considera determinante para mejorar la calidad de la enseñanza que el docente conozca los diferentes estilos y realice una elección adecuada, con el fin de facilitar el aprendizaje del alumnado en las distintas situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### 2.3.1. Procesos de enseñanza y paradigmas del análisis de la enseñanza

###

En línea con lo que venimos comentando, la investigación sobre la enseñanza deberíamos entenderla no solo como el estudio de la actividad docente en el aula, sino más bien como el estudio de las relaciones que se establecen entre lo que el docente hace en el aula y los resultados de aprendizaje del alumnado, en función de la actividad del docente.

La segunda mitad del siglo XX ha sido una etapa prolífera en investigaciones sobre la enseñanza, marcada en sus orientaciones y objetos de estudio por una evolución que estaba ligada a lo que los investigadores entendían, en ese momento, por eficacia docente. El gran problema radica, como ya hemos comentado, en lo que se entiende por eficaz desde las distintas concepciones y sobre todo eficaz para qué, como refleja Medley (1979) cuando plantea cinco momentos en la evolución de la concepción de la eficacia docente. Así, se ha evolucionado desde asociar la eficacia a unas determinadas características de personalidad deseables que debía tener el profesorado, a poner el punto de mira en su capacidad para utilizar métodos eficaces, a valorar su potencial para ser un creador de un buen clima de clase, o un dominador de un conjunto de competencias, y finalmente, a ser un profesor que toma las decisiones adecuadas y las lleva a la práctica atendiendo a las peculiaridades de las situaciones de enseñanza a las que se va enfrentando, utilizando para ello su dominio de determinadas competencias.

De alguna manera, los paradigmas de investigación nos permiten agrupar a los investigadores que tienen ideas y concepciones similares en cuanto a un objeto de estudio que se esté investigando, compartiendo una perspectiva teórica común, que condiciona desde el tema elegido para la investigación, hasta el problema concreto que queremos investigar, pasando por el tipo de preguntas de investigación que se realizan y la elección de unas determinadas técnicas e instrumentos. Muchos de los trabajos publicados a lo largo del siglo pasado corroboran en el siglo XXI esta afirmación, al posicionarse desde diferentes concepciones para plantear lo que consideran un profesor eficaz, investigar sobre ello y utilizar posteriormente los resultados como punto de partida de la formación que hay que darle al profesorado para que sea eficaz.

Investigadores como Shulman (1989) opinan que la aparición de los programas de investigación desde unas u otras perspectivas, posicionan los estudios y ponen el punto de mira en alguno de los aspectos del amplio campo de la enseñanza, y descuidan o pasan a un segundo plano de relevancia otros aspectos. Todo depende de los intereses de la investigación. También Zeichner (1983, citado en García, 1997), aunque refiriéndose a los paradigmas de formación de profesorado, concreta claramente esta idea cuando define el paradigma como “una matriz de creencias y suposiciones acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que configuran formas específicas de práctica de la formación del profesorado” (p. 3).

Persiguiendo las claves para obtener unas directrices con las que conseguir una práctica docente de mayor calidad, a lo largo de las últimas décadas se han hecho numerosos estudios relacionados con el análisis de la enseñanza, investigando aspectos relacionados con el profesorado, tanto con su dominio del contenido de la materia y el pedagógico, como con sus pensamientos y creencias, con sus valores, y, en definitiva, con la forma de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### 2.3.2. La calidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

La investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula desde los diferentes paradigmas ha tenido varios focos de interés desde la década de los setenta, momento en el que se produjo una verdadera predisposición para analizar la calidad de la enseñanza.

Dichos focos fueron evolucionando atendiendo a múltiples factores relacionados con la investigación en este campo: tipo de variables que eran relevantes para el análisis de la enseñanza, forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, importancia dada desde la psicología cognitiva a las formas de procesamiento de la información, así como una evolución en las tendencias desde un planteamiento del proceso y de su análisis más individualizado, al estudio de las complicadas interacciones que se producen en el entorno del aprendizaje, y que influyen todas ellas directamente en la eficacia docente, y por ende, en la calidad de la enseñanza.

Podríamos identificar tres focos predominantes:

- (a) los estudios en torno a los estilos de enseñanza (- Lewin, 1939; Lippitt, 1940; Lippitt y White, 1943; Anderson, 1939,1946; Gordon, 1959, citados por Montero,1990b -; Mosston, 1988; Flanders, 1977; Bennett, 1979; Rosenshine y Stevens, 1989; Montero,1990b; Delgado, 1991; Mosston y Ashworth, 1993; Carreiro da Costa, Quina, Diniz y Pieron, 1996; Pieron, 1988, 1999; Sicilia, 2001; Carreiro da Costa, 2004…).

 - (b) los que se centraron en las oportunidades de aprendizaje, y en especial en el tiempo dedicado a la tarea (Carroll, 1963; Cuéllar, 1999; Carreiro da Costa, 1995; Fisher y otros, 1978, citado en Shulman, 1989; Medley, 1979; Phillips y Carlisle, 1983; Piéron, 1982; Piéron y Piron, 1981…).

- (c) los estudios que analizaron la calidad de la enseñanza en función de aspectos relacionados con la interacción del alumnado y la tarea en entornos sociales complejos bajo la dirección del profesorado (Cazden, 1989, 1991; Doyle, 1977,1985; Kirk, 1990; Silverman, Kulinna y Crull, 1995; Siedentop, 1998; Tinning, 1992; Tousignant, 1983…)

Cada corriente ha aportado una base teórica y bastantes conclusiones relacionadas con los resultados obtenidos de las distintas investigaciones. Podría decirse que los dos primeros focos centraron sus esfuerzos más en la cantidad que en la calidad, y es el tercer foco, el que, centrado en la interacción del alumnado y la tarea, comenzó a dar más importancia a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Aun así, es importante valorar las tres tendencias en su contexto, ya que el objetivo que persiguen es similar, aunque los caminos sean diferentes.

En un principio, los estudios se centraron en los estilos de enseñanza, intentando descubrir si como afirmaba el Informe Plowden, publicado en 1967, los estilos más progresistas recogían los comportamientos instructivos del profesorado que mejores repercusiones tenían en el aprendizaje y en los resultados del alumnado. Posteriormente, las investigaciones realizadas en torno a los estilos de enseñanza, evolucionaron hacia la creación de tipologías de estilos y la comparación entre diferentes estilos que no estaban en polos tan opuestos (Bennett, 1979; Galton, Simon y Croll, 1980).

### 2.3.2.1. Estudios sobre los estilos de enseñanza

Bajo el paradigma proceso-producto, como ya hemos comentado, comenzó a desarrollarse una línea de investigación relacionada con la eficacia docente, que perseguía la definición de algunos modelos conceptuales que permitieran describir lo que pasaba en las aulas durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eran investigaciones relacionadas con la controversia que se había creado entre las ideas de la llamada Escuela Nueva y su confrontación con la escuela tradicional, y que continuaban en la línea de la búsqueda de la eficacia docente.

Para ello, se comenzó a investigar sobre las interacciones que se establecían en el aula entre el profesorado y el alumnado, como protagonistas del hecho educativo, y las de orden metodológico, valorando que el aprendizaje del alumnado dependía casi exclusivamente de los comportamientos instructivos del profesorado y la metodología de enseñanza utilizada por éste. Como señala Montero (1990), tanto los estudios dedicados a los comportamientos instructivos del profesorado, como las nuevas investigaciones que se orientaban a los estilos de enseñanza, buscaban “variables identificadas empíricamente que, en determinados contextos y con determinados alumnos, configuraran una versión de la enseñanza eficaz o, mejor, de los profesores eficaces” (p. 274).

Como consecuencia de los resultados de los primeros estudios se produjo un cambio en la orientación de los investigadores, centrando las nuevas investigaciones en el aula, como contexto real del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, los resultados obtenidos de la propia práctica instructiva permitían la elaboración de un decálogo de conductas eficaces que, finalmente, se aplicarían para la formación del profesorado desde las políticas educativas. Se trataba de identificar patrones de comportamientos estables, los denominados “estilos de enseñanza”, que como señala Sicilia (2001) “dicho término deberíamos situarlo en los intentos por operativizar de algún modo las experiencias educativas que venían planteándose desde un carácter más ideológico y filosófico” (p. 23).

Para ello se aplicó la observación sistemática con la que se recogían los comportamientos de los protagonistas de la interacción –alumnado y profesorado -. Esta nueva metodología, como se analizará más adelante en este mismo capítulo, potenció la creación de los sistemas de observación sistemática del aula, que se fueron desarrollando y perfeccionando y que se usan en nuestros días.

En un principio, las investigaciones se concentraron en la controversia existente entre los resultados del profesorado denominado tradicional frente al profesorado progresista. El objetivo era investigar de una manera sistemática las nuevas corrientes educativas y sus resultados, atendiendo al tipo de alumnado y a las materias que se impartían, con el fin de valorar si eran más eficaces o no que las existentes. Aun así, lo primero era determinar qué criterio o criterios eran los idóneos para poder afirmar que un enfoque era el más adecuado para conseguir una mayor eficacia docente. Y aunque uno de los máximos exponentes de estos estudios fue Bennett (1979), al que se puede considerar el pionero de la investigación contemporánea sobre estilos de enseñanza, anterior a él ya hubo algunos investigadores relevantes que se dedicaron a este tema.

### 2.3.2.2. Una nueva dimensión: El análisis del discurso docente a través de las tareas como unidad de análisis de la interacción docente-discente.

Un paso más en los estudios relacionados con la calidad de la enseñanza llevó a los investigadores a valorar aspectos más cualitativos dentro de la interacción docente-discente que se desarrollaba en el aula. El interés de estas nuevas investigaciones se centró en la comunicación que se producía en la fase interactiva de la enseñanza, y en la naturaleza y el tipo de discurso que el profesorado realizaba y del que dependía, en buena parte, el éxito en el aprendizaje del alumnado.

Aunque el estudio de la comunicación puede tomar como centro de interés diferentes aspectos tales como la comunicación paraverbal (la voz), el lenguaje del cuerpo (gestos y posturas), o el uso y estructuración del espacio, como plantea Torre (2002), el objeto de nuestro trabajo lo constituye la comunicación verbal, motivo por el que centraremos este punto del marco teórico-conceptual y de antecedentes sobre ese elemento clave del proceso de comunicación en la enseñanza y el aprendizaje.

Refiriéndose al proceso de comunicación, Robbins (1997) lo describe como la acción en la que un emisor envía un mensaje establecido que está codificado y se transmite por el canal de comunicación, con el fin de que se produzca una decodificación y una respuesta por parte del receptor. Este hecho implica que la comunicación no solo comprende la transferencia de significado de un emisor a un receptor, sino que además debe haber una comprensión de las ideas.

Atendiendo al proceso explicado y vinculado con la comunicación verbal, Torre (2002) señala la importancia de desarrollar una serie de habilidades en el profesorado, que faciliten que el mensaje llegue con la mayor claridad y precisión posible, en un clima afectivo positivo, que potencie el proceso cíclico que supone la interacción docente-discente en el aula.

Siedentop (1998) también defiende que entre las capacidades de interacción del profesorado se encuentra la comunicación, donde los ejes fundamentales son el transmisor, el receptor y la naturaleza del mensaje enviado por el primero, y nuevamente indica que para que la comunicación sea efectiva, el mensaje enviado debe ser interpretado por la persona receptora con la intención que le dio el emisor. Para ello establece una serie de principios relacionados con la habilidad para emitir y recibir mensajes, que mejorarán la comunicación con el alumnado: ser consciente de lo que se dice; describir antes de juzgar; intentar incorporar el punto de vista del estudiante; ser receptivo a los sentimientos; ser consciente y atender a las indicaciones no verbales cuando somos emisores, pero también cuando somos receptores; y tener en cuenta en la decodificación del mensaje enviado por el alumnado nuestro estado de ánimo y nuestros sentimientos, para no desvirtuar la intención del emisor (pp. 173-175).

Y aunque actualmente muchos investigadores defendamos la importancia que tiene el estudio de la interacción en el aula entre docente y discente, no fue hasta finales de los sesenta cuando desde diferentes campos (lingüísticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y educativos) se comenzó a valorar la trascendencia del estudio del discurso en el aula, considerándose uno de los focos centrales para entender el porqué y el cómo aprende el alumnado, y el por qué y cómo el profesorado favorece y ayuda a promover el aprendizaje de alumnas y alumnos.

### 2.3.2.3. Instrumentos para la observación y posterior análisis de la interacción docente-discente

 La metodología observacional ha sido uno de los métodos más utilizados en el análisis de la enseñanza desde la década de los setenta. Se podría decir que los trabajos de investigación relacionados con la recopilación de las conductas y comportamientos del profesorado en el aula, tanto en el entorno del paradigma proceso-producto, como en el marco del movimiento de las escuelas eficaces (Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs y Yu, 2006), dieron pie a la necesidad de crear instrumentos que permitiesen una observación y un registro de dichas conductas para su posterior análisis.

Es así, como se empieza a utilizar la observación sistemática para el estudio de los procesos de comunicación que se producen entre profesorado y alumnado, en el desarrollo de las sesiones de clase. El objetivo es recopilar datos que permitan mediante el análisis de los mismos, tomar una serie de decisiones para la mejora de la calidad de la enseñanza. Autores como Siedentop (1998), encuentran en la metodología observacional y en el desarrollo de estrategias para observar al profesorado en situaciones naturales, un punto de inflexión en la investigación educativa.

Coll (1990) señala algunas razones que aconsejan la utilización de la metodología observacional para el estudio de la interacción docente-discente que se produce en el aula, compartiendo la opinión de muchos autores respecto a que la observación en el aula es la forma en la que el estudio de la interacción docente-discente presenta mayor rigor, hace factible el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma dependiente, y es el ambiente natural de socialización del alumnado. Y aunque tiene desventajas, como es el control que podríamos tener en condiciones experimentales, las ventajas superan con creces estos inconvenientes. En la misma línea, Tójar (1999) expone que … la observación, como método y en sí misma, puede ser entendida como un proceso que se materializa en la selección de las unidades de observación, en la construcción de categorías, en el análisis de los registros y que se completa con la selección de los modelos que mejor representan lo observado (p. 103).

Cierto es que para que la información sea completa es necesario recopilar otra serie de datos relacionados tanto con el pensamiento del profesorado, sus conocimientos, sus creencias, valores, y todo lo que influye posteriormente en sus conductas observables, como con la opinión del alumnado sobre la interacción que se produce en el aula con el profesorado, para lo que existen otras técnicas de recogida de datos como son las encuestas.

También Evertson y Green (1989), comparten la opinión de que el marco de referencia está condicionado por las experiencias y las creencias de la persona o personas que observan, por el propósito de la observación, por a quién observamos, por el cuándo, dónde y qué observaciones registramos y cómo lo hacemos, y por el cómo analizamos los datos y el uso que les damos, pero defienden que … la finalidad de este enfoque es la de destacar los aspectos que intervienen en la ejecución de una observación adecuada, describir la complejidad de esos aspectos, considerar los instrumentos disponibles y ofrecer directrices acerca de lo que se debe tener en cuenta independientemente del marco de referencia (p. 307).

# Capítulo 3: Objetivos de la investigación

Como ya comentábamos en el Origen, objeto y razones del estudio, la intención de esta investigación gira en torno al estudio de los procesos de comunicación verbal docente-discente que tienen lugar en las clases de Educación Física, concretándose en los siguientes objetivos:

• Determinar las características del discurso docente y el tipo de información que da el profesorado al alumnado en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

• Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el discurso del docente durante el desarrollo de las clases. • Conocer la percepción que el profesorado tiene en torno al contenido de su discurso docente durante la presentación, conducción y evaluación de las tareas.

• Establecer la relación existente entre la percepción que el profesorado tiene sobre determinados aspectos de su discurso docente y la realidad de dicho discurso, plasmada en las grabaciones audiovisuales de las clases de Educación Física.

• Establecer la relación existente entre la percepción que el alumnado tiene sobre determinados aspectos del discurso docente y la realidad de dicho discurso, plasmada en las grabaciones audiovisuales de las clases de Educación Física.

# Capítulo 4: Metodología

El capítulo actual trata de responder cuestiones relacionadas con la metodología utilizada, presentando todo lo relativo al proceso de investigación que se ha llevado a cabo. Como ya comentamos en el Capítulo 1, esta investigación tiene un punto de partida en la realizada por el grupo de investigación GIEEAFyD-UAM sobre Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje y práctica de actividades deportivas: el caso de la Comunidad de Madrid, al amparo de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales y Económicas, impulsada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y de la que formé parte como componente del grupo de investigadoras e investigadores.

Después de los resultados que obtuvimos en esa investigación, decidimos continuar con el estudio del discurso docente, ya que nos parecía clave seguir identificando los comportamientos instructivos del docente que tanta influencia tienen en el desarrollo y adquisición de competencias por parte del alumnado. Como se recoge en el Capítulo 1, en esta nueva investigación tomamos dos decisiones que nos parecían importantes: analizar el discurso estructurándolo a través de unidades de análisis más concretas y ligadas a la intencionalidad que adquiría el discurso en cada momento, e introducir la variable tiempo en el estudio del discurso.

Es evidente que la identificación del problema que dio lugar al objeto de estudio de esta investigación, y el contexto en el que se iba a desarrollar la misma, condicionaba la metodología a utilizar, y a su vez, todo ello determinaba la forma de enfocar la investigación y la manera de obtener los resultados.

El desarrollo de este Capítulo intenta explicar la metodología utilizada y cada una de las decisiones que hemos ido tomando, y que certeras o no, son elecciones ampliamente reflexionadas, valorando sus pros y sus contras, siendo conscientes de que con las decisiones adoptadas se gana en unas cosas y se pierde otra información que también podría haber sido muy valiosa. Presentamos en este apartado el diseño de la investigación, en el que se plantean las distintas fases relacionadas con las diferentes decisiones y acciones que hemos realizado a la hora de abordar la investigación, el planteamiento desde el que se parte y la forma de investigar, los objetivos que nos proponemos, y las técnicas e instrumentos con las que se recogen y analizan los datos de la población de estudio seleccionada.

Como comentaremos a continuación de forma más extensa, el estudio que se ha realizado se corresponde con una metodología mixta que permite obtener, por un lado, y a través de una metodología de corte observacional y centrada en el registro de lo que dice el docente, una información directa sobre el discurso docente (realidad del discurso). Por otro lado, obtendremos también una información indirecta por medio de encuesta sobre lo que opina el profesorado y el alumnado con respecto a ese mismo discurso docente (percepción del discurso). La observación realizada, unida a las encuestas aplicadas a profesorado y alumnado, nos han permitido finalmente una adecuada triangulación de la información obtenida.

Con este planteamiento metodológico es posible una descripción de las características del discurso que cada profesora o profesor ha realizado en las sesiones de Educación Física grabadas, así como una comparación entre los sujetos que participan en la investigación, con lo que pretendemos obtener una serie de conclusiones con las que contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado.

## 4.1. Planteamiento de la investigación

Mi trayectoria profesional relacionada con la docencia en diferentes niveles del sistema educativo, unida a una manera de entender la educación y la interacción con las alumnas y los alumnos, hacen que el estudio de los procesos de comunicación que se producen en el aula entre el profesorado y el alumnado, sean una de mis prioridades como investigadora, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física.

Esta preocupación no ha estado nunca condicionada por la Etapa educativa en la que he ido desarrollando mi labor docente, aunque sí ha evolucionado de una investigación-acción en solitario más relacionada con la cotidianeidad de las clases de Educación Física en E. Primaria y E. Secundaria, a otras con compañeras y compañeros del mismo centro educativo, para desembocar en mi etapa universitaria en las investigaciones que realizamos actualmente desde el Grupo de Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y Deporte.

Tal y como se ha señalado en los apartados anteriores, esta investigación se pone en marcha con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, investigando directamente sobre los procesos que acontecen en el aula. Aun así, es fundamental dejar constancia de la importancia que tienen las políticas educativas que se estén desarrollando en el momento, así como los planteamientos del centro educativo donde el profesorado realiza su labor docente. Aunque todo ello escape al objeto de estudio de esta investigación, ambos contextos parecen fundamentales y determinantes de la labor del profesorado en el aula, y, por lo tanto, de su interacción directa con el alumnado, perteneciente al Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, donde desarrollo actualmente mi labor docente e investigadora.

Nuestro propósito ha sido el estudio de las características de los procesos de comunicación en el aula, y en concreto, del discurso docente y del tipo de información que da el profesorado, con la certeza de que la mejora de su calidad repercute directamente en la mejora del aprendizaje del alumnado.

Para ello, esta investigación trata de caracterizar el discurso del profesorado en situaciones reales de enseñanza deportiva, con la finalidad de identificar determinados aspectos relacionados con el discurso, analizar sus puntos fuertes y sus debilidades, y proponer una serie de recomendaciones para mejorar dicho discurso, con el fin de contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado. La decisión de centrar el análisis del discurso en unos contenidos determinados, en este caso de deportes, se tomó al valorar la especificidad que puede tener el discurso docente atendiendo a los contenidos que se pretenden enseñar. Por ejemplo, aunque existen categorías que son aplicables a cualquier contenido, hay otras como reglamentario o técnico táctico que son específicas del contenido deportivo. Aun así, el porqué de la elección del contenido de deportes, estuvo relacionado con la “universalidad curricular” del mismo, realidad que no sucede con otros contenidos.

## 4.2. Participantes

El tipo de investigación que se lleva a cabo basada en la observación y el análisis de los procesos de enseñanza en situaciones reales requiere, en primer lugar, de un profesorado dispuesto a colaborar en estos estudios, y, en segundo lugar, de negociaciones con la comunidad educativa de los centros para conseguir permisos y poder realizar las grabaciones audiovisuales de las sesiones de clase en las que participan niños, niñas y adolescentes.

### 4.2.1. Profesorado

La selección del profesorado se realizó teniendo en cuenta las distintas zonas geográficas de la Comunidad de Madrid, del centro y de la periferia, así como la participación de profesores y profesoras que impartían clases tanto en el tercer ciclo de la Etapa de Educación Primaria, como en los cursos de la Etapa de Educación Secundaria.

Además, el profesorado de Educación Física participante, tanto el de Educación Primaria como el de Educación Secundaria, desarrollaba su labor en Institutos de Educación Secundaria, Colegios de Educación Primaria Públicos y Colegios Privados Concertados de la Comunidad de Madrid, teniendo en cuenta el interés por intentar realizar un análisis de la realidad lo más amplio posible en cuanto a espectros diferentes.

La muestra de profesorado se distribuye de forma compensada entre los segmentos de estudio: tercer ciclo de Educación Primaria, primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tercer y cuarto curso de ESO y 1º de Bachillerato, formando parte de ella tres profesoras y dos profesores de Educación Primaria y doce de Educación Secundaria (dos profesoras y diez profesores), número que se estima suficiente para desarrollar el estudio que se lleva a cabo. En concreto, el profesorado se repartía en tres colegios públicos, 8 institutos de Educación Secundaria y cuatro colegios privados concertados, todos ellos de la Comunidad de Madrid, seis de Madrid capital y nueve pertenecientes a poblaciones de la Comunidad.

En la tabla 9 se resumen los datos de la población de estudio relacionada con el profesorado que ha participado en la investigación. Algunas grabaciones fueron efectuadas en el mismo centro y dos profesores del estudio fueron grabados en dos sesiones diferentes, analizando finalmente diecinueve grabaciones.

Creemos que es importante reflejar que todo el profesorado de E. Primaria, a su vez, presenta la característica dentro del estudio de pertenecer al grupo de menor experiencia, dándose entre el profesorado de E. Secundaria una inclinación hacia el segmento de mayor experiencia (nueve de doce profesores). También señalar que en el grupo de menor experiencia hay cuatro profesores y cuatro profesoras, mientras que en el de mayor experiencia hay ocho profesores y una profesora.

### 4.2.2. Alumnado

Formaron parte de la población de estudio alumnas y alumnos a los que el profesorado observado estaba dando clase de Educación Física. Una parte de este alumnado intervino en las sesiones grabadas, y posteriormente se les pasó el cuestionario con el que intentábamos recabar información sobre la percepción que tenían del discurso de su profesor o profesora en las sesiones de Educación Física. Otra parte, aunque no participó en las sesiones grabadas, también contestó a dicho cuestionario, al estar desarrollando unidades didácticas de enseñanza deportiva con el docente participante en la investigación.

## 4.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos

Como ya comentamos en el planteamiento de la investigación, las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de la información sobre el discurso docente permiten una recogida de datos tanto de forma directa (observación sistemática) como indirecta (cuestionario). En este sentido Piéron (1999) refiriéndose a la observación señala que: “... la enseñanza necesita registros objetivos. (…) La observación es un método de recopilación de datos en condiciones naturales de actividad. (…) Las precauciones tomadas en la definición de los acontecimientos que se tienen que observar, así como el entrenamiento de los observadores hacen que la observación sea un método de recopilación de datos que presenta un rigor científico completamente aceptable” (p.33).

En nuestro caso, la observación no participante tiene como centro de atención situaciones reales de sesiones de enseñanza deportiva, realizándose la recogida de la información que el profesorado da al alumnado (discurso docente) en la fase de desarrollo de la sesión. De la misma manera, la encuesta persigue la percepción que tanto el alumnado como el mismo profesorado tienen sobre determinados aspectos del discurso docente. La obtención de información se realiza por medio de dos cuestionarios diseñados al efecto, uno para cada estamento.

Por otra parte, la tarea es la unidad de análisis elegida para indagar sobre los procesos de comunicación que se dan en la fase interactiva de la enseñanza, por lo que tanto el análisis del discurso como las preguntas que se proponen en los cuestionarios del profesorado y del alumnado, pretenden recoger información sobre el discurso que se produce en la presentación, la conducción y la evaluación de las tareas, dentro de la fase de desarrollo de la sesión.

Así, para el análisis de la información dada por el profesorado en cada una de las fases de la tarea se contabiliza tanto la frecuencia como la duración de dichos comportamientos, es decir, se utiliza tanto el registro de acontecimientos como el cronometraje (Piéron, 1999). Para los cuestionarios se emplea una escala relacionada con la frecuencia con la que tienen lugar diversos comportamientos instructivos que aparecen en el discurso. Es por ello, por lo que en el cuestionario del alumnado las preguntas giran en torno a si antes de hacer una tarea, o cuando se está haciendo o cuando se ha terminado, el profesorado, por ejemplo, explica para qué sirve la tarea, o habla con el alumnado para acordar unos aspectos en los que se tiene que fijar más, o indica los errores que la mayoría del alumnado ha cometido durante la realización de la tarea, lo que nos permite recoger la percepción que el propio alumnado tiene de la actuación de su profesora o profesor.

En cuanto al cuestionario del profesorado, las preguntas se centran en aspectos similares a los del alumnado, pero ahora se valora la autopercepción que las profesoras y los profesores tienen del discurso que realizan en cada una de las fases de la tarea.

A continuación, se explican y justifican más detalladamente las técnicas y los instrumentos utilizados para la recogida de los datos necesarios, que una vez analizados, nos han permitido extraer las conclusiones de la investigación relativas al discurso del profesorado.

### 4.3.1. La observación estructurada

Como ya hemos comentado, los objetivos que se persiguen en el estudio requieren que la toma de datos sea en situaciones reales de clase, para lo que realizamos una grabación de la sesión que posteriormente se analizó con una observación estructurada. A nuestro favor, y como ya se apuntó en el marco teórico, la evolución de los instrumentos y los materiales de apoyo en los últimos veinte años nos ha permitido registrar muchas más variables y con un índice de fiabilidad mayor, que el que podíamos haber obtenido en el caso de que la observación y recogida de datos se hubiera efectuado paralela al desarrollo de la sesión.

Coincidimos con la opinión de Piéron (1999) cuando caracteriza la observación sistemática por “ser más descriptiva y menos evaluadora, por tratar cosas que pueden medirse y repartirse en categorías y por ocuparse más de comportamientos y acciones limitadas y menos de conceptos amplios” (p.36). Somos conscientes de que con la observación realizada ganamos en un tipo de información y perdemos otro tipo de datos que habríamos obtenido con una observación de tipo etnográfico.

En otro orden de cosas, numerosos autores (Anguera, 1999; Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000; Cheffers,1983; Coll, 1990; Croll,1995; Evertson y Green,1989; Flanders,1977; Garay y Hernández,2002; Hernández, 2002; Lozano, Viciana y Piéron,2006; Mancini y Wuest,1989; Montero,1990a; Moore y Franks, 1996; Piéron, 1982,1999; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Sicilia, 2001; Siedentop,1998; Tójar,1999), han defendido a lo largo de la historia de las investigaciones relacionadas con el análisis de la enseñanza la potencialidad que tiene el uso de los recursos audiovisuales. En esta investigación se decide utilizar micrófonos inalámbricos y cámaras digitales de video que permiten no solo registrar el discurso docente que se está produciendo a lo largo de la clase, sino también recoger la imagen de la interacción del profesor o profesora con el alumnado. Igualmente se han utilizado soportes audiovisuales donde grabar las sesiones.

### 4.3.1.1. Las categorías utilizadas en la observación y análisis del discurso docente

La importancia de obtener un buen registro del discurso que nos permitiera fragmentarlo, y valorar matices de los procesos de comunicación que en otras investigaciones son recogidos dentro de categorías más inclusivas, fue la razón por la que utilizamos un sistema de categorías que puede parecer extenso, aunque como bien señalan Lorenzo, Jiménez, Lorenzo (2006), “cada situación de observación es distinta, y además la diversidad de las conductas que podemos estudiar es muy elevada, por lo que no funcionaría un instrumento prefabricado de observación… hay que individualizar su construcción” (p.3). También Viciana y Sánchez (2002) defienden la preferencia de desglosar categorías en lugar de agruparlas, aunque ello pueda ocasionarnos algún conflicto debido a los matices entre el significado de las categorías, que a veces están muy próximos.

La propuesta de las categorías para analizar la eficacia docente en relación con el discurso del profesorado está condicionada, entre otros, por factores como la finalidad que se persigue, nuestro posicionamiento conceptual desde el que intentamos analizar la interacción en el aula, o lo que entendemos que sería deseable que el profesorado mostrara como comportamientos instructivos. Referente a la finalidad, encontramos muchas propuestas para intentar clasificar los feedback que el docente da a su alumnado durante la sesión de clase. Un ejemplo es la clasificación que Fernández (2002) propone para que el feedback se organice en función del cómo informar, sobre qué informar y cuándo informar, y dentro del cómo informar se refiere a la intencionalidad con la que se da el conocimiento de resultados o de la ejecución: “…así el feedback puede ser descriptivo, evaluativo, compartido, explicativo, prescriptivo, afectivo, aumentado o disminuido” (p.3). De alguna manera, el Sistema de Categorías que utilizamos intenta registrar esa intencionalidad que el docente tiene cuando interactúa con el alumnado.

### 4.3.1.2. Los instrumentos utilizados en el registro y análisis del discurso docente

Además del Sistema de Categorías que nos servía para categorizar la información que da el docente en las sesiones de enseñanza deportiva, se han utilizado instrumentos con los que registrar y obtener los datos relativos al discurso docente, que facilitarán el análisis y la interpretación posterior de los resultados obtenidos. De entre estos instrumentos, unos permiten recoger los datos de cada docente para el posterior análisis y valoración de la calidad del discurso al inicio de la sesión, otros, al final, y otros durante el desarrollo de la misma, especificando en este parte de la sesión la realidad del discurso en cada una de las tres fases de la tarea: presentación, conducción y evaluación, como unidad de análisis en esta investigación.

Asimismo, se utilizó como variación del instrumento de recogida individual, otro grupo de instrumentos para registrar los datos globales del discurso docente que todo el profesorado había emitido en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas para el estudio. Con ellos, pretendíamos realizar un análisis comparativo de todo el profesorado implicado en la investigación. Como ya se ha comentado, al necesitar registrar la frecuencia y la duración de las intervenciones del profesorado relacionadas con el tipo de contenido, los instrumentos elaborados se referían tanto al número de repeticiones como al tiempo utilizado en las intervenciones. Finalmente, se empleó un instrumento en el que se recogía una valoración personal nuestra del discurso del docente al que se le estaba grabando, de carácter cualitativo, con comentarios de lo observado in situ el día de la grabación.

### 4.3.2. La encuesta a través del cuestionario

La conveniencia, por una parte, de valorar la percepción de la realidad que tenían los implicados en esta investigación –alumnado y profesorado- , y por otra, la posibilidad de contrastar y complementar la información obtenida con la observación sistemática del discurso del profesorado en las sesiones grabadas, nos hizo decidirnos por la utilización del cuestionario validado por el Grupo GIEEAFyD-UAM, que como comentábamos, nos permitiría recoger las opiniones y percepciones que un alto número de sujetos (alumnado) tenía sobre nuestro objeto de estudio, así como la percepción de los protagonistas directos de la investigación (profesorado).

Decidimos utilizar el cuestionario solicitando sinceridad en las respuestas, e introduciendo algunas preguntas con las que valorar a través de la comparación de las respuestas dadas, la fiabilidad y la validez de las mismas. Aun así, se sopesó el riesgo que supone su utilización en cuanto a la tendencia que los sujetos tienen a contestar atendiendo a la deseabilidad social, en detrimento de su verdadera percepción sobre el tema que se les pregunta.

El cuestionario dirigido al profesorado de Educación Física que había sido observado en las sesiones de enseñanza deportiva, perseguía conocer la percepción que los docentes tenían de su labor docente referida a los procesos de comunicación verbal que establecen con el alumnado en el día a día de las clases. Asimismo, el cuestionario aplicado a las alumnas y los alumnos al que estos docentes daban clase de este contenido, y que en su gran mayoría coincidían con el alumnado de las sesiones observadas, intentaba obtener información sobre la percepción que el alumnado tenía de las características y el tipo de información verbal.

### 4.3.2.1. La encuesta al profesorado

En una primera parte del cuestionario (anexo 2) se recababan datos de filiación del profesorado que iba a cumplimentar el cuestionario, y que posteriormente permitirían la obtención de datos referidos a diferentes variables como los años de experiencia, la Etapa en la que desarrollaba su labor docente y el sexo (ítems 1-4).

Nuestro interés por la percepción que el profesorado tenía de su labor docente se centraba exclusivamente dentro de la fase de desarrollo de la sesión, en las fases del ciclo de la tarea: presentación (ítems 5-10), conducción (11-26) y evaluación de la tarea (27-35). Para ello no solo se les preguntaba sobre si lo hacía o no, sino que existían ítems relacionados con una serie de matices vinculados al contenido y la calidad que entendemos tiene que tener el discurso docente.

El primer bloque de ítems (5-10) se planteaba en forma de escala, y buscaba recabar información sobre la percepción que las profesoras y profesores tenían de las presentaciones de las tareas que realizan ( “Cuando en la clase de Educación Física planteas una tarea nueva, antes de empezar a hacerla, con qué frecuencia…”), a través de matices que creemos que son imprescindibles para considerar un discurso de calidad durante esta fase: la explicación de los objetivos de la tarea, su funcionalidad, sus puntos importantes o los errores más frecuentes.

### 4.3.2.2. La encuesta al alumnado

En este caso y como ya hemos comentado nuestro interés se centraba en la percepción que el alumnado tenía sobre la información que el profesorado le suministraba en las sesiones de enseñanza deportiva, en el momento que le presenta la tarea que va a realizar, durante el tiempo que la está realizando, o cuando termina de hacer la tarea y va a pasar a una nueva.

El cuestionario (anexo 2) comienza con preguntas con las que obtener datos de filiación –edad, curso y sexo – (ítems 1-3) y posteriormente se estructura en tres bloques relacionados directamente con la valoración que el alumnado hace del discurso docente durante la fase de desarrollo de la sesión. En los tres casos, volvemos a basar los ítems en lo que entendemos sería un discurso de calidad, a través de preguntas en forma de escala de opinión y de elección múltiple.

Así, como se puede ver en el bloque del cuestionario que se centra en la percepción que tiene el alumnado de la información que le da su profesor o profesora dentro de la fase de presentación de la tarea, (Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una tarea nueva, antes de empezar a hacer la tarea el profesor o profesora ...), los ítems propuestos (ítems 4-10), se refieren a matices relacionados con la información sobre los objetivos de la actividad, su funcionalidad, la claridad de la información con relación a cómo se realiza, sus aspectos más importantes o la atención a los errores que son más frecuentes de cometer en la realización de la tarea.

## 4.4. Tratamiento de los datos de la investigación

Las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de los datos de esta investigación han determinado el tratamiento de los mismos, tanto de los obtenidos del análisis de las transcripciones del discurso del profesorado, como de los que provienen de los cuestionarios relacionados con la percepción que alumnado y profesorado tienen de diferentes aspectos del discurso docente.

Es evidente que el tratamiento de datos en ambos casos es diferente. En concreto, los obtenidos de la observación de los procesos de comunicación que se desarrollaron en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas, se han conseguido gracias al análisis de las transcripciones del discurso, utilizando el Sistema de Categorías explicado en este Capítulo.

Partiendo de los datos obtenidos del análisis de las transcripciones, hemos utilizado el programa Excel para el tratamiento de datos, realizando un análisis de frecuencia y de cronometraje, obteniendo datos individuales y comparativos entre los profesores y profesoras participantes. Dichos datos, recogidos en el anexo 3, se refieren a diferentes aspectos relacionados con el discurso docente en la sesión, las fases de la sesión (inicio, desarrollo y final) y las fases de la tarea en la fase de desarrollo de la sesión. También para la creación de gráficos y tablas hemos utilizado tanto el programa Excel como el Word.

En el caso de los cuestionarios, el tratamiento de datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS 17.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA). El tratamiento estadístico se ha centrado en la obtención de descriptivos básicos y se ha usado la prueba T (t de Student) y el ANOVA para atender las diferencias significativas entre variables (anexo 4).

Las variables utilizadas en el caso del cuestionario del profesorado han sido los años de experiencia, el género y la etapa educativa en la que el docente desarrolla su labor, variables con las que se han matizado los resultados obtenidos del tratamiento general de los datos. En los cuestionarios del alumnado, las variables han sido el género y el curso (tercer ciclo de E. Primaria, primer ciclo de E. Secundaria, segundo ciclo de E. Secundaria y 1º de bachillerato).

## 4.5. Previsión ética

De acuerdo con los criterios éticos que deben ser seguidos en este tipo de investigación solicitamos los permisos necesarios a la dirección de los centros educativos, al profesorado implicado, y a las madres y padres del alumnado que colaboró en la investigación.

La participación del alumnado ha sido voluntaria, y se aseguró en todo momento su anonimato y el uso de la información con fines exclusivamente académicos. Como es obvio, el profesorado participa libremente en este estudio, y en todo momento se preserva su identidad a través de claves.

En un primer contacto con el equipo directivo del centro escolar se explica la investigación que se pretende llevar a cabo y los fines que la motivan, y se solicita la autorización para grabar las sesiones de clase y pasar los cuestionarios al alumnado.

Al profesorado se le ofrece toda la información sobre la investigación que sea posible y que no interfiera en su comportamiento en las sesiones de clase que vayan a ser grabadas. Posteriormente, se les informa del propósito específico de la investigación, así como del análisis que se ha hecho de su actuación, una vez terminado el proceso de análisis y habiendo redactado las conclusiones.