

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa:
análisis comparativo de tres métodos educativos en
educación primaria en España y Escocia**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Ana García Díaz

DIRECTOR

Jose María Ruiz Ruiz

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

SCHOOL OF EDUCATION



**Self-Regulated Learning and Alternative Education:
Comparison of different schooling types in Primary Education Level in
Spain and Scotland.**

PhD Thesis

Submitted in fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Education.

Ana García Díaz

Supervisor:

Jose María Ruiz Ruiz

Madrid, 2017

*A aquellos a quienes les debo todo lo que tengo y todo lo que soy:
mis padres.*

*To those who I owe everything I have and everything I am:
my parents.*

AGRADECIMIENTOS

La escritura de un trabajo de investigación de estas características es un largo camino cuyo fin no es alcanzable sin el apoyo constante de las personas que te rodean.

A pesar de parecer, y ser, un trabajo en solitario que requiere de constancia y diligencia, siempre es necesario quien te levante cuándo se hace duro y te recuerde el objetivo final por el que tomaste la decisión de embarcarte en este viaje. Un viaje de descubrimiento no solo a nivel académico, sino vital y personal. Todos comenzamos perdidos y terminamos sabiendo hacia dónde queremos ir.

En primer lugar, un especial gracias a mi director de tesis, el *Doctor Jose María Ruiz Ruiz*, quien ha asumido el rol de mi guía y mentor en este camino. Una persona que ha confiado siempre en mí como investigadora, dándome independencia para tomar decisiones sobre la investigación. Permitiéndome, además, la flexibilidad de poder trabajar utilizando recursos online lo que me ha permitido vivir grandes experiencias trabajando y viviendo en el extranjero. Gracias por haber arrojado luz, dirección y confianza a mi camino como investigadora.

Así mismo, agradezco a la *Doctora Chantal Biencinto Lopez* toda su colaboración en materia de análisis de datos. Gracias por el interés mostrado en ayudarme, por revisar mi trabajo, por todos los valiosísimos feedbacks que me dieron dirección en materia metodológica. Gracias por su tiempo, ayuda y dedicación. Un gran agradecimiento de corazón.

En segundo lugar, me gustaría mostrar mis más sinceros agradecimientos a los profesores de la universidad donde me formé como pedagoga, la **Universidad de Santiago de Compostela**. En especial a aquellos que han hecho pequeñas pero grandes aportaciones a este trabajo de investigación:

A la *Doctora Elena Fernández Rey*, por permitirme el acceso al material que daría lugar a la prueba cuantitativa utilizada, por su implicación conmigo desde el momento en que aparecí por su despacho. Gracias.

A los *Doctores José Cajide Val, Elisa Jato Seijas y Adriana Gewerc* quienes hicieron grandes aportaciones a nivel metodológico cuándo esta tesis estaba aún en formación. Gracias.

A los *Doctores Carlos Rosales y Quintín Álvarez* por su amabilidad, el tiempo y la dedicación tomada a la hora de validar las pruebas de recogida de datos. Así como por el impacto causado con cada una de sus clases en mi desarrollo como investigadora, profesora y pedagoga. Gracias.

Y a la *Doctora M^a del Mar Lorenzo Moledo*, porque su pasión por la enseñanza y la educación me ha servido de inspiración para estar donde hoy estoy. Gracias.

También he de agradecer toda su colaboración a los profesores de la ***Universidad de Aberdeen***. La institución cuya estancia me cambió a mí, así como a mi investigación, dotándola de una dirección clara:

A la *Doctora Rachel Shanks*, gracias por la gran implicación e interés mostrado en mi investigación. Gracias por valorar mi trabajo y por todo el tiempo dedicado a ayudarme con el inglés académico. Gracias a su tutela me sentí suficientemente valiente para no temer ser controvertida. Gracias por permitirme ser sincera conmigo misma en cuanto a las verdaderas motivaciones por las que he realizado esta investigación.

Al Profesor *Will Barlow* cuyo apoyo, comprensión y sabiduría me ayudó a clarificar mis ideas en momentos de confusión, así como a entender mis datos cualitativos. Gracias, gracias, gracias por su apoyo diario.

A *Mishel Moriah, Sikandar Khan* y las *Doctoras Laura Colucci-Grey, Liz Curtis, Kirsten Darling-Mcquistan* quienes mostraron siempre una actitud de ayuda y apoyo para con mi trabajo académico. Todos/as y cada uno/a de ellos/as ha hecho pequeñas grandes aportaciones a la hora de redireccionar esta investigación. Gracias porque las conversaciones con cada uno/a de vosotros/as cambió por completo el rumbo de esta tesis doctoral.

Un muy especial gracias a *Elizabeth Robertson y Joyce Michie* por hacer mi estancia en Aberdeen mucho más fácil y cómoda. Su amabilidad y disposición a ayudar me hicieron

sentir bienvenida desde el minuto uno. No tengo palabras para describir lo agradecida que estoy.

Así mismo un millón de gracias a uno de mis grandes apoyos en este último año el *Dc. Alasdair Clarke*. Gracias por darme fuerzas en momentos de flaqueza.

Así mismo, no podría terminar este apartado de agradecimientos sin mencionar a quienes me han hecho quien soy, mi familia.

Gracias, Gracias, Gracias a mis padres por la vida, porque sin ellos no estaría aquí. Porque su apoyo, amor y confianza incondicional me ha hecho la mujer libre que soy hoy. Espero honrar la dedicación y el esfuerzo que habéis puesto en mi educación con este trabajo y una próspera vida laboral.

Gracias a mi hermana pequeña, encarnación de la fuerza, la bondad y la independencia. Me ha enseñado que todos los caminos tienen dirección aunque en algún momento no lo parezca. Gracias por este proceso de crecimiento que hemos y seguimos viviendo juntas.

Y, por último, a las *Doctoras M^a del Pilar Díaz Vázquez* y *M^a del Rosario Díaz Vázquez*, mis tías, cuya brillante carrera académica me ha inspirado a seguir su camino. Gracias por vuestra preocupación e implicación. Porque vuestra simple presencia me ha inspirado a estar donde estoy hoy. Gracias.

A todos y cada uno de vosotros:

Gracias, Gracias Gracias.

ACKNOWLEDGMENTS

Writing a thesis like this one involves a long path which end is not achievable without the daily support of the people you are surrounded by.

Most of the time, it can be an individual and isolated work, needing a lot of constancy and diligence. You may most of the time need someone who cheers you up when the project becomes challenging and hard to achieve. Also, those who support you always reminds you the final goal, the aim that encouraged you to start this long journey. This is not just an academic journey but a personal one as well. All of us started it feeling lost but we all ended up having a clearer vision of which goal we wanted to achieve and which course it would take.

First of all, I would like to extend a special thank you to my thesis supervisor, *Dc. Jose María Ruiz Ruiz*, who has been my guide and adviser during the whole process. He has always trusted me as a good researcher, giving me autonomy to make my own decisions about this work. He provided me with a flexible way to work by using online resources, which allowed me to live extraordinary experiences by living and working abroad. That is why I address this special 'thank you' to him, for giving me his trust and guidance in my journey as a researcher.

In addition, I want to show my deepest gratitude to *Dc. Chantal Biencinto López*, whose selfless collaboration helped me with my quantitative data analysis. I thank her for having shown the interest in helping me, to agree to review my work and also for all these very valuable feedbacks that headed my work into the right direction. I thank her for her time, help and dedication, I am truly grateful for it.

In the third place, I would like to send my gratitude to the University where I studied the undergraduate degree in Pedagogy, the ***University of Santiago de Compostela***. I dedicate a special thank you to those who have done small but significant contributions to this research:

- To *Dc. Elena Fernández Rey*, whom I thank for giving me the access to the test and questionnaires that were finally used as an inspiration for developing the one used

in this research. I also thank her for her implication from the moment I visited her office for the first time, her dedication was really meaningful to me.

- To *Dc. José Cajide Val, Dc. Elisa Jato Seijas and Dc. Adriana Gewerc* who made big contributions in methodological aspects at the very first stage of this thesis.
- To *Dc. Carlos Rosales and Dc. Quintín Álvarez* for their kindness, their time and dedication in this process, to validate and review the data gathering instruments used in this research. I would like to thank both of them for the impact their lecturers had in my development as researcher, teacher and pedagogue.

I also want to thank *Dc. M^a del Mar Lorenzo Moledo*, her passion for education and teaching has inspired me to be where I am today.

It is also imperative to thank the **University of Aberdeen** for their collaboration. This institution made a huge change in me as a person and as researcher. It also provided the first good steps in this research, heading it to a clear straight direction.

I will also remark my appreciations to *Dc. Rachel Shanks* for her commitment and the interest shown in my work, for appreciating and valuing it and for all the time you spent on helping me with the academic English. Specially for teaching me to not be afraid of being controversial. Thanks for allowing me to be honest with myself about the real motivations I had to start this research.

To *Mr. Will Barlow*, whose support, understanding and knowledge helped me to clarify my ideas when I felt confuse. Also, I should thank you for helping me to understand the qualitative data analysis. Thank you, thank you and thank you for your daily support.

To *Mishel Moriah, Sikandar Khan* and the *Dc. Laura Colucci-Grey, Dc. Liz Curtis and Dc. Kirsten Darling-Mcquistan*, whom have always showed a supportive attitude with my academic work. They also made me feel welcome form the first moment I arrived to that School. Thanks for all those truly interesting conversations that changed the course of this research.

I wish to give a very special thank you to *Elizabeth Robertson* and *Joyce Michie* for making my stay easier and more comfortable. Their kindness made me feel welcome

from the very first minute I arrived to the school. I have no words to describe how grateful I am for all you have done for me.

I also would like to express my warmest thanks to *Dc. Alasdair Clarke* for his support this last year. Thank you for being with me when I lacked of strength.

Moreover, I could not finish this section without mentioning the ones I owe all I am: my family.

I will always be grateful to my parents, because without them I would not be here, their support, love and unconditional trust made me the free and independent woman I am today. I hope to honour the commitment and effort you have put in my education with this work and also with a prosperous future working life.

Thanks to my little sister, the personification of strength, independence and goodness. She has taught me that all the paths have a solid direction even when, at some point, it may not seem to. Thanks for the journey we have shared and we are still sharing together.

Finally, to the *Dc. M^a del Pilar Díaz Vázquez* and *Dc. M^a del Rosario Díaz Vázquez*, my aunts, whose brilliant academic career have inspired me to follow their example. Thank you for your weekly calls to ask me how my research was going. Your simple presence in my life has inspired me to be where I am. Thank you.

To every and each one of you:

Thank you, Thank you, Thank you.

Resumen

El surgimiento de múltiples escuelas de educación alternativa en los últimos 5 años en España es un movimiento que gana más adeptos año tras año. Sin embargo, y a pesar de las obvias demandas de la sociedad, parece que la legislación educativa en lugar de tornarse más flexible y abierta, se mantiene rígida fomentando que las escuelas sigan utilizando la metodología tradicional.

Entre los diferentes problemas que se encontrará una familia que busque acceder a una escuela de estas características será, en primer lugar, que la mayoría son privadas debido a que la propia legislación limita el cambio metodológico en escuelas concertadas o públicas. Esto no significa que los docentes no busquen este cambio metodológico, sino que no se sienten apoyados por los legisladores.

En este punto se introducen conceptos básicos para la creación de una ley educativa como el propio concepto de “educación” y la finalidad de la misma, el sentido de la escuela como institución, así como el concepto de “libertad educativa” o “educación para la democracia” entendidos de maneras muy diversas en los diferentes marcos legislativos de los distintos países. Conceptos que, sin embargos, no aparecen del todo claros en nuestro documento de ley. En el marco teórico y conclusiones de esta tesis se pretende arrojar luz a estos conceptos con la finalidad de aumentar el entendimiento de la norma que rige nuestro sistema.

Así mismo y teniendo en cuenta que una escuela de la muestra está ubicada en Escocia, esta investigación muestra una comparativa legislativa entre la Ley educativa española (LOMCE) y la Ley educativa escocesa (Curriculum for Excellence-CfE), con la finalidad de demostrar que es legislativamente viable un cambio en nuestra normativa que nos lleve a la libertad educativa. Así como una forma de entender más en profundidad cómo funciona la escuela de educación activa escocesa que participa en este estudio.

Sin embargo, todas las leyes educativas aquí presentadas coinciden que uno de sus objetivos principales es fomentar el desarrollo de individuos independientes y críticos. Por esta razón, el objetivo principal de esta investigación se centra en estudiar el aprendizaje autorregulado (donde la independencia y el sentido crítico, en teoría, toman un papel prioritario) y qué metodología de enseñanza-aprendizaje lo desarrolla de forma significativa.

Así mismo, y como se muestra en las conclusiones, se ha probado y forma parte de los objetivos secundarios, como la autorregulación del aprendizaje tiene una relación directa con el desarrollo de la libertad individual.

Otro objetivo de la presente investigación es analizar como la educación alternativa contribuye a desarrollar el sentido de ciudadanía activa, libre, crítica en una sociedad democrática. Objetivo desarrollado en las conclusiones, donde se comparan los principios ideológicos básicos de una sociedad democrática comparada con los principios de la sociedad en la que vivimos y qué pueden aportar las pedagogías alternativas. En este punto no se hace hincapié solo en lo que puede aportar a los ciudadanos que atienden a esa escuela, sino lo que puede aportar a la sociedad española dar libertad a sus ciudadanos para poder acceder a alternativas educativas como, por ejemplo, el *homeschooling* de forma legal.

Otro punto al que se le ha dado mucha importancia ha sido a la búsqueda de comprensión de la actitud del alumnado hacia el aprendizaje y que puede influir en la misma. Como se puede leer en el marco teórico, adquiere mucha importancia para una buena autorregulación la motivación hacia el aprendizaje.

Así mismo, se plantea como las diferentes formas de implicación del profesorado y las familias en las tres metodologías a estudiar influyen en esta actitud/motivación hacia el aprendizaje.

Para ello se han tomado como muestra tres escuelas de metodologías totalmente diferentes: una escuela libertaria en España, una escuela de aprendizaje activo en Escocia y una escuela tradicional en España.

Esta investigación es un estudio de casos múltiple, no experimental o Ex Post Facto donde se ha utilizado una metodología mixta para la recogida de datos, de forma que se pueda crear una visión más amplia del funcionamiento, filosofía y resultados de las distintas instituciones participantes. Para ser más específicos, nos encontramos ante un estudio transaccional o correlacional donde se pretenden establecer relaciones entre las distintas variables a estudiar con la finalidad de llegar a un mayor entendimiento de la autorregulación del aprendizaje en Educación Primaria.

Así pues, se pretende establecer una relación causal entre las características propias de la metodología utilizada por el centro y su influencia en los alumnos.

Los datos cualitativos han sido recogidos a través de un registro de observación y una entrevista semi-estructurada a los profesores.

Los datos cuantitativos fueron recogidos a través de un cuestionario con escala Likert que cumplimentaron los alumnos, con el que se evaluó las habilidades sociales, gestión del tiempo y si investigaban por cuenta propia aquellos temas de su interés más allá de las materias curriculares.

Al no encontrar ningún instrumento para evaluar los niveles de autorregulación, se decidió crear el cuestionario utilizado donde se evaluaron las habilidades asociadas a esta competencia. Este cuestionario a su vez, fue creado bajo la inspiración de otras pruebas estandarizadas reconocidas en el mundo pedagógico.

Las hipótesis planteadas en esta investigación pretenden guiarnos hacia el entendimiento de la competencia de Aprender a Aprender o Autorregulación del Aprendizaje. Estas presentan la posibilidad de que esta competencia esté directamente ligada a las habilidades sociales y comunicativas, así como generar motivación por el aprendizaje. En este sentido también se plantea que las escuelas

alternativas generan niveles significativamente mayores de autorregulación del aprendizaje que las escuelas tradicionales.

Para un mayor entendimiento de la estructura de este documento se pasará a describir brevemente lo que se puede encontrar el lector en cada uno de los capítulos que componen esta tesis.

El capítulo 1 aporta una breve introducción sobre la situación de las escuelas alternativas en España como problema de investigación, así como la motivación que me ha llevado a comenzar esta investigación seguida de las preguntas de investigación.

En el capítulo 2, y como ya se ha avanzado en párrafos anteriores, se muestra el marco teórico sobre el que se sustenta la investigación. En este punto del documento se explica en profundidad el aprendizaje significativo en relación con la autorregulación del aprendizaje, así como las distintas teorías pedagógicas que fundamentan las escuelas alternativas; se plantea el sentido la educación, terminando el capítulo con la comparativa de las leyes antes expuestas.

El capítulo 3 está dedicado a la metodología, aquí se exponen todos los entresijos metodológicos de la investigación.

Acto seguido, nos adentramos en el capítulo 4 donde se expone el análisis de datos, comenzando por la observación donde exponen las características visibles de cada uno de los métodos de investigación como, por ejemplo, los distintos métodos de comunicación utilizados. Seguido de las entrevistas que muestran la base ideológica de cada centro a través de sus portadores, los docentes; terminando con el análisis de datos cuantitativos, necesario para aceptar o rechazar una de las hipótesis planteadas.

Por último, se puede encontrar el capítulo 5, donde por fin se muestran las conclusiones de la investigación estructuradas en función de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Con esta investigación no se trata de demostrar que escuela es mejor que cual es la mejor metodología para educar en Educación Primaria. El objetivo final es demostrar la necesidad democrática en España de ampliar el concepto de “libertad educativa” para que familias y maestros tengan más facilidades para acceder al uso y disfrute de escuelas de pedagogía alternativa.

Palabras Clave

Aprendizaje autorregulado, Libertad educativa, Educación para la democracia, Aprendizaje Significativo, LOMCE, Curriculum for Excellence, Educación Primaria.

Abstract

Alternative schooling is having a growing support in Spain. However, and despite the society's demands, it seems that the educational policies are still promoting traditional schooling methods instead of adapting them so they can offer more flexibility and acceptance to another innovative alternatives.

One of the various difficulties a family may deal with when they decide their children to attend this type of schools is that most of them are private. This is being caused by the current Spanish policy, which constrains regular state schools from offering methodological innovations. However, this issue does not mean that teachers are not looking for a change, but they do not feel the support of the law makers.

In addition, some concepts need to be defined in order to understand the current educational policy, such as the concept of "education" and the aim of it or other concepts like "educational freedom" or "education for democracy". This will acquire different meanings among the diverse legal frameworks used in the different countries part of this research. However, these terms are not clearly defined in the Spanish Law of Education. The theoretical framework and conclusions of this thesis claim to briefly clarify these concepts for providing a deeper and more exhausting understanding of the Spanish current law.

For contributing to this analysis, a Scottish school has also participated in this study. By doing so, a perspective of the differences between educational laws both in Scotland and Spain will be provided for compilation and analysis. Its purpose is to demonstrate the legal viability of a change in some aspects in our current policy that would lead Spain to achieving a real educational freedom. Likewise, this comparison could be a way to get a deep understanding of how the Scottish schools work by developing the policy supported by it.

All the laws presented in this research agree on one of their main aims: encouraging children to become critical and independent thinkers. For this reason, the overall research tries to understand the self-regulated learning process (where independence and critical thinking are, theoretically, the main factors required) and what schooling model would develop it in a more efficiently and effectively.

At the same time, it has been proved, and therefore enshrined at the conclusions of this paper, how self-regulations have a direct connection with individual freedom.

Another objective in this research is to analyse how alternative education contributes to developing active, free and critical citizens in a democratic society. This aim is explained in the conclusions, where the philosophical principles of a democratic society are compared with the principles of the society we live in. Also, it is explained how the alternative education contributes to a democratic society. This section does not just refer to those who attend to school, but also to how it gives freedom to access educational alternatives such as *homeschooling*. If methods like this one were legal, we may develop the Spanish society into a better structure of democracy.

This research has also outlines the understanding of current pupil's attitude towards the learning process and its influence. As it can be read in the theoretical framework, it is essential to develop self-regulation and pupil's motivation.

Furthermore, it has been proved on how the teacher's commitment with children's learning and also family's participation within the school have a notorious influence on the pupil's attitude and motivation. For accomplishing it so, three different types of schools have been taken as an example of it: a democratic school in Spain, an active learning school in Scotland and a traditional school in Spain.

This research is a multiple case study, (Ex Post Facto or not experimental design), studying the variables in their natural context without managing any control over them, the use of information gathering techniques has been mixed. The researcher tried to build a complete vision of both types of schools that were mentioned earlier, complementing the depth of the qualitative information with the support of qualitative data. By applying these concepts, relationships between the variables that are being studied will be established in order to expose a better understanding of Self-regulation in Primary School. Thus, a causal connection between the features of each method and its influence in each method will also be made. On the one hand, qualitative data is gathered through various observations and a semi-structured interview made to teachers. On the other hand, quantitative data is gathered through a questionnaire answered by the pupils in order to evaluate their social skills, their

time management methods and also whether students make researches about themselves or about the topics they are interested in. As not instruments to assess the level of self-regulated learning skills are currently available, it has been decided to create a new one for evaluating those skills associated with self-regulation. This questionnaire has been created from previous tests which were commonly used in pedagogical practices as means of inspiration.

The hypothesis and objectives in this study intend to lead us to understand Self-regulated learning, i.e. "learn how to learn". It is presented the possibility for this skill to be directly connected with social and communicational skills, also to generate motivation for learning. Furthermore, it raises the possibility of establishing alternative schools to develop self-regulation in a higher level than traditional schools.

To deepen into the comprehension of this document's structure, a description of each chapter and its internal structure is introduced below.

The instructions provided can be found in chapter 1. The situation of the alternative schools in Spain will be also exposed, as well as the research problems and the questions aroused and based on it.

Chapter 2 presents the theoretical framework this research is based on. In the sections comprised in this chapter, a deep explanation of the meaningful learning concept it can be found in connection with the main topic of this research, as self-regulated learning. Likewise, the pedagogical theories that justify alternative schooling & teaching methods are been explained, as well as the aim of education. This chapter closes the introduction of the comparison between the laws named above.

Chapter 3 means a methodology chapter that includes a broad description of the methodology designed and chosen for this research.

Thereupon, the reader will get into chapter 4, where the proper data analysis is located. It starts by exposing the data gathered during analysis, exposing the characteristics of each method (for example, the different communicational styles found in each school). After exposing these ideas, this fragment continues with an analysis of the interviews employed. It aims to show the ideology of every school

through the ones who are responsible to keep it alive: teachers. This chapter finishes with the quantitative data analysis, needed to accept or reject one of both hypotheses.

Finally, the discussion chapter is presented in chapter 5, where the conclusions of this study are presented. It is structured in sections, following the objectives of this research.

This research does not try to demonstrate which type of school is better for Primary School students. The final objective is to show a democratic need in Spain in order to amplify and fortify the concept of “Educational Freedom”, along with allowing families and teachers to get an easier and legal access to the school and new teaching methods to believe in.

Key words

Self-Regulated Learning, Educational freedom, Education for democracy, Meaningful learning, LOMCE, Curriculum for Excellence, Primary Education.

Agradecimientos

Aknowledgments

Resumen

Abstract

Índice de Contenidos

Índice de Tablas y Figuras

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN.....29

Capítulo 2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....32

2.1.- Aprendizaje Significativo.....33

2.2.- Aprendizaje Autorregulado.....35

2.3.-¿Por qué y para qué educamos?.....46

2.4.-Referentes.....48

2.5.- Comparativa LOMCE y Curriculum for Excellence (CfE).....60

2.5.1.- LOMCE.....60

2.5.2.- Curriculum for Excellence (CfE).....65

2.5.3.-La comparación.....68

Capítulo 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....72

3.1.-Introducción.....72

3.2.-Revisión y justificación de las posibles metodologías.....72

3.2.1.- La metodología mixta.....72

3.2.2.-Etnografía y el paradigma fenomenológico.....73

3.2.3.-El estudio de casos y estudio Ex Post Facto.....74

3.3.- Instrumentos y técnicas de recogida de datos.....77

3.3.1.-La entrevista.....77

3.3.2.-El cuestionario.....77

3.3.3.-El registro de observación.....79

3.3.4.- Proceso de validación de los instrumentos: Fiabilidad.....82

3.4.-Definición de la muestra y escenario de investigación.....84

3.4.1.-Metodología de trabajo: Proceso de búsqueda de centros y recogida de datos.....85

3.5.-Limitaciones del estudio.....	86
3.6.-Ética.....	87
3.7.-Análisis de datos.....	88
3.8.-El viaje: los cambios ocurridos durante el desarrollo de la tesis.....	89
3.8.1.-El estudio inicial.....	89
3.8.2.-El estudio final.....	90
3.9.-Conclusión.....	92
Capítulo 4. ANÁLISIS DE DATOS.....	94
4.1.-Observaciones.....	94
4.1.1.- Escuela Libre España.....	94
4.1.2.- Colegio Católico Tradicional España.....	100
4.1.3.- Escuela Activa Escocia.....	105
4.1.4.- Estilos comunicativos, ambiente de aula y relaciones establecidas.....	109
4.2. –Entrevistas.....	110
4.2.1. - Competencias.....	111
4.2.2.- Metodología de Enseñanza.....	116
4.2.3. – Implicación con el alumnado.....	126
4.2.4. –Participación de las familias.....	130
4.2.5. –Aprendizaje Cooperativo.....	133
4.2.6. –Evaluación.....	136
4.2.-Interviews.....	139
4.2.1.- Standards and Competencies.....	139
4.2.2.- Teaching Methods.....	144
4.2.3.- Involvement in pupils learning.....	152
4.2.4.- Family’s Participation.....	155
4.2.5.- Cooperative Learning.....	158
4.2.6.- Assessment.....	161
4.3.- Cuestionarios.....	164

4.3.1.- Habilidades Sociales.....	164
4.3.2.-Gestión del Tiempo.....	168
4.3.3.- Alumnos que investigan por su cuenta.....	169
Capítulo 5. CONCLUSIONES.....	171
5.1.- Identificar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la iniciativa, pensamiento crítico y las habilidades sociales.....	171
5.2.-Identificar la relación existente entre aprendizaje autónomo y libertad individual.....	171
5.3.-Analizar como la educación alternativa contribuye a desarrollar el sentido de ciudadanía activa, libre, critica en una sociedad democrática.....	176
5.4.-Comprender la actitud de los alumnos ante las diferentes situaciones de aprendizaje.....	179
5.5.-Conocer los distintos grados de implicación del profesorado en sus labores en las distintas metodologías y descubrir cómo influye esta implicación en la actitud de los alumnos ante el aprendizaje.....	181
5.6.-Analizar las metodologías educativas que desarrollen significativamente en Educación Primaria el aprendizaje autorregulado.....	183
5.7.- Otros descubrimientos inesperados.....	187
5.7.1.- El aprendizaje por proyectos.....	187
5.7.2.-Concepto de Fracaso escolar y el sentido de la escuela.....	187
5.8.- Resumen y propuestas de mejora de esta investigación.....	190
Chapter 5. DISCUSSION CHAPTER.....	194
5.1.- Identify the relationship between self-regulated learning and social skills.....	194
5.2.-Identify connections between self-regulated learning and individual freedom.....	194
5.3.-Analyse how alternative education contributes to develop an active, free and critical citizenship for a democratic society.....	198

5.4.-Understand the pupil's attitude when facing different learning situations.....	201
5.5.-Comprehend the relationship between the different levels of teacher's involvement in children's learning and pupil's attitude towards learning.....	203
5.6.-Analyse the methodologies that develop significantly self-regulated learning in Primary School Children.....	205
5.7. - Other unexpected findings.....	208
5.7.1. - Project-based learning.....	208
5.7.2. - The concept of academic failure and the aim of the school.....	208
5.8.- Abstract and suggestions to improve this research.....	210

BIBLIOGRAFÍA/REFERENCES.....	215
-------------------------------------	------------

ANEXOS.....	228
--------------------	------------

ANEXO 1: ENTREVISTAS

ANEXO 2: CUESTIONARIOS

ANEXO 3: REGISTRO DE OBSERVACIÓN

ANEXO 4: ENTREVISTAS A PROFESORES-TRANSCRITAS

ANEXO 5: CUESTIONARIOS A ALUMNOS- CON RESPUESTAS

ANEXO 6: FOTOGRAFÍAS DE LOS CENTROS

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.

Tablas

Tabla nº1. Modelo de Pintrich según Peñalosa, Landa & Vega (2006, p.13).....	37
Tabla nº2. Comparación Curriculum for Excellence y LOMCE. Creación Propia.....	68
Tabla nº3. KMO y prueba de Barlett. Creación Propia.....	88
Tabla nº4. Estilos comunicativos y ambientes de aula. Creación Propia.....	110
Tabla nº5. Comparativa del Desarrollo de Competencias en cada escuela. Creación Propia.....	116
Table nº5. Comparison of the development of Standards in each school.....	144
Tabla nº6. Comparación método docente entre escuelas. Creación Propia.....	125
Table nº6. Comparison of Teaching Methods.....	152
Tabla nº7. Implicación con los alumnos: Escuela activa. Creación Propia.....	128

Table nº7. Involvement in pupil's learning: Active Learning School.....	154
Tabla nº8. Comparativa de la implicación de los docentes con el alumnado en las distintas escuelas. Creación Propia.....	129
Table nº8. Comparison of teacher's involvement in pupil's learning.....	155
Tabla nº9. Comparativa participación de las familias en las distintas escuelas. Creación Propia.....	133
Table nº9. Comparison of the families' participation in the different schools.....	158
Tabla nº10. Comparativa valoración proyectos cooperativos. Creación Propia.....	135
Table nº10. Comparative assessment of cooperative projects.....	160
Tabla nº11. Comparativa tipos de evaluación. Creación Propia.....	138
Table nº11. Comparison of the assessment types.....	162
Tabla nº12. Rangos en habilidades sociales. Creación Propia.....	164
Tabla nº13. Estadísticos de contraste en habilidades sociales. Creación Propia.....	166
Tabla nº14. Rangos en Gestión del Tiempo. Creación Propia.....	168
Tabla nº15. Estadísticos de Contraste en Gestión del Tiempo. Creación Propia.....	168

Gráficos

Gráfico nº1. Aprender a aprender, escuela tradicional. Creación Propia.....	112 & 140
Gráfico nº2. Habilidades sociales, escuela tradicional. Creación Propia.....	112 & 141
Gráfico nº3. Características método docente Escuela Tradicional. Creación Propia.....	117 & 145
Gráfico nº4. Tareas de un buen docente: Escuela Tradicional. Creación Propia.....	119 & 147
Gráfico nº5. Tareas del Docente: Desarrollo personal alumnado. Colegio Tradicional. Creación Propia.....	120 & 148
Gráfico nº6. Tareas académicas del docente: Colegio Tradicional. Creación Propia.....	121 & 148
Gráfico nº7. Dificultades para llevar a cabo la tarea docente: Colegio Tradicional. Creación Propia.....	123 & 150
Gráfico nº8. Implicación con los alumnos: Escuela Tradicional. Creación Propia.....	127 & 153
Gráfico nº9. Comparativa alumnos que investigan por su cuenta en cada escuela. Creación Propia.....	168

Figuras

Figura nº1. Phases and subprocesses of Self-Regulation. From Zimmerman (2002).....	39
Figura nº2. Ciclo e Motivación. Creación propia a partir de McClelland (1989).....	42
Figura nº3. Pirámide de las necesidades de Maslow. Creación propia a partir de Maslow (1943).....	43
Figura nº4. Teoría de las Expectativas. Creación propia a partir de Vroom (1962).....	44
Figura nº5. Metodología.....	93

Capítulo 1. Introducción.

Muy a menudo, los medios de comunicación nos informan de cifras y datos sobre el estado de fracaso y abandono escolar de nuestro país. Por ejemplo, según García (2014) en un artículo publicado por el diario El País, afirma que en 2013 un 23,5% de los jóvenes habrían abandonado prematuramente sus estudios. Lo peor de este dato es que 2013 es nuestro mejor dato histórico ya que este porcentaje ha mejorado en un punto y medio el del año anterior.

Además una encuesta realizada por Eurostat presentada por el diario Europa Press (2013), muestra como el 24'9% de los jóvenes entre 18 y 24 años no cursaba ningún tipo de estudio en 2012, colocándonos una vez más a la cabeza de Europa en abandono escolar.

Con estos escandalosos datos se puede afirmar que hay algo en nuestro sistema que no funciona.

Puede ser por eso que cada año crece el número de escuelas alternativas y, aunque no hay datos oficiales, los directorios¹ donde se agrupan este tipo de proyectos cada vez son más amplios y cada año se pueden encontrar nuevos espacios recién surgidos. Estas escuelas suelen ser privadas y creadas por grupos de familias que creen que el sistema tradicional falla a muchos niveles. De esta forma, pretenden darle alternativas educativas a sus hijos y a otras familias interesadas, poniendo en marcha proyectos de pedagogías alternativas que suelen cubrir la etapa de Educación Infantil y Primaria.

Con todo esto podemos cuestionarnos: ¿Las escuelas tradicionales están teniendo en cuenta las necesidades y demandas de las familias? ¿Podría la metodología alternativa mejorar los porcentajes antes mencionados? ¿Es real la educación integral que se dice que se ofrece en las escuelas alternativas? ¿La educación tradicional presta atención a

¹ <http://ludus.org.es/es>

la necesidad de sus alumnos de desarrollarse de forma integral? ¿Qué papel tienen las familias en una escuela y en otra? ¿Cómo influye su implicación en el desarrollo de los niños? ¿Qué papel tienen los docentes en una escuela y en otra? ¿Cómo influye su implicación en el desarrollo de los niños?

Las escuelas alternativas no suponen solo un cambio metodológico, sino un cambio en la manera de entender la propia institución educativa y sus principios. En este tipo de escuelas, como se demostrará más adelante, se centran más en el desarrollo del ser humano como tal, por esta razón se le da importancia a la educación artística, como forma de expresión.

Como se verá más adelante, los grandes pensadores de la historia entendieron la música y el arte como una forma de purificar el alma.

Los argumentos anteriores fueron los primeros que se me plantearon a la hora de comenzar esta investigación. El objetivo principal se basaba en la idea de demostrar el buen funcionamiento de las escuelas alternativas en España. Para ello se tomó una perspectiva económica con la que tratar de demostrar el sentido de la inclusión de este tipo de escuelas en el marco educativo de nuestro país. Para ello, se fundamentaron los motivos de esta en los malos datos en PISA o informes como el Eurostat. Además se escogieron competencias a estudiar como la competencia emprendedora, creatividad, habilidades sociales o aprender a aprender.

Sin embargo, en el transcurso de la investigación, y adentrándome en profundidad en las distintas temáticas a tratar, descubrí que mi verdadera motivación para comenzar esta investigación fue mi personal obsesión por entender la libertad. A partir de ese momento, y ya al final del segundo año de doctorado, reformulé mis objetivos y mi marco teórico haciéndolo más leal a mi verdadero yo, a mis verdaderas motivaciones. Deje atrás así las motivaciones económicas que, a mi entender, no deberían estar ligadas con educación, para centrarme en repensar la idea de educación en sí misma, cuales son los objetivos de la escuela, como casan el concepto de libertad y educación, así como estos pueden colaborar con el desarrollo de ciudadanos críticos en un sistema

democrático. De ahí el cambio de planteamiento de la investigación, así como los objetivos e hipótesis.

Por todo lo antes comentado, se ha realizado un estudio que permite entender cada uno de los métodos docentes participantes en este estudio, centrado en como cada uno desarrollar la autorregulación del aprendizaje, es decir, el aprendizaje independiente. Así mismo, establecer una relación de esta competencia con la libertad individual se torna una necesidad para darle sentido a esta investigación, seguido de la conexión entre los distintos métodos a estudiar y sus aportaciones a una sociedad democrática para una ciudadanía activa y crítica. También se ha tratado de dar un paso hacia adelante a entender el sentido de la educación, además del obvio objetivo principal por el cual se buscan diferencias significativas entre el fomento de la autorregulación del aprendizaje con cada método objeto de estudio.

Capítulo 2. Justificación Teórica.

La educación alternativa que se estudiará en esta tesis también es llamada como educación libre o respetuosa, cuyo objetivo es adaptarse a los procesos de desarrollo del niño fomentando así que el aprendizaje sea algo natural, permitiendo que el niño aprenda de forma autorregulada y se fomente el aprendizaje significativo.

Este tipo de escuela no es nuevo en España ya que 1876 se creó la Institución Libre de Enseñanza (ILE), formada por intelectuales catedráticos en búsqueda de alternativas al rígido sistema en el que trabajaban (Molero, 1987). Buscaban la educación integral, neutral, que desarrollase el sentido crítico y la capacidad de ser autónomos. Era una institución de reforma pedagógica. Para ello, se deshicieron de las “lecciones de memoria”, acogiendo la investigación como metodología de aprendizaje. Molero (1987) nos presenta a los docentes de ILE como guías, que deben mantener al alumno motivado hacia el aprendizaje. Por tanto, las clases dejarían de ser unidireccionales para comenzar a ser un diálogo fluido entre profesor y alumno. Este autor titula esta explicación con una frase que resume lo que ILE entendía por maestro: “No enseñes, Entrégate” (Molero, 1987).

Pocos centros como este se conservaron tras la Guerra Civil y la dictadura de Francisco Franco. Sin embargo, España cuenta con centros de estas características con más de 30 años de vida como O Pelouro² (Caldelas de Tui, Galicia) o Paideia³ (Mérida, Extremadura).

Las ansias de cambio de la sociedad española siguen estando despiertas, por esta razón, cada vez más familias buscan alternativas a la educación tradicional. Lo que se traduce en el desarrollo de diferentes movimientos educativos como el Homeschooling o Educación en Casa y las Escuelas alternativas o libertarias.

El término alternativo engloba muchos tipos de escuela diferentes, sin embargo, durante esta investigación asumiremos como alternativo aquellas escuelas creadas por la búsqueda de un conjunto de padres de un cambio en el modelo educativo, por lo que se

² <http://www.opelouro.org/>

³ <http://www.paideiaescuelalibre.org/>

han organizado, se han constituido como cooperativa o asociación y han creado su propia escuela alternativa; además de las escuelas públicas democráticas.

Estas escuelas alternativas democráticas o libertarias, no suelen centrarse en una sola metodología, sino que suelen utilizar lo que más les interesa de un conjunto de métodos y filosofías educativas con las que pretenden adaptarse a las necesidades individuales de sus alumnos, creando así, una educación individualizada que busca generar aprendizaje significativo en sus alumnos. Las metodologías alternativas tienen rasgos comunes que asumen la mayoría de este tipo de escuelas, sin embargo, no todas coinciden en los aspectos específicos de cada método que integran en su centro.

Para conocer más en profundidad la filosofía de este tipo de escuelas hay que comprender qué entienden por educación sus principales referentes, así como el concepto de aprendizaje significativo.

2.1.- Aprendizaje significativo

Según Ausubel, Novak y Hanesian (1978) aprendizaje significativo (AS) es “un proceso de reestructuración, reconstrucción de los conceptos y esquemas cognitivos que el individuo ya posee, mediante la incorporación de nuevos contenidos que, por procesos de comprensión y descubrimiento, se van insertando de manera significativa (de buena calidad) y sustancial (no arbitraria) en las estructuras cognitivas previas”.

Para entender este concepto tomaremos como referencia la definición de Ausubel (1993) donde entiende aprendizaje significativo como un proceso de adquisición de nueva información, donde esta se relaciona de forma no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva previa de la persona.

Por tanto, se entiende que la no arbitrariedad y la sustantividad son condiciones que deben darse en este tipo de aprendizaje.

Cuando se habla de no-arbitrariedad, se refiere a que la nueva información que se trata de integrar no se relaciona de forma caprichosa con el conocimiento previo, sino que se

conecta solo con esa información que de alguna forma está enlazada a aquello que se trata de aprender (Ausubel, 1993).

Con sustantividad se refiere a que lo incorporado es la esencia del nuevo conocimiento. El aprendizaje significativo no depende de signos determinados para expresar una información determinada, se trata de que el alumno entienda el concepto en general para poder expresarlo con las palabras que él elija, así como poder hacer uso de ese conocimiento en cualquier circunstancia (Ausubel, 1993).

Según Raquel Pinilla (2010), el Aprendizaje Significativo tiene las siguientes características:

“-La información previa y los contenidos nuevos interaccionan y se relacionan en una red conceptual cognitiva que los va aglutinando de forma relevante y significativa.

-Este proceso de relación no se realiza por medio de la memorización de los nuevos contenidos, sino por procesos de comprensión y descubrimiento, de manera inductiva.

-El AS implica que el alumno tenga disposición, tanto en motivación como en actitud, para realizar este tipo de procesos, y que los materiales didácticos sean significativos, capaces de que el alumno inserte los nuevos contenidos en las unidades ya existentes. Para ello es necesario partir de las necesidades e intereses de los destinatarios.”

Una de las herramientas más utilizadas para trabajar el aprendizaje significativo son los mapas conceptuales. Esto nos permite organizar los nuevos conceptos de forma jerárquica y ordenada, de esta manera, los conceptos generales se colocan en la parte superior siendo relacionados con los más específicos que encontraremos más abajo. (Pinilla, 2010).

El aprendizaje significativo está basado en la memorización comprensiva. Para que esta suceda un buen uso y profundo entendimiento de los conceptos que conforman aquello a aprender. De ahí que los mapas conceptuales tengan tanta importancia, porque supone la organización lógica de los conceptos que contiene la información a aprender mostrando las conexiones entre ellos, de forma que se pueda entender las interrelaciones

conceptuales generadas, profundizando en el entendimiento de aquello a memorizar (Ontoria, 2006).

En conclusión, el Aprendizaje Significativo tiene la principal ventaja de favorecer la memoria a largo plazo, la evaluación de sus propias necesidades de aprendizaje y su propio proceso, permitiéndole sentirse autónomo y motivado. La motivación es primordial en el desarrollo de conceptos significativos, debido a que sin una actitud que potencie este tipo de aprendizaje, será inviable la autorregulación del alumno.

El aprendizaje significativo, a su vez, nos conecta con el concepto de aprendizaje constructivista, siendo una de las metodologías más utilizadas a la hora de plantear un aprendizaje personalizado y significativo.

2.2.-Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado es uno de los principales puntos a estudiar en esta investigación. Desafortunadamente, no hay muchas investigaciones sobre esta temática y la gran mayoría se centra en la relación de este con el e-Learning o aprendizaje adulto. La autorregulación del aprendizaje sigue siendo una temática necesitada de investigaciones al respecto. En el siguiente apartado, se aportará la justificación teórica que permita entender la importancia de esta para con la independencia personal, autoestima y sentido crítico.

Zimmerman (2002) define la autorregulación como “Self- directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills” (p. 65), por tanto, un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en competencias académicas. Según este autor, el aprendizaje es entendido como “an activity students do for themselves in a proactive way rather than a covert event that happens to them in reaction to teaching” (Zimmerman, 2002 p.65). Los alumnos autorregulados, son proactivos en su aprendizaje debido a que son guiados por objetivos planteados por ellos mismos, además de por su desarrollada consciencia en sus limitaciones y fortalezas. (Zimmerman, 2002).

La autorregulación del aprendizaje pretende estimular la creación de sentimientos, pensamientos, ideas y conductas orientadas a conseguir objetivos (Zimmerman, 2000). De esta forma, se consideran parte de la autorregulación los siguientes elementos: La metacognición, la cognición, la motivación, la conducta y el contexto.

En los años 1970 y principios de la década de los 80, se relacionaban las deficiencias en el aprendizaje a una deficiencia de consciencia metacognitiva sobre las limitaciones personales y la incapacidad de compensarlas. También es cierto, que la autoconciencia puede ser insuficiente si el estudiante muestra carecer de competencias fundamentales, aún así, puede hacer al sujeto predispuesto a un cambio personal (Zimmerman, 2001). En este sentido, los investigadores educativos se interesaron en entender las influencias sociales en el desarrollo de la autorregulación de los niños, sobre todo, en los efectos de la metodología de enseñanza elegida por los docentes (Schunk, 1989; Zimmerman, 1989). Zimmerman (2002) el principal autor en materia de autorregulación, define la metacognición como “awareness of and knowledge about one’s own thinking” (p.65).

Los autores Gonzalez y Torrano (2004, p.3) han elaborado una síntesis de las habilidades que desarrollan los alumnos que saben autorregular su aprendizaje basándose en Corno (2001); Zimmerman (2001, 2002); Weinstein, Husman y Dierking (2000); Winne (1995). La síntesis es la siguiente:

- “a) Conocer y emplear estrategias cognitivas que les permiten organizar, elaborar, transformar y recuperar información. Por tanto, dirigir sus procesos mentales para el logro de sus metas.
- b) Crear sus propias estrategias de motivación y adaptarlas a la situación que tienen que resolver y desarrollar emociones positivas ante la realización de las tareas.
- c) Organizar el tiempo y el ambiente óptimo para el trabajo. Pedir ayuda cuándo se necesite.
- d) Participar en la organización, control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura del grupo.

e) Desarrollar estrategias orientadas a mantener la concentración, su motivación y su esfuerzo mientras están realizando la tarea”.

En este caso, se torna imprescindible que los discentes sean conscientes de qué recursos personales ponen en juego a la hora de realizar una tarea determinada y cómo pueden organizar su tiempo de forma productiva. Por tanto, según estos autores, la autorregulación comienza por un autoexamen previo de los propios procesos cognitivos, que permitirá la creación de una estrategia con la cual se pueda lograr el objetivo en el tiempo estipulado y la óptima utilización de las potencialidades y recursos personales (García Díaz, 2013).

Pero ¿Qué hace que un individuo tenga alta autorregulación y otro no?

Según Zimmerman (2001) la falta de motivación y los problemas de estado de ánimo suponen los factores más relevantes a la hora de no desarrollar una correcta autorregulación.

Pintrich (2000. Citado por Torrano y Gonzalez, 2004), defiende que el aprendizaje autorregulado tiene 4 fases: pensamiento previo, monitoreo, control y reacción- reflexión.

Tabla nº1: Modelo de Pintrich según Peñalosa, Landa & Vega (2006, p.13)

Fase	Cognición	Motivación	Conducta	Contexto
Pensamiento Previo	-Se establecen las metas principales. -Se valoran los conocimientos previos -Se activan los procesos metacognitivos.	-Activación del interés y del valor de la tarea. -Percepciones de dificultad o de facilidad para el aprendizaje. -Juicios de eficacia.	-Planificación del tiempo, esfuerzo y de auto-observación de la conducta.	-Análisis de la relación del contexto con la tarea.
Monitoreo	-Conciencia metacognitiva y control de la cognición.	-Elaboración y adaptación de estrategias para liderar la motivación.	-Conciencia del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de	-Cambio en las condiciones del contexto y la tarea. Monitoreo.

			ayuda. Autobservación	
Control	-Selección de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento.	-Selección de estrategias para manejar la motivación.	-Conciencia del incremento o decrecimiento del esfuerzo. -Poner en marcha estrategias para la persistencia.	- Renegociación de la tarea para adaptarla al contexto.
Reacción-reflexión	-Juicios cognitivos	-Reacciones afectivas.	-Conducta de elección	-Evaluación de la tarea y del contexto.

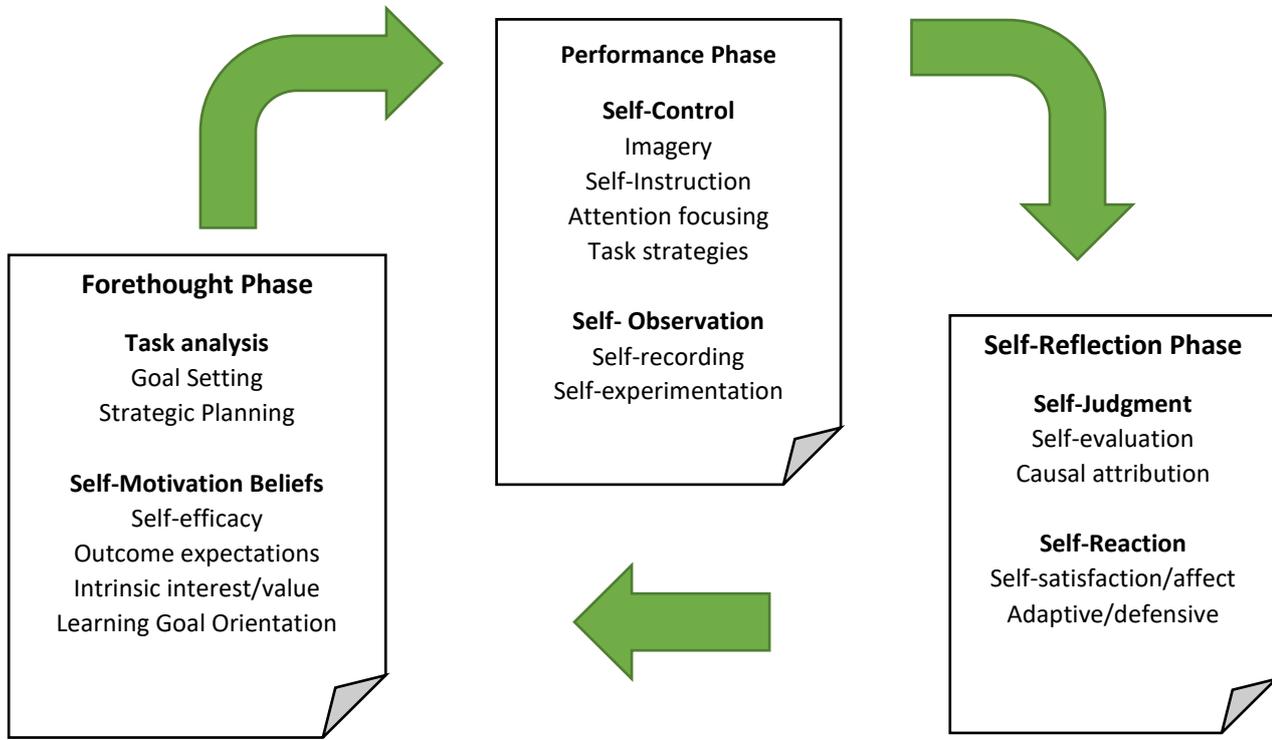
Dentro de cada una de estas fases se desarrollan distintas estrategias cognitivas, como el planteamiento de metas, la creación y ejecución de estrategias y los juicios cognitivos, así como estrategias motivacionales que hacen referencia a los juicios de autoeficiencia y las relaciones emocionales. Ambas estrategias están influidas por un contexto en constante cambio. Es decir, en cada una de las fases se desarrolla un proceso de autorregulación (García Díaz, 2013).

En ambos modelos se le concede un papel muy importante a la interacción entre motivación, formulación de estrategias académicas y metacognición. Del conjunto de estos elementos surge la autorregulación eficaz (García Díaz, 2013).

Tanto el modelo de Zimmerman como el de Pintrich, tienen en común la generación de objetivos principales en relación con la tarea y la selección de una estrategia que permita desarrollarla en el tiempo previsto. Por lo tanto, se necesita tener un gran conocimiento de todos los procesos que van a intervenir en el desarrollo de la misma (García Díaz, 2013), por tanto, un gran conocimiento de los procesos personales habiéndolos autoestudiado con anterioridad.

Para entender la autorregulación por completo, hemos de entender las fases y subprocesos que hacen que esta ocurra.

Figura nº1: Phases and subprocesses of Self-regulation. From Zimmerman (2002).



Con esta figura se pretende clarificar la información mostrada en el cuadro anterior.

La autogestión del aprendizaje o aprendizaje autónomo, precisa de iniciativa personal y motivación. Por tanto, si desarrollamos el autoaprendizaje estaremos trabajando competencias de directamente ligadas al emprendimiento en los alumnos.

El Parlamento y Consejo Europeo (2005, 1) han definido espíritu emprendedor como:

“Por espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar sus ideas en actos. Está relacionada con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos”.

Fomentando el desarrollo creativo y artístico estamos a su vez desarrollando la confianza en las propias capacidades creadoras del alumno.

Torrance (1969, en Ferrando, 2006) entiende que la creatividad se compone de la capacidad de ser flexible, original, poder generar conocimiento o ideas y la fluidez. De esta forma define la creatividad como “el proceso mediante el que la persona muestra sensibilidad para detectar lagunas de un problema” (Torrance, 1969 en Ferrando, 2006 p. 69), de ahí el sujeto comenzará sus investigaciones buscando posibles soluciones, poniéndolas en práctica, experimentando, generando ideas propias basadas en distintos puntos de vista (Ferrando, 2006).

Cada persona encuentra la creatividad en un área diferente, por esta razón se entiende que la música y el arte son vías de desarrollo de esta competencia que se deben trabajar y potenciar en el aula, no enseñando datos históricos en una clase magistral, sino utilizando estos recursos para crear, expresarse, sentir y hacer sentir. El arte es un modo de comunicación, la música es un lenguaje que permite el desarrollo de la conciencia personal y física. Lo que permitirá a los alumnos desarrollar habilidades de autogestión personal y académica, así como habilidades sociales y comunicativas.

En el caso de la música, por ejemplo, se pueden potenciar las habilidades globales de los niños solo con el canto, el baile o tocando algún instrumento. Además afirma que “la música es una herramienta transversal para el aprendizaje de otras materias” (Martí, 2014 p. 26).

La relación entre música y emociones es muy estrecha, ya que ayuda a conectar con ellas, para exteriorizarlas y canalizarlas permitiendo que surja una sensación de liberación y bienestar (García Díaz, 2014).

La música ayuda a superar los errores de forma lúdica. Se enseñará a los alumnos a experimentar antes de saber, de forma que irán aprendiendo con la práctica y de sus propios fallos. Trabajar desde el error refuerza la autosuperación y desarrolla la autocrítica constructiva. (García Díaz, 2014).

Estudiar un instrumento musical supone tener que crear hábitos diarios de trabajo fuera de clase. Para que este trabajo sea productivo se debe desarrollar la habilidad de autocrítica constructiva, la automotivación, la gestión de objetivos personales realistas, la voluntad, la gestión de los sentimientos para emocionarse con cada obra etc. (Martí, 2014). Habilidades directamente relacionadas con la competencia de aprender a aprender y competencia emprendedora.

Por tanto, en la presente investigación tratará de evaluar competencias que tienen grandes puntos de encuentro entre sí. Con la finalidad de demostrar la necesidad de darle a las enseñanzas artísticas la importancia que se merecen, así como a las enseñanzas basadas en competencias personales, tan necesarias para permitir que los ciudadanos del futuro crezcan como personas íntegras.

Basándonos en las aportaciones de ambos autores en términos de autorregulación, se entiende que uno de los factores fundamentales que permiten que los alumnos desarrollen actividades de forma autorregulada, es la motivación.

Según Zimmerman (2002) los alumnos autorregulados, necesitan una motivación superior y ser conscientes de la metodología de aprendizaje que se adapta al objetivo que persiguen. De esta forma, tanto la motivación como una metodología flexible y adaptable son necesarios para hacer que la autorregulación ocurra. Además también afirma que estos alumnos no solo son más propensos a ser exitosos académicamente, sino también a tener una visión del futuro más optimista.

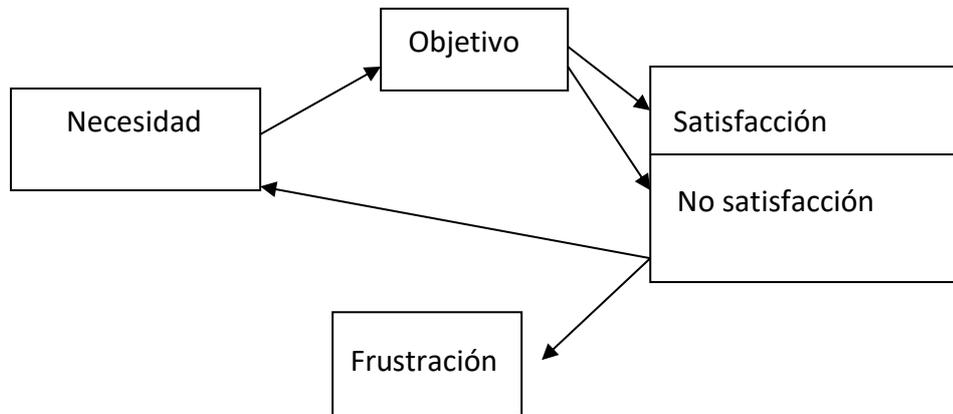
Por lo que no se puede hablar de autorregulación sin hablar de motivación. Por ese motivo es interesante hacer un breve repaso de las principales teorías que explican los procesos motivacionales.

La palabra motivación proviene del término latino *movere*, que significa moverse, estar listo para la acción. Para que exista movimiento se necesita el impulso interior, provocado por una necesidad o deseo que lo inicie (García Díaz, 2013).

Se podría decir que, cuando el ser humano siente una necesidad, está fuera de equilibrio. Para recuperarlo se elaborará una estrategia que lleve a la persona a conseguir su

objetivo. Sí lo consigue volverá al equilibrio y se sentirá satisfecho, en caso de no conseguirlo se pueden generar sentimientos de frustración o que se pase a tratar de lograr otro objetivo. (Figura nº1)

Figura nº2: Ciclo de la motivación. Creación propia a partir de McClelland (1989).

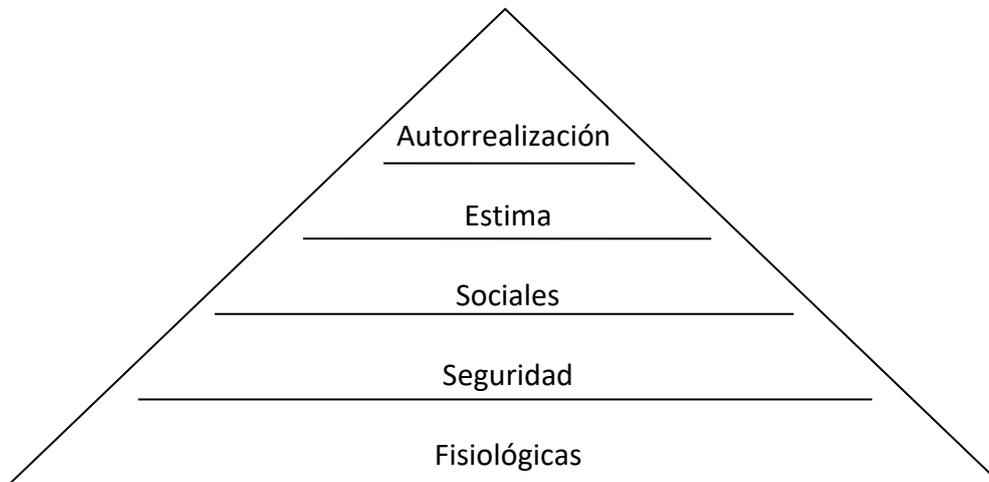


Partiendo de esta breve introducción sobre el funcionamiento general de la motivación, pasaremos a explicar las teorías de los principales autores que han tratado esta temática.

- Teoría de las Necesidades de Maslow (1943):

Es una de las teorías más conocidas sobre la cual se han inspirado otros autores. Maslow (1943) identifica cinco niveles de necesidades colocados en una estructura piramidal. Las necesidades básicas se encuentran abajo y las racionales o superiores arriba. La activación de las categorías se produce también de forma jerárquica y gradual, es decir, sólo cuándo están satisfechas las necesidades inferiores entran gradualmente las superiores, como vemos en la figura nº2.

Figura nº3: Pirámide de las necesidades de Maslow. Creación propia a partir Maslow (1943)



En este contexto se entiende por autorrealización a la necesidad de autoexpresión, independencia, de sentirse competente etc. En definitiva, la necesidad de desarrollar el potencial personal de cada uno.

En el siguiente eslabón se encuentra la estima, es decir, la necesidad de reconocimiento, de sentir que se está cumpliendo con las responsabilidades y que, por ello, se ha conseguido el prestigio deseado.

Un escalón por debajo están las necesidades sociales, dentro de las cuales se engloba la sentimiento de pertenencia a un grupo y la necesidad de sentir aceptación por parte de ese grupo.

Casi al final de la pirámide se halla la necesidad de seguridad, con la cual se hace referencia a la necesidad de estabilidad, es decir, de seguridad física y emocional.

Y en la base están las necesidades fisiológicas, con las cuales se hace referencia a las necesidades más básicas y primarias del ser humano, comida, abrigo, agua, aire etc. Aquí se engloban las necesidades sin las cuales no podríamos seguir viviendo.

La teoría de Maslow trata de dar respuesta a cómo influyen las necesidades en la motivación de las personas. Partiendo de la figura nº2, se entiende que en función del eslabón de la pirámide en la que se encuentre el individuo tendrá unas necesidades

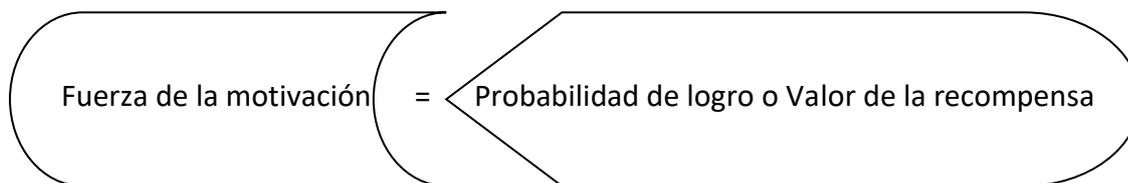
diferentes, las cuales conllevan que se sienta motivado por conseguir aquellas cosas que las satisfagan.

En relación con la autorregulación del aprendizaje en entornos escolares, esta teoría aporta un mensaje concreto, hay que adaptar la metodología y el material didáctico a las necesidades de los alumnos, de esa forma se sentirán motivados (García Díaz, 2013).

- Teoría de las Expectativas de Victor Vroom (1964)⁴.

Esta teoría defiende que los Seres Humanos tienden a crear expectativas y creencias con respecto a los acontecimientos que van a vivir. Por tanto, las elecciones personales entre distintas alternativas están basadas en creencias y actitudes. El objetivo de las elecciones es maximizar las recompensas positivas. Las personas muy motivadas son aquellas que ven las metas como incentivos valiosos para ellos, valorándolos como altamente alcanzables (García Díaz, 2013).

Figura nº4: Teoría de las Expectativas. Creación propia a partir de Vroom (1962)



Basándonos en esto y recordando que esta investigación se focaliza en la educación primaria, en cualquier proyecto que se decida poner en práctica en este sentido es importante analizar la motivación del alumnado ante la propuesta formativa planteada. Conocer sus objetivos, expectativas y cómo creen que pueden ser alcanzadas, facilitará la creación de una propuesta adaptada a las demandas de los discentes (García Díaz, 2013).

- Teoría de la Fijación de Metas de Locke (Locke & Latham, 1990).

Esta teoría considera que una meta es aquello que una persona se esfuerza por lograr. La intención de alcanzar una meta es el núcleo básico de la motivación, debido a que son las que guían los actos y llevan a un mayor rendimiento. Existen distintos tipos de metas dependiendo de las funciones que realicen: metas que centran la atención y la acción

⁴ Web oficial de Victor H. Vroom en Yale School of Management:
<http://mba.yale.edu/faculty/profiles/vroom.shtml>

dándole más importancia a la tarea; metas que movilizan la energía y el esfuerzo; metas que aumentan la persistencia; metas que ayudan a la elaboración de estrategias (García Díaz, 2013).

Para que las metas sean funcionales se deben plantear de forma específica y desafiante, difíciles pero posibles de lograr. La persona necesita feedback constante para potenciar al máximo sus logros (García Díaz, 2013).

Con esta teoría se demuestra la importancia del seguimiento de un tutor, quien será el encargado de crear una situación de trabajo constante en el alumno y motivarlo mediante el feedback. Además también se plantea la necesidad de que la propuesta formativa esté estructurada en metas que reten al individuo para favorecer, en primer lugar, la claridad en la estructura de la actividad, y en segundo lugar, la motivación del alumno. De esta forma, se le incentiva hacia el desarrollo de un proceso de autorregulación eficaz (García Díaz, 2013).

- Teoría de la Equidad de Stancey Adams (Adams & Freedman, 1976).

Defiende que las personas comparan el producto de su trabajo y las recompensas que han obtenido los demás, con la finalidad de evaluar si son justas. Cuando existe una situación injusta o de inequidad, se busca siempre la forma de que esa situación se vuelva justa, es decir, se busca la equidad. Si una persona recibe las mismas recompensas que los demás se sentirá satisfecha y motivada, de lo contrario se sentirá desmotivada, o en ocasiones aumentará el esfuerzo para lograr el mismo nivel de compensación que los demás (Adams & Freedman, 1976).

Por tanto, esta teoría defiende la necesidad de refuerzo o feedback para aumentar el sentimiento de motivación (Adams & Freedman, 1976). Podemos relacionarla con la teoría de la Fijación de Metas de Locke (Locke & Latham, 1990), quien también afirma que las personas necesitan la opinión de sus referentes sobre la evolución de la tarea para sentirse bien motivados.

Llegados a este punto, se entiende que es de vital importancia que un alumno se sienta motivado para desarrollar una correcta autorregulación de su aprendizaje. Y, a su vez, es

necesaria la autorregulación para finalizar con éxito cualquier tipo de proyecto formativo a cualquier nivel educativo (García Díaz, 2013), más teniendo en cuenta la flexibilidad y la libertad que ofrecen los estilos de aprendizaje alternativos a estudiar en esta investigación.

Como comentario final, es importante destacar que, para que un alumno autorregulado mantenga su interés en su tarea ha de ser socialmente estimulado y guiado (Zimmerman, 2002). El papel del docente en este caso es fundamental para mantener al alumno en su camino a la consecución de sus propios objetivos, mediante el feedback y su actitud flexible como guía.

2.3.- ¿Por qué y para qué educamos?

Podemos encontrar 3 teorías diferentes, aunque conectadas entre sí, sobre el sentido de la educación:

La primera, quizá la más conservadora, entiende educación como una forma de inculcar en los aprendices las “true beliefs” (creencias verdaderas) (Buckland, 2016). Por creencias verdaderas se entienden aquellas que están justificadas racionalmente y que, por tanto, son verdad. Pero, como dice Buckland (2016) en su artículo, es difícil distinguir una creencia verdadera de una creencia general. Esta teoría parece confusa ya que no está clara y concisamente definido el concepto de creencia verdadera.

La segunda fue apoyada por Platón (2000) y Neill (1963). Ellos defendían que la educación es un instrumento al servicio de la democracia y la sociedad. Por tanto, los infantes no pertenecen a sus padres pero sí al estado, el cual asume la responsabilidad de darles una buena educación adecuada a las necesidades sociales. Esta idea de educación puede estar conectada con la idea comunista de sociedad (Marx & Engels, 1888). Sin embargo, esta teoría parece mostrar una idea peligrosa por la que se manipula la voluntad de las personas en con el fin de asegurar el bien común. Se asume entonces que el estado ha de posicionarse por encima de la voluntad del ciudadano, mostrándoles que él sabe más que los propios hombres/mujeres lo que es mejor para ellos que ellos mismos. En este punto es importante recordar que el estado está creado por humanos iguales a la ciudadanía que dirige.

La última teoría, y la utilizada como base para la construcción de esta investigación, es la apoyada por autores como Biesta and Banderstraeten (2006), Steiner (2011), Freire (1970) o Ferrer I Guardia (1976). Todos ellos están de acuerdo en que la educación ha de desarrollar el potencial humano, liberando su pensamiento y educándolo como un ser autónomo, ciudadano activo y pensador crítico. Esta teoría supone aceptar que la sociedad confía en la bondad innata del ser humano. De esta forma, se confía en que conectar a la ciudadanía con sus talentos naturales en libertad, estos sentirán la necesidad de compartirlos con el resto de la sociedad. De esta forma, se lograría un equilibrio entre lo que la sociedad necesita y lo que ella misma puede ofrecer.

Partiendo de este pensamiento, es interesante comentar que autores como Tolstoi (1978) o Ferrer I Guardia (1976), creyeron en la posibilidad de una sociedad autorregulada. De ahí que sus escuelas tuviesen siempre un tinte anarquista basado en que la sociedad se da a sí misma lo que ella misma necesita. De esta forma, ella misma alcanzará su propio equilibrio. Por esta razón, se puede entender que esta última teoría se enfoca en permitir que el alumno se desarrolle como un ser humano consiente de sí mismo, de las razones y fuerzas externas e internas que le empujan a comportarse de una manera determinada. De esta forma se convertirá en un ser autorregulado y libre.

Tras esta reflexión sobre el sentido de la educación cabe hacer un muy breve apunte sobre el sentido de la escuela.

A lo largo de la historia, la escuela ha sido un instrumento político de control de la ciudadanía, para permitir que a los distintos mandos gobernar de forma fluida y sencilla (Paterson, 2003; Cunningham, 2005). Hasta el momento, al menos en los países participantes en esta investigación: España y Reino Unido, las distintas legislaciones educativas coinciden con las dos primeras teorías sobre el sentido de la educación presentadas en este apartado. Todas ellas, a excepción del Curriculum for Excellence escocés, están basadas en aportar al alumnado conocimientos teóricos o las creencias verdaderas. Dichas creencias han ido variando en función del régimen o gobierno como pueden demostrar las distintas legislaciones educativas de cada país.

En este sentido, las escuelas alternativas suponen un cambio en la forma en que se ha entendido el concepto de escuela en España, ya que, como se verá en la siguiente

sección, priorizan el desarrollo del individuo frente a la absorción de conocimientos que, en muchos casos, carecen de sentido para el alumno.

2.4.- Referentes

Durante toda la historia se han desarrollado teorías y creado experiencias sobre lo que supone educar de forma significativa, buscando respetar los ritmos de cada niño para que puedan ser los propios educandos protagonistas y gestores de su propio proceso educativo.

El aprendizaje significativo, centrado en adaptarse a las necesidades del aprendiz no es un concepto nuevo, ya Sócrates (Ordoñez, 2008) reconocía que el aprendizaje surge del alumno y a su vez acerca al hombre a su verdadera esencia. Este filósofo entendía la educación como una construcción donde el hombre aprende complementando el conocimiento que ya tenía con uno nuevo. Para que esto ocurra, el ser humano debe ser consciente de sí mismo para contactar con su propio conocimiento y poder comenzar a complementarlo con el nuevo. Además defendió que el ser humano tendría acceso a la pureza solo a través del conocimiento. Por esta razón es importante enfrentar al hombre a su ignorancia a través de preguntas que le permitan encontrar en sí mismo la claridad de pensamiento y la precisión de conceptos. De ahí el sentido de la Mayéutica. Sócrates (Ordoñez, 2008) entendió al maestro como un compañero de viaje que con simples preguntas trataría de acercar al alumno al conocimiento absoluto. Con esta idea quizá nos encontremos ante la verdadera esencia del aprendizaje significativo y el constructivismo.

Sin embargo, conocemos la sabiduría de este gran pensador a través de los textos de sus discípulos, entre ellos Platón (2000).

Este entendía un proceso educativo como la forma en que el hombre se descubría a sí mismo (Platón, 2000). De esta forma podemos afirmar que el hombre está en un proceso educativo constante, ya que el crecimiento personal no se da en la escuela sino en cada minuto de la vida del hombre.

Sin embargo, Patón (2000) defendió la necesidad de la educación para modelar a las nuevas generaciones que formarán parte del entorno social del futuro, idea que ha compartido con más autores a lo largo de la historia. Por tanto el hombre no es libre de

ser lo que desee si no de lo que la sociedad necesite de él (Platón, 2000). Esta idea esta no se corresponde con las pedagogías libertarias actuales ya que entienden la educación como un proceso de liberación del hombre, donde la familia es un pilar básico y necesario. El hombre no pertenece al estado sino a sí mismo.

Sin embargo, Patón (2000) entendía que nadie puede ser obligado a aprender, el maestro es quien muestra el camino para que el aprendiz piense por sí mismo. Además creía, coincidiendo con su pupilo Aristóteles (Lloyd, 2008), que los infantes deben comenzar su aprendizaje a través de juegos que les lleven al conocimiento, así tendrán un primer acercamiento al sentido de la ley; de la música, la poesía y los cuentos, lo que les acercará al conocimiento de la ética y la pureza. Esto está directamente ligado a este conjunto de teorías y métodos de enseñanza ya que, otro de los pilares básicos de las pedagogías libertarias es el aprendizaje a través de las artes, el desarrollo del ser humano está relacionado con el desarrollo de la creatividad.

En estos tres autores se puede observar una gran evolución desde Sócrates (Ordoñez, 2008) que buscaba el conocimiento inconcreto más centrado en el desarrollo del hombre, hasta Aristóteles (Lloyd, 2008) quien se sentía atraído por la concreción, la experimentación como forma de aprendizaje dando lugar al empirismo.

Estos tres grandes pensadores sentaron las bases de lo que luego sería el constructivismo, el aprendizaje significativo y las pedagogías libertarias o democráticas.

Esta idea de la educación como forma de desarrollo del hombre se retomará en el s.XVIII, sin embargo el hombre ya no le pertenecerá al estado sino que se buscará su propia libertad a través del contacto con la naturaleza y del pensamiento crítico.

El filósofo político Rosseau (1762), muestra su ideal de educación a través de su libro *Emilio, o de la Educación* (Rosseau, 1762), donde exhibe su pensamiento sobre el individuo y sus necesidades para convivir con la sociedad corrupta.

Se basa en la creencia de que el hombre (no mujer a quienes dedica un capítulo especial al final del libro) es bueno por naturaleza, por lo que es necesario un sistema educativo que permita desarrollar al hombre natural, al hombre libre, para que sepa cuestionarse

aquello que hace la sociedad que le rodea, es decir, para que desarrolle el pensamiento crítico.

Rousseau (1762) considera que todo hombre está capacitado para aprender, pero nace sin saber nada, por esto, el niño debe ir adquiriendo sabiduría a lo largo de su vida, pero ha de ser por voluntad propia. Además defiende la educación natural, por lo que pide que los alumnos sean tratados según sus características personales con amor y paciencia (no se los debe castigar), pudiendo así desarrollar amor propio y verdadera felicidad, para compartirla con sus allegados, con la vida, permitiéndose así disfrutar de verdadera libertad. El niño debe aprender en y de la naturaleza por sí mismo a través del descubrimiento y la experimentación. Criarse en la naturaleza permite a las personas aprender a autogobernarse. Una persona no aprende porque alguien le explique un concepto, sino porque él mismo lo ha experimentado y entendido. Le da importancia a la conversación, al intercambio de pensamientos e ideas ya que ahí se completará el conocimiento que él mismo ha adquirido.

Por tanto, el niño no debe tropezarse con prohibiciones ni limitaciones a su libertad. La acción educa, la palabra no tiene ninguna eficacia en el niño. El proceso educativo, es un proceso de descubrimiento por parte del alumno (Rousseau, 1762).

Observamos en Rousseau (1762) una mezcla entre el pensamiento de Sócrates y su Mayéutica, y el pragmatismo de Aristóteles.

Encontramos en este periodo dos autores destacados Eduard Cleparède y Francisco Ferrer i Guardia, además de la conocida Institución Libre de Enseñanza surgida en España gestionada por el movimiento intelectual de la Generación del 27 de la que ya se ha hablado anteriormente.

En Cleparède encontramos a uno de los grandes teóricos de la conocida como Educación Funcional basada en un enfoque educativo activo.

Dicho autor entiende que la educación tradicional ha cometido (y sigue cometiendo) errores como la falta de adaptación del conocimiento al educando, pasividad en su aprendizaje generado por una metodología basada en la clase magistral y el exceso de memorismo, además del uso de un sistema disciplinario represivo (Taberner, 1997).

Según la teoría de Cleparède la educación debería ser funcional, es decir, basada en las necesidades e intereses del niño, lo que le permitirá despertar su pasión por el aprendizaje. Para entender mejor esta afirmación se debería entender qué se entiende por necesidad e interés (Tabernerros, 1997).

Tabernerros (1997) define necesidad como “La causa eficiente primaria de la conducta” (p. 49) ya que supone la carencia de algo que necesita ser satisfecho.

Este mismo autor también nos aporta una definición de interés entendido como el “estado de atención o repulsión hacia algo [...] que direcciona la atención del sujeto hacia una objeto o situación determinada” (Tabernerros, 1997 p.49). En este sentido Cleparède entiende el interés como la causa que domina la actitud humana.

Por esta razón, su teoría considera que el proceso de aprendizaje se estructura en 3 etapas:

- 1) Fase de Necesidad: En esta primera fase se creará la situación o entorno adecuado para que surja la necesidad e interés.
- 2) Fase de Provocación: Basándose en esta necesidad, se busca qué puede hacer que el alumno reaccione para satisfacer su carencia.
- 3) Fase de Satisfacción: Se ofrecen recursos al alumno para satisfacer su necesidad a través del juego como forma de trabajo, siempre adaptando nuestra metodología a las circunstancias de cada individuo (Tabernerros, 1997).

Otro pedagogo ilustre que revolucionaría el método de enseñanza-aprendizaje de la época será Francisco Ferrer i Guardia (Fundación Francisco Ferrer Guardia, s.f.), cuyo compromiso con la pedagogía libertaria le llevaría a abrir la escuela moderna en Barcelona en 1901:

“Se llevará a cabo una enseñanza inspirada en el libre pensamiento, practicando la coeducación -de sexos y de clases sociales-, insistiendo en la necesidad de la higiene personal y social, rechazando los exámenes y todo sistema de premios y castigos, abriendo la escuela a las dinámicas de la vida social y laboral, y organizando actividades de descubrimiento del medio natural. Los niños y niñas tendrán una insólita libertad, harán juegos y ejercicios al aire libre, y uno de los ejes del aprendizaje lo constituirán sus propias redacciones y comentarios de estas

*vivencias. Una rotura verdaderamente revolucionaria con los métodos tradicionales*⁵

Ferrer i Guardia (Fundación Francisco Ferrer Guardia, s.f.) basó su práctica pedagógica en el librepensamiento y el anarquismo así como en la filosofía educativa de Rosseau, rechazando las técnicas disciplinarias autoritarias y abogando por la libertad y el aprendizaje práctico.

Muchos autores posteriores basaron sus teorías y métodos en el libro de Rosseau, entre ellos Pestalozzi (Soëtard, 1994). Un pensador volcado en mejorar la educación popular. Al igual que Rosseau (1762), Pestalozzi (Soëtard, 1994) defendía la importancia de desarrollar la educación armónicamente con la naturaleza, para ello es importante que el niño actúe desde su libertad. El maestro es un inspirador para el niño, un artista que debe sacar de cada niño lo mejor de sí. Esto coincide con la visión del maestro que tenía Sócrates (Ordoñez, 2008). La educación debe ser la forma para humanizar al hombre, y que llegue a la perfección. Para entender a Pestalozzi, debemos comprender su concepto de educación natural e intuición global (Soëtard, 1994):

La Educación Natural: Entendía que el núcleo principal y natural de educación es la familia, por lo que el niño debe sentirse plenamente arropado en su entorno familiar. Es importante que el desarrollo del proceso educativo se adecúe al desarrollo evolutivo natural del niño, lo que permitirá que este proceso educativo se realice de dentro hacia fuera. Para un maestro naturalista es primordial observar al niño, extraer los estadios propios de su desarrollo, entender el contexto en el que vive... se trata de averiguar cómo funciona la naturaleza humana para poder adaptarse a su desarrollo, permitiendo que los infantes crezcan con la libertad para aprender a pensar por sí mismos y entender el mundo que les rodea a base de experiencias, experimentos y vivencias. Para poder ejercer algún poder sobre la naturaleza es necesario el conocimiento (Soëtard, 1994).

La intuición global: Para este autor el aprendizaje comienza con la percepción sensitiva de las cosas lo que generará intuiciones confusas, partiendo de esa base se pueden desarrollar (investigando sobre la temática) las intuiciones claras. Es decir, se basa en

⁵ <http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>

generar curiosidad a través de las ideas confusas que surgen tras la percepción sensitiva, para proseguir la investigación y lograr entender cómo funcionan las cosas de una forma autónoma (Soëtard, 1994).

Tras Pestalozzi, las aportaciones en esta materia más importantes y reconocidas son las de Montessori (1928). Esta pedagoga italiana defendía que los niños aprenden a través del juego, que necesitan sentirse independientes, respetados, amados y escuchados, por tanto, valorados como individuos. Es importante recordar que esta es la base de todas las filosofías pedagógicas que se han mostrado anteriormente.

A lo largo de la historia se ha mantenido esta idea fundamental pero cada autor la ha completado con sus investigaciones propias.

Partiendo de la base citada anteriormente, Montessori creó un método pedagógico que lleva su propio nombre (método Montessori). Este se entiende a partir de 4 ideas fundamentales (Montessori, 1928):

- Los periodos sensibles: Son las distintas etapas por las que pasan los niños en las cuales tienen una especial sensibilidad o capacidad para desarrollar ciertas habilidades. Esto hace que el niño se sienta atraído por aprender dicha habilidad.
- La mente absorbente: Es la capacidad de los niños para adaptarse al entorno en el que viven. Inconscientemente aprenden de su contexto, por eso es importante que el contexto en el que vivan les aporte todo lo que necesitan afectivamente, que no se lo limite, que se críe en libertad. Montessori sostiene que el niño lleva dentro las cualidades del hombre que será en el futuro, por eso es importante potenciar todas sus capacidades. El niño debe ser libre, y la libertad se logra a través de la auto-disciplina. En un aula Montessori conviven niños, por ejemplo, de 3 a 6 años porque, basándonos en la idea de la mente absorbente, existiría una retroalimentación entre ellos, por la que unos aprenderían de otros.
- Ambiente Preparado: El ambiente de un aula Montessori pretende que todos los materiales estén expuestos al alcance y a la vista de los niños, para que ellos libremente puedan acceder a ellos. El entorno debe estar preparada para asegurar la seguridad de los infantes que podrán acceder a cualquier lugar del

aula libremente cuando ellos lo sientan. Los materiales serán específicos para trabajar las materias que deban aprender, para que puedan investigar las distintas materias de forma autónoma. El ambiente debe dar sensación de orden por lo que los niños deben colaborar en conservarlo, dejando las cosas en su sitio tras haberlas utilizado. Un ambiente preparado se basará en las ideas de orden y simplicidad, también debe permitir que los niños estén supervisados por el adulto en todo momento.

- El rol del adulto: El adulto es un guía, que acompañará a los niños a conocer el ambiente de forma afectiva y respetuosa. La observación consciente dará al guía pautas para atender individualmente a cada niño, para entenderlos y acompañarlos en su crecimiento. El adulto debe estar siempre en disposición de aprender, con una mente abierta, para poder cubrir todas las necesidades y demandas de los niños. Un guía Montessori debe estar por y para los educandos, fomentando la humildad, la bondad, la cortesía. Además debe despertar en el niño la curiosidad, la creatividad, la independencia. Guiar a un niño supone fomentar su pensamiento científico, que se lo cuestione todo, la autosuficiencia, la forma de aprendizaje independiente, interés y amor por la cultura y el saber.

El rol del adulto es algo que también han tenido en común la mayoría de teorías y filosofías pedagógicas antes citadas, el docente como acompañante de los infantes en su camino hacia la independencia y la autorregulación.

Tolstoi (1978) es recordado por ser uno de los grandes novelistas realistas rusos, además de pensador, sin embargo, este magnífico escritor hizo grandes aportaciones al mundo de la pedagogía, utilizando la misma base que los autores anteriores para elaborar su método. Tolstoi (1978) creía que el único criterio para la pedagogía era la libertad. El alumno siempre debe ser el protagonista, por lo que las escuelas deben estar centradas en sus necesidades. Nadie tiene ninguna obligación con la escuela, pero se le concede al alumno la responsabilidad de mantener el orden en la misma, Tolstoi creía que el orden nace de las necesidades del niño, por lo que en una escuela libertaria se viviría en un orden natural o “orden libre” como lo llamaba él. Con solo 21 años, en una propiedad de

su familia, crea una escuela Yasnaia Poliana⁶ (Tolstoi, 1978) para ofrecerle educación a los campesinos. En esta escuela se podía entrar y salir cuando el alumno lo considerase. El único método es la experiencia, se aprendía activamente. Los castigos no existían, ya que no es función de la escuela premiar ni castigar a nadie, el propio conocimiento es suficiente premio. Este autor defendía que las escuelas tradicionales que castigan y premian, tienen como único objetivo someter al pueblo y quitarles su libertad, por eso se estructuran dándole prioridad a los maestros y no a los niños, por eso “la escuela no está establecida de forma que a los niños les resulte fácil aprender, sino de manera que sea cómodo enseñar al maestro” (Tolstoi en Filloux, 2008 p.142). A esto se le llamaba “cultura por la fuerza”, por eso Tolstoi (1978) describe a los estudiantes como personas sin libertad, a quienes les imponen qué deben o no saber y cómo deben aprenderlo. La escuela debería ser un lugar donde se generase cultura de forma espontánea, a base de investigación, el cuestionamiento de todo lo que nos rodea, la necesidad de entender el mundo, la curiosidad, el sentido crítico y la retroalimentación entre las personas que nos rodean, por tanto, “la cultura deriva de una relación libre entre hombres” (Filloux, 2008 p.146). Por esto, defiende que los maestros no deben intervenir en la ideología de sus alumnos, eso es algo personal que ellos deben desarrollar de forma independiente. La escuela debe limitarse a aportar datos objetivos de distintas ciencias (todas tratadas con la misma importancia) y darle la libertad al alumno de asumir estos datos o no. Por tanto, la escuela debe permitir el libre desarrollo de los educandos, fuera de la violencia de las escuelas normales. Tolstoi (1978) creía en la educación libre y democrática, donde el alumno tuviese la libertad de elegir qué aprender y qué no, y en qué emplea su tiempo sin sentir la obligación de nadie. Creía en que el ser humano genera un orden natural, que no precisa de la intervención de una fuerza autoritaria. Tolstoi (1978) creía en la autorregulación de las personas, mediante un trabajo cooperativo.

Muy cercano al pensamiento de Tolstoi (1978) y Rosseau (1762), se encuentra el pedagogo Alexander Sutherland Neill creador de la escuela democrática Summerhill⁷ en Reino Unido, una de las escuelas democráticas más antiguas de Europa que aún sigue en funcionamiento regentada por su hija Zoë Neill Readhead. Su metodología y sus ideas

⁶ <http://ypmuseum.ru/en.html>

⁷ <http://www.summerhillschool.co.uk/>

pedagógicas parecen haberse inspirado en las de Rosseau (1762) y los estudios de psicoanálisis de Freud.

El principio básico de la escuela Summerhill es libertad que se le otorga a los niños de elegir qué quieren, cuándo y cómo aprender (Neill, 1963). De esta forma, cada niño aprenderá lo que necesita en el momento en que lo necesite en función de su proceso y desarrollo personal.

En Summerhill sí hay clases, profesores y horarios pero cada niño decide si quiere o no asistir, los alumnos se organizan su propio horario. Además las lecciones son más activas que en los centros convencionales. Los trabajadores del colegio no imponen nada a sus alumnos. Las normas de convivencia se pactan entre todos y una vez a la semana se organiza una reunión general para compartir todo lo que los niños necesiten con la comunidad del colegio. De esta forma es como la convivencia se vuelve efectiva, ya los alumnos aprenden a solucionar sus problemas mediante la palabra. Viven en un ambiente pacífico y enfocado a la paz, no hay violencia verbal de profesores a alumnos, ni entre profesores, los alumnos aprenden a solucionar sus diferencias de forma autónoma gracias al acompañamiento de los trabajadores del centro que llevan cada uno de los problemas de los niños con la máxima cercanía posible (Neill, 1963). Cuando el niño es respetado por su entorno, y es consciente de su vida emocional, no necesita expresarse con violencia (Neill, 1994).

Neill (1963) le da prioridad al trabajo emocional con los niños. Por esa razón en esta escuela es prioritario el respeto. Además este autor realiza una especie de terapia para que sus alumnos se liberen de aquello que les pesa en sus conversaciones ante la chimenea. En estas charlas prioriza cómo se siente el alumno y busca la forma de que se libere, no trata en ningún momento mejorar su rendimiento o su forma de aprender. Esta escuela es una democracia en esencia, el voto todos los niños incluidos los que cursan kindergarden cuenta igual que el de los trabajadores del centro. El propio autor dice que "Summerhill es posiblemente la escuela más feliz del mundo" (Neill, 1963, p.23).

Al igual que Tolstoi (1978), Neill (1963) cree que la escuela adoctrina a los niños para que sean lo que la sociedad necesita que sean, anulando su identidad individual. El objetivo de Summerhill es que los niños crezcan como seres autónomos, libres y conscientes de sus capacidades, para ello se rechaza el castigo por lo que el niño siempre va a ser un ser

amado y respetado. Un niño que ha crecido en un ambiente libre y respetuoso conoce donde están los límites de la libertad y el libertinaje.

Tras haber comentado los principales autores en los que se fundamentan ideológicamente las escuelas alternativas, no debemos olvidar comentar los principales precursores de la Pedagogía Crítica y la Pedagogía para la Democracia, cuyas teorías son las bases sobre las que se han construido las anteriores. Se hará por tanto un breve apunte sobre cada una de ellas.

En primer lugar, comenzaremos hablando sobre la Pedagogía para la Democracia, donde su principal precursor es John Dewey (1916-1907), uno de los filósofos más importantes de la primera mitad del s. XX.

Fue un gran defensor del pragmatismo además de activista social, plenamente concienciado entre la relación que existe entre la educación y la democracia. Dewey fue una gran influencia para Paulo Freire en su lucha por la Escola Nova en Brasil.

En palabras de este autor, la Educación es “un medio de continuidad social” (Dewey, 1916, p.2). Planteó educación como un concepto pragmático, los humanos aprenden a través de la acción, la cual ha de ser elegida por el alumno. La educación ha de ser entendida como un concepto flexible. A su vez, este autor convirtió cada aula de su escuela en “mini-sociedades” donde los alumnos habían de manejar ciertas responsabilidades y elementos de la vida adulta (Dewey, 1916-1907), educándolos en la práctica para entender la democracia viviéndola.

La escuela progresista de Dewey se basa en dos principios:

-La interacción de la realidad social con el individuo, de forma que la escuela se convierta en esa conexión que permita al alumno sentir la escuela como un “continuum” de la vida. Entiende, por tanto, la escuela como una institución social donde el niño se introduce al niño en el círculo social al que pertenece (Dewey, 1916-1907).

-El entender la educación como un proceso continuo de desarrollo integral del ser humano (Dewey, 1916-1907).

Sin embargo, no se puede terminar este apartado sin hablar de la Pedagogía Crítica y de su precursor Paulo Freire, así como el autor contemporáneo Henry Giroux.

Paulo Freire (1970) ha sido uno de los principales autores de la segunda mitad del s. XX y el filósofo educativo más importante de Latinoamérica, no se limitó solo a la vida académica sino que buscaba, al igual que Dewey, hacer cambios en la sociedad a través de la educación. Este autor Brasileño, centrado en la educación para adultos, realizó cambios pedagógicos en su región con la finalidad de combatir las desigualdades de la sociedad brasileña de la época. Escribió el famoso libro “A pedagogia do Oprimido” (1970), donde analiza las causas que pueden llevar a la opresión de la sociedad y aporta alternativas para enfrentarse a dicha situación de opresión. Freire considera que la educación es sinónimo de libertad y la libertad se consigue en comunidad. No tiene sentido explorar más a fondo la pedagogía de Freire ya que esta investigación está centrada en Educación Primaria y su principal foco de atención fue la educación adulta.

En relación al autor Henry Giroux (2005), propone una educación donde los alumnos consigan una conciencia social crítica a través de la práctica. Al igual que Dewey, Giroux (2005) entiende que la educación ha de estar contextualizada y ligada a la sociedad que le rodea. La educación ha de tener sentido para con la sociedad a la que educa. Sin embargo, él plasma el poder del proceso educativo para el cambio social. De esta forma, muestra la necesidad de educar en la autosuperación. En otras palabras, la comunidad educativa en un proceso educativo contextualizado, ha de crear conciencia sobre las limitaciones y potencialidades de cada uno de sus individuos y la sociedad en general de forma que todos los elementos sociales puedan tener una dirección a la hora de aportar a la sociedad aquello que necesita para el cambio. La educación tiene una única dirección y es hacia la transformación social. Por esta razón se educa en autoconciencia, no solo como forma de crear aprendizaje significativo a través del empirismo, sino como forma de entenderse y conocerse a uno mismo como individuo de forma que se conozcan estas limitaciones y potencialidades antes mencionadas.

Actualmente, seguimos contando con grandes pedagogos que siguen luchando por una pedagogía basada en el respeto, el aprendizaje práctico y libre.

Autores como Claudio Naranjo (Claudio Naranjo, s.f.)⁸ que entiende la educación como medio de transformación social hacia una sociedad basada en el amor, o Jean Claude Filloux (2008) quien pone de manifiesto la necesidad de apartarnos del método tradicional que crea “clones” para uno que permita el desarrollo de la mente crítica.

Como *conclusiones* sobre el conocimiento que nos transmiten los autores anteriores, se puede decir que los principios comunes de las escuelas alternativas son:

-El adulto debe ser un acompañante para los niños. Debe estar al servicio de los educandos para permitir que ellos desarrollen su personalidad libremente, sin una figura autoritaria que les someta.

-Se busca una participación activa de los alumnos en los órganos de organización de la escuela. Mediante asambleas buscan una toma de decisiones conjunta. Las normas internas se generan democráticamente por los propios alumnos. Por lo que aprenderán a vivir en democracia y en libertad, asumiendo las responsabilidades que ellos voluntariamente hayan decidido. De esta forma también se fomenta el trabajo cooperativo.

-El alumno debe ser respetado, amado y valorado. Todo lo que dice un alumno es importante; de la misma forma lo que hace y dice el profesor y cómo lo dice también forma parte fundamental de la creación de un ambiente de respeto. El respeto es fundamental en el desarrollo del docente y discente. Respetar los tiempos de desarrollo individuales de los alumnos es una prioridad.

-El ambiente debe estar preparado para el trabajo autónomo de los niños. Por tanto debe ser un entorno seguro y ordenado.

⁸ http://www.claudionaranjo.net/content_phoenix_spanish/education_spanish.html

-El juego como forma de aprendizaje.

-La experiencia, la curiosidad, el cuestionamiento crítico de lo que nos rodea es la mejor forma de aprender de forma autónoma, a través de la investigación.

Como reflexión final apuntar que el sistema educativo español está comenzando a abrirse a la metodología activa. Sin embargo, este tipo de pensamiento educativo ha existido, desde tiempos de Patón y Sócrates, ¿Qué nos ha llevado a ignorarlo para darle prioridad a la enseñanza memorística y a la disciplina autoritaria? ¿Por qué hemos tardado tanto tiempo en plantearnos el integrarlo en nuestras aulas? ¿Teme nuestro sistema la libertad de pensamiento?

2.5.- Comparativa LOMCE y Curriculum for Excellence (CfE).

En el presente estudio han participado escuelas españolas (LOMCE) y escocesas (CfE). Con la finalidad de entender mejor su funcionamiento, a continuación se realizará una aproximación general a ambas legislaciones finalizando con una breve comparativa de las mismas centrada en los focos de interés de esta investigación.

2.5.1-LOMCE

Actualmente, el sistema educativo español muestra cifras de fracaso escolar y abandono muy elevadas ya comentadas anteriormente en este mismo documento.

Lo preocupante es que en 2013, el diario El Mundo publicaba un artículo donde mostraba la escalofriante cifra de que el 50% de los niños españoles participantes en un estudio de UNICEF, habían participado en alguna pelea en el colegio como acosador o como acosado.

Tolstoi (1978) hablaba del sistema agresivo en el que se educa a las nuevas generaciones, ¿Puede ser este causa de la violencia escolar? ¿Qué diferencia de gestión de conflictos hay entre ambos tipos de escuelas? ¿Qué oportunidades de gestión emocional tienen en cada una de las escuelas?

En España, cada poco tiempo se nos ofrece una nueva ley educativa, ninguna de ellas aún ha sabido solucionar ninguno de los problemas que la sociedad plantea ya que las cifras siguen siendo igual de preocupantes.

Desde que se creó la Ley Orgánica de Educación (2006), se instauró el concepto de competencias. Las competencias son “estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad” (Fernández-Salineró, 2006, p.139). Por tanto, las competencias no son conocimientos o habilidades como tal, y suponen procesos mentales complejos que permiten realizar acciones adaptándose a cada situación. (Fernández-Salineró, 2006).

Fernández-Salineró (2006) explica las características de las competencias que son las siguientes:

“-Aplicación: Las competencias se manifiestan (...) en torno a la resolución de problemas. (...) Van más allá de la memorización o la rutina. Se trata de un conocimiento o habilidad derivado del aprendizaje significativo. Supone (...) el uso creativo de los conocimientos y habilidades adquiridos” (p.140). Tal es su aplicabilidad que se forman a través de la interacción con el contexto del alumno. En este apartado es importante tener en cuenta que las competencias se demuestran en la resolución de nuevos problemas, por lo que estas deben ser transferidas a conflictos concretos que vayan surgiendo.

-Carácter dinámico: El dominio de las competencias se realiza a lo largo de toda la vida, no tienen caducidad.

-Carácter transversal: “Las competencias se deben lograr mediante la actuación coordinada de diversas materias y profesores. Ello es fácilmente explicable si se tiene en cuenta que son de naturaleza (...) aplicativa, para resolver problemas y situaciones” (p. 140).

-Integración: “Las competencias coordinan intenciones (...), acciones (...) y resultados” (p.140). Es decir, integran la inclinación por realizar una acción creativa, la asunción de riesgos y la creación de objetivos, así como la responsabilidad en los resultados y la productividad.

-Interdependencia: Las competencias no pueden obrar por sí solas, sino que necesitan de conocimientos, actitudes y habilidades para realizar una acción.

-Resolución de Problemas: En este punto se detectan dos tendencias. Una opta por resolver problemas en un entorno determinado, y la otra busca utilizar habilidades generales aplicables a múltiples contextos.

Las competencias presentadas por la ley de 2006 y la de 2014 son las mismas pero con nombres diferentes. La LOE (2006), las denominaba competencias básicas y la LOMCE (2014) las llama competencias clave. La realidad es que son las mismas en ambos casos. La diferencia entre una ley y otra es la jerarquización de las mismas. Ya que nuestro estudio se va a centrar en Educación Primaria, focalizaremos nuestra atención en las competencias a desarrollar en esta etapa.

Las competencias básicas según la LOE (2006):

-Competencia comunicación lingüística: Supone el dominio de habilidades de comprensión lectora crítica, así como de expresión oral y escrita. Se pide que al menos se aprenda una lengua extranjera, pudiendo al final de la etapa comunicarse como emisor o receptor con mensajes sencillos.

-Competencia matemática: Se buscará el aprendizaje matemático de forma más funcional. Se debe saber interpretar datos y saber razonarlos, resolución de problemas, conocimiento de elementos matemáticos básicos, así como saber realizar operaciones básicas. Además es importante que todo este conocimiento sepa aplicarlo a la vida cotidiana.

-Competencia en el conocimiento y la interacción del mundo físico: Se buscará que el niño alcance el entendimiento del mundo que lo rodea, de la naturaleza, de su propio

cuerpo, de la interacción consciente con el espacio físico y social que lo rodea. Se busca la autonomía del menor a la hora de interactuar con su entorno. Además se incitará a la iniciativa científica y el desarrollo de habilidades de investigación. Interactuar con el mundo que rodea al alumno para llegar a conocerlo desde el punto de vista científico. Además se pide el conocimiento de aspectos básicos de Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Sociales y de la Cultura.

-Tratamiento de la información y competencia digital: Se trata que el alumno aprende a controlar las nuevas tecnologías de forma responsable, sabiendo gestionar la información que estas le aportan.

-Competencia social y ciudadana: Se pide que los alumnos conozcan las instituciones que componen el estado español, que sepan analizar críticamente la sociedad en la que viven. También se trata en este apartado la seguridad vial. Se busca educar ciudadanos que, en un futuro, participen conscientemente en la vida democrática.

-Competencia cultural y artística: Hace referencia al conocimiento de la cultura del propio país y la ajena, de esta forma, se incidirá en el respeto hacia la diferencia valorando el valor de una sociedad multicultural. Además se iniciarán en la expresión artística por distintos medios, buscando construir arte a través de medios visuales y audiovisuales.

-Competencia para aprender a aprender: Se entienden aquellas capacidades relacionadas con el estudio autónomo, habilidad de síntesis, trabajo cooperativo y en equipo. Se busca ser consciente de las propias capacidades y de las estrategias necesarias para desarrollarlas. Se busca que sepan organizar de forma autónoma su propio trabajo, marcándose objetivos y organizando su tiempo.

-Autonomía e iniciativa personal: Se busca que el alumno aprecie las normas de convivencia y las respete, que aprende a resolver conflictos de forma pacífica. Se requiere que desarrollen actitudes y capacidades como la perseverancia, el autoconocimiento, el amor a sí mismo y a sus capacidades, la responsabilidad, la capacidad de tomar decisiones conscientes, de aprender del error... Además también se hace referencia a la capacidad de desarrollar los proyectos personales con seguridad e iniciativa.

Las competencias clave aportadas por la LOMCE (2014) son las siguientes:

- Comunicación lingüística

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: En esta agrupa la competencia matemática y la Competencia en el conocimiento y la interacción del mundo físico.
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Conciencia y expresiones culturales: La misma que Competencia cultural y artística.
- Competencias sociales y cívicas: La misma que Competencia social y ciudadana.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** Esta es la única competencia que varía con respecto a la ley anterior. Lo que en la LOE (2006), se llamaba Autonomía e Iniciativa Personal, ahora cambia de nombre para darle más importancia al espíritu emprendedor, buscando que los niños aprendan conceptos básicos del mundo económico, social y empresarial que los rodea.

Ya hemos comprobado que las competencias siguen siendo casi las mismas, sin embargo, existe una diferencia. Mientras la LOE (2006) consideraba todas las competencias igual de importantes, LOMCE (2014) establece en el artículo 5 que deberán potenciarse especialmente la Competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia Matemática y la Competencia en Ciencia y Tecnología. Por tanto, estas tendrán prioridad ante las otras.

De echo, a la hora de organizar las asignaturas quedan relegadas a segundo plano las enseñanzas artísticas siendo su oferta de libre elección para los centros, así como asignaturas tales como filosofía.

Del análisis realizado anteriormente, se ha tomado la decisión de estudiar las siguientes competencias ya que se ha observado, en apartados anteriores, una directa relación con la autorregulación del aprendizaje:

- Sentido de Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Aprender a aprender. Aprendizaje autónomo.
- Habilidades Sociales.

¿Por qué estas competencias?

El sistema educativo actual está obsesionado con la enseñanza de contenidos curriculares, la enseñanza de datos e infravalora el desarrollo del desarrollo emocional y personal de los alumnos. Esto lo demuestra con la potenciación de las competencias tradicionalmente basadas en la enseñanza de datos, frente a otras que generan un mayor impacto a nivel personal.

Los alumnos de hoy son los líderes y ciudadanos del futuro, y un buen líder no solo necesita datos en su cabeza, necesita buenas competencias sociales y comunicativas, iniciativa y creatividad para hacer frente a este mundo cambiante. Así lo demuestra Guillén (2010) que afirma que el 90% del éxito de un buen líder surge de una inteligencia emocional desarrollada, por tanto, es necesario que haya adquirido habilidades sociales y personales para poder gestionar un equipo de forma operativa.

El fomento del desarrollo personal como forma de aprendizaje, supone darle herramientas al alumno para vivir su vida futura de forma equilibrada sabiendo hacer frente a las adversidades con la sabiduría que aporta la autogestión emocional. De esta forma los futuros ciudadanos conocerán una forma pacífica de resolución de conflictos basada en una buena comunicación y el uso de habilidades interpersonales, por lo que podemos intuir que la construcción de una educación basada en el desarrollo del individuo puede generar una sociedad futura más humilde, honrada y respetuosa.

Por esta razón, es necesario fomentar el desarrollo de las competencias unidas a la autorregulación del aprendizaje (aprender a aprender), las cuales está directamente ligado con el desarrollo de competencias relacionadas con la iniciativa, el emprendimiento, autoconocimiento y autogestión emocional.

2.5.2.- Curriculum for Excellence (CfE).

Las ideas centrales del Curriculum for Excellence escocés se describen en valores, propósitos y principios en lugar de los tradicionales objetivos. Este curriculum está basado

en los principios que mantienen la democracia escocesa: wisdom, justice, compassion and integrity (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013). La educación es la forma en que estos valores son desarrollados para crear una ciudadanía activa.

Las cuatro claves para entender el CfE son:

-Flexibilidad: Las escuelas son libres de manejar su propio contenido y estilo pedagógico de forma que puedan hacer frente a las necesidades individuales y locales de los aprendices. Para que esto ocurra, el curriculum se ha centrado en desarrollar habilidades, en vez de enseñar contenidos (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

-Pedagogía: Se promueve el aprendizaje activo como forma de lograr el ansiado aprendizaje significativo. Por esta razón, se están utilizando nuevos acercamientos al concepto de enseñanza y aprendizaje donde se fomenta que los alumnos adquieran más responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Esto significa, uno de los principales objetivos que persigue esta legislación es educar a aprendices autorregulados (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

-Organización del conocimiento: Los centros son libres de escoger cómo organizan su contenido. Muchos de ellos eligen organizarse en temáticas intercurriculares, trabajar por proyectos o paradigmas educativos multidisciplinares (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

-Evaluación: Este apartado está centrado en evaluar “experiences” y “outcomes”. Un concepto similar al de las competencias de la LOMCE (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

De la misma manera, el CfE está basado en desarrollar cuatro capacidades. Estas capacidades son el fin último del proceso educativo (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013):

-Successful learners

-Confident individuals

-Responsible citizens

-Effective contributors

Primary School Curriculum

El CfE busca una educación personalizada que le aporte a los alumnos experiencias relevantes para su vida. El proceso de aprendizaje pretende hacerles sentir desafiados así como aportarles una experiencia que puedan disfrutar, para que preserven la motivación (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

Finalidades del CfE

Se encuentran dos finalidades:

-La económica, que prepare a los alumnos para contribuir a la futura prosperidad económica de Escocia (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013). Por lo que se considera una inversión a largo plazo.

-Centrada en las necesidades del niño, asegurándose que se desarrollan las cualidades, conocimientos y habilidades necesarias para prosperar en la vida (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

Esto está directamente conectado con las 4 capacidades antes nombradas. Ambas finalidades se complementan con el propósito social de la ley, y al mismo tiempo trata de reconocer bien común a través del concepto de ciudadanía (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

Se observa a su vez como la mezcla entre el propósito económico, colectivo y social así como la intención individualidad tras el CfE, hacen un intento de hacer el currículum oculto más visible (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

Entender el CfE supone entender que fue creado en base a teorías pedagógicas y de psicología del desarrollo como la de Dewey, Piaget and Kolb, Brunet, Illeris, Vikotsky or Wenger (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

El curriculum escocés está dividido en ocho áreas curriculares: Science, Social Studies, Technologies, Expressive arts education (música, teatro, danza...), Languages, Mathematics, Health and wellbeing, Religious and moral education.

Como ya se explicó anteriormente estas áreas curriculares pueden ser organizadas por la escuela en función de sus necesidades y siempre y cuándo se cumplan las “experiences” and “outcomes” a evaluar ese año.

Formas alternativas de escolarización

Siendo una temática que nos compete. En el Reino Unido y en Escocia en particular, las alternativas educativas son legales y en muchos casos públicas ya que un currículum que propone una pedagogía activa además de flexibilidad, casa con los principios de la mayoría de estas escuelas.

La educación alternativa es definida como “Spectrum from radical to complementary and comprising various practices that can be close to or very different from a standard model school education” (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013, pg. 129). Partiendo de esto “Alternative education sees itself as education in its own right” ((Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013, pg. 129). Es decir, para la sociedad escocesa, la educación alternativa es un derecho de las familias innato en para una sociedad democrática.

Del mismo modo, y especificando un poco más, el *homeschooling* es considerado como una “necesidad legal” para las familias (Humes, Bryce, Guillies, & Kennedy, 2013).

2.5.3.- La comparación

Tabla nº2. Comparación Curriculum for Excellence y LOMCE. Creación propia.

<i>Primary School</i>	CfE	LOMCE
Content organization	Curricular areas (Science, Social Studies, Technologies, Expressive arts education, Languages, Mathematics, Health and wellbeing, Religious and moral education).	Subjects (core subjects, Specific subject, Area choice subject).

Assessment	<p><u>-Interdisciplinary learning.</u></p> <p>Experiences: Set expectations for the kinds of activities which will promote learning and development.</p> <p>Outcomes: set out what the child or young person will be able to explain, apply or demonstrate.</p>	<p>Competencia (“Knowledge in practice”).</p> <p>-Way to asses base on three dimensions:</p> <p>Know, Know how to be, Know how to do</p>
Art and Music	<p>One of the curricular areas “Expressive arts education” .</p>	<p><i>Specific subject:</i> can be offer or not. It is a school choice.</p>
Education for democracy and critical thinking	<p>Social studies:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Understanding economic, political, social and environmental issues. -Understanding the principles of representative democracy, participation and citizenship by practising democracy through electoral participation and active citizenship in the school and local community <p>Capacity: Responsible Citizens</p>	<p>Core subject Social Science (Ciencias Sociales):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Know the duties of the different political institutions. Know the principles of the constitution.
Self-regulated Learning	<p>Capacities: successful learners; confident individuals.</p>	<p>Competencia “Aprender a Aprender” (Learn how to Learn)</p>
Alternative educational options	<ul style="list-style-type: none"> -Homeschooling -Alternative Schools (forest schools, active learning schools). 	<ul style="list-style-type: none"> -Compulsory Schooling at 6 years old. -Legal alternative options just before 6 years old.
Criticisms	<ul style="list-style-type: none"> -Economic aim -Focus on experiences but forgetting knowledge. -Confusing 	<ul style="list-style-type: none"> -Economic aim. Neoliberal. -Old fashioned law. Going backwards. -Competitive -Religion as an important subject.

Para entender el cuadro anterior, es necesario entender la diferencia en la definición de los conceptos a comparar. A pesar de que ambas leyes utilizan una nomenclatura similar, su entendimiento es diferente probablemente debido a las diferencias culturales.

En primer lugar, es necesario entender la finalidad de ambas leyes. La ley LOMCE (2006) fue creada para conseguir mejores resultados en evaluaciones internacionales como PISA, por esta razón las asignaturas creativas como plástica, música o filosofía se colocan en segundo plano, dándo más importancia a las matemáticas, lenguas o ciencias.

El CfE muestra sus finalidades muy claras:

-Una finalidad económica, que trata de preparar a los estudiantes para contribuir en la prosperidad futura de Escocia.

-Una finalidad centrada en el niño, que pretende desarrollar el potencial y conocimiento que cada alumno necesitará para la vida.

Ambas están directamente conectadas con una finalidad social, y al mismo tiempo intenta reconocer el concepto de ciudadanía donde se buscará el bien común (Humes, Bryce, Guillies & Kennedy, 2013).

Se puede observar que existe una mezcla entre la finalidad económica, social/colectiva y la individualizada tras el CfE. Se evidencia a si mismo un intento por hacer más visible el curriculum oculto (Humes, Bryce, Guillies & Kennedy, 2013).

El concepto de Libertad Educativa se entiende en Escocia como el derecho de la familia a elegir como quieren educar a sus hijos, por esta razón las alternativas educativas son legales y facilmente accesibles. Entre ellas se incluye el homeschooling (Humes, Bryce, Guillies & Kennedy, 2013).

En España, la Libertad Educativa se reduce al derecho de las familias para escoger el colegio en al que quieren que sus hijos asistan (LOMCE, 2014; LOE, 2006), debido a que existe la escolarización obligatoria después de los 6 años. Así mismo la educación en casa solo es legalmente reconocida antes de la edad de escolarización obligatoria. La temática relativa al homeschooling es muy amplia y, al no ser parte del tema principal de este

documento de investigación, no se considera necesario ampliarla. Sin embargo, sí se entiende como una necesidad para entender la libertad educativa en España comentar que la sentencia 133/2010 del 2 de Diciembre del Tribunal Constitucional⁹, entiende que la elección de opciones educativas fuera de la escolarización obligatoria no forma parte y sobrepasa las libertades constitucionales de las familias. En cuanto a las escuelas alternativas, se encuentran en una situación similar a la del homeschooling. Sin embargo, sí existen escuelas que están encontrando la manera de legalizarse, muchas de ellas se convertirán en escuelas privadas internacionales, solo accesibles para aquellos que puedan pagarlas.

Ambas experiencias educativas hacen una propuesta en función de las necesidades que los legisladores consideran que la sociedad demanda. Sin embargo, al menos en el caso español, se observa una gran separación entre las necesidades expresadas por docentes y pedagogos, padres y alumnos en comparación con lo expresado por la ley.

En este sentido y como ya se ampliará en las conclusiones, el Sistema educativo español agradecería la apertura de sus conceptos, así como la flexibilidad de sus objetivos académicos, permitiendo que, por ejemplo, escuelas públicas puedan hacer cambios metodológicos. La flexibilización de objetivos supone la posibilidad de facilitar al docente la atención de necesidades especiales, así como trabajar en habilidades personales y para la vida, dejando de priorizar el contenido sobre el propio alumno.

Así mismo, se presenta la necesidad de reflexionar sobre las prioridades de los legisladores a la hora de crear una ley educativa. En el caso de la LOMCE se ha priorizado la imagen internacional que da el Sistema educativo de nuestro país, sobre las necesidades reales de la comunidad educativa Española.

⁹ <https://www.boe.es/boe/dias/2011/01/05/pdfs/BOE-A-2011-275.pdf>

Capítulo 3. Diseño de la investigación.

3.1.-Introducción

En el presente capítulo no solo se justificará la metodología y el diseño de investigación escogido, sino que también se explicará el proceso de construcción de los instrumentos así como su validación y el tratamiento posterior de los datos.

Además se especificarán las limitaciones del estudio, la ética y validez del mismo.

Para concluir se detallarán los cambios ocurridos durante estos años de trabajo en el diseño de investigación y el planteamiento general de la investigación, finalizando con un resumen de la metodología de investigación seleccionada.

3.2.-Revisión y justificación de las posibles metodologías

En el siguiente apartado se tratan las metodologías de investigación manejadas en un principio, justificando la elección tomada al final que quedará detallada en la conclusión de este capítulo.

3.2.1.- La metodología mixta.

Debido a la complejidad y controversia que puede surgir a partir del tema a tratar, se ha visto la necesidad de validar la información cualitativa con datos cuantitativos, no hubo duda de la necesidad de una investigación mixta desde un primer momento.

La metodología de investigación mixta mezcla, como su nombre indica, métodos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, utilizando las fortalezas de ambos métodos (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Se escoge esta metodología con la finalidad de poder contrastar y complementar los datos recogidos de forma que los resultados tengan una mayor validez tanto externa como interna. En este caso, se trataba de que los resultados cualitativos explicasen los cuantitativos y viceversa, ayudando a su vez a explicar los resultados inesperados que pudiesen surgir.

Así se podrá crear una visión más amplia de lo que supone cada metodología, dando fiabilidad a los resultados obtenidos.

Como fortalezas de esta mezcla de métodos se encuentran la complementariedad, donde los datos cuantitativos se espera que aporten precisión y aumenten la fiabilidad y validez de los datos cualitativos, así como los cualitativos que aporten solidez y contexto a los datos cuantitativos. De esta forma, se espera que esta complementariedad facilite corroborar los resultados y aporte resultados más completos (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Sin embargo, y a pesar de que esta complementariedad puede disminuir las debilidades de ambos, los métodos mixtos requieren de proceso más complejo y largo para la gestión de los datos. Además, interpretar adecuadamente de forma conjunta los datos puede ser complejo, de forma que parezca en un principio que no se corresponden unos con otros (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos se explican en el apartado 3.3.

3.2.2.-Etnografía y el paradigma fenomenológico.

Esta forma de investigación sociológica y antropológica trata de entender un fenómeno social específico desde dentro, en el contexto en el que sucede y participando de él durante un periodo de tiempo determinado. Esto se produce debido a la relación intrínseca y de dependencia que este estilo de investigación entiende que existe entre todo suceso social y su contexto. Por esta razón, la visión de los participantes es vital, se le da mucha importancia a su “definición de la situación” (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

La etnografía está directamente ligada con el paradigma fenomenológico, por lo que los datos recogidos serán empíricos recogidos en el entorno natural donde estos surgen, de esta forma las variables no serán manipuladas en ningún momento.

Para esto los principales instrumentos de recogida de información son la observación, entrevista o encuesta (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Todo parecía tener sentido a la hora de escoger etnografía como diseño de investigación pero se nos presentaban 3 problemas:

El primero relacionado con la información cuantitativa que sería recogida con un cuestionario donde se evaluarían ciertas competencias. Lo que difiere en gran medida con el estilo de la etnografía más de corte cualitativo.

El segundo, el tiempo disponible para la observación y estancia en las escuelas. Una de las grandes limitaciones de este estudio ha sido el tiempo que se ha podido disponer para observar en los distintos centros. Mientras una observación etnográfica ha de alargarse en el tiempo, esta investigación (por motivos de tiempo, organización de los centros y presupuesto) recogió la información en un periodo corto de tiempo y sin seguimiento longitudinal. Esto, otra vez, no se corresponde con lo que debería ser una investigación etnográfica de calidad.

En tercer lugar, según el paradigma fenomenológico, cada caso es único por lo que la comparabilidad no sería posible en este caso. De ahí que la etnografía fuese descartada como posible metodología de estudio.

3.2.3.-El estudio de casos y estudio Ex Post Facto.

Estudio de casos múltiples

Es un estudio donde diversos casos particulares serán comparados.

El estudio de casos tiene una característica básica, indagar una teoría en torno a un ejemplo (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012).

Una de las principales premisas en las que se basa este diseño de investigación (y uno de los grandes objetivos de este estudio), es la comprensión del objeto de estudio en la realidad en la que surge (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012). Ligado con el paradigma interpretativo (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012), tratará de entender el porqué de una experiencia concreta teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla.

El estudio de casos hace hincapié en lo descriptivo y cualitativo, siempre de forma contextualizada y fuertemente relacionada con la teoría.

Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto (2012), definen las características del estudio de casos como las siguientes:

“1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.

2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.

3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.

4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.

5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.

6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.

7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.

8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.

9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.

10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.”

En este caso particular, y teniendo en cuenta las limitaciones del estudio (apartado 3.5), se pretenden aceptar o rechazar hipótesis generalizables en casos con las mismas características que los casos aquí estudiados (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Por esta razón, se ha escogido un estudio de casos múltiple en conjunto con metodología mixta de investigación, con la intención de ampliar la muestra y aumentar la posibilidad de generalización de las hipótesis a comprobar.

De esta forma, también se pretende hacer frente y minimizar el riesgo de caer en una de las grandes debilidades del estudio de casos, los sesgos que puedan surgir por parte del observador.

Ex Post Facto

La investigación Ex Post Facto parece tener grandes similitudes con las investigaciones de corte experimental. Sin embargo, ambas divergen en el control de la muestra (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

En Ciencias Sociales y sobre todo en Educación, es complejo establecer control sobre todas las variables que pueden influir en los resultados. La investigación Ex Post Facto, evalúa la consecuencias de un hecho una vez ha ocurrido (Cohen, Manion & Morrison, 2011). En esta investigación, se evalúan las consecuencias de cierto tipo de metodología, en cierto tipo de sistemas educativos una vez han sido aplicadas. Por esta razón, no se podrá ejercer control sobre las causas que producen las consecuencias a estudiar.

En este tipo de investigaciones la muestra es seleccionada en función de las variables (Cohen, Manion & Morrison, 2011). En este caso concreto, la muestra ha sido seleccionada en relación a la variable independiente “metodología”.

Profundizando más, y basándonos en que tanto hipótesis como los objetivos planteados están enfocados a establecer relaciones de causa-efecto entre las variables, se podría decir que esta investigación es, además, correlacional (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

3.3.- Instrumentos y técnicas de recogida de datos

En el siguiente apartado se explicará con detalle el desarrollo y justificación de cada instrumento, desde la entrevista, pasando por el registro de observación así como el cuestionario realizado al alumnado.

3.3.1.-La entrevista

Con la entrevista se buscaba entender la ideología e idiosincrasia de cada centro educativo desde la perspectiva de los maestros que, al final del día, son los encargados de mantener la esencia de la escuela viva.

Para su creación se dividieron las preguntas en siete grupos temáticos:

- Competencias o Standards
- Didáctica o Teaching method
- Implicación con el alumnado o Involvement
- Participación de las familias o Family Participation
- Aprendizaje Cooperativo o Cooperative Learning
- Evaluación o Assessment

Estos grupos temáticos se utilizaron a su vez para el “coding” a la hora de hacer el análisis de los datos.

Además se estructuró de forma que las respuestas dadas fuesen lo más específicas posibles para facilitar el análisis de las mismas. Por lo que se pueden observar preguntas de respuesta abierta, de respuesta abierta pero corta y tipo test.

3.3.2.-El cuestionario

No se ha encontrado, por el momento, ningún instrumento, cuestionario o prueba que evalúe la autorregulación del aprendizaje. Por esta razón, se decidió crear uno con la intención de evaluar las habilidades que no se pudo en la observación y que, a su vez, son necesarias para rechazar o aceptar las hipótesis planteadas.

Las competencias a evaluadas son:

- 1.-Las Habilidades Sociales
- 2.-Gestión del tiempo

3.-Investigación por cuenta propia de temáticas de su propio interés fuera del colegio (relacionado con motivación hacia el aprendizaje)

Todas las preguntas y la estructura del test, a excepción de las preguntas de respuesta corta abierta, fueron tomadas de test ya creados, testados y reconocidos como válidos por la comunidad pedagógica. Con la finalidad de obtener datos que pudiesen ser tratados de forma cuantitativa, se optó por una estructura basada en la escala Likert, siguiendo el ejemplo de los test en los que este cuestionario fue inspirado:

-Beltrán J.A., Pérez L.F. y Ortega M.I. (2006) Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.

-Gismero, E. (2002) Escala de Habilidades Sociales. Madrid: TEA.

Como se puede observar en el cuestionario que se puede encontrar en el anexo 1 las preguntas de 1 a la 13 pertenecen al Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Beltrán, Perez & Ortega, 2006); mientras los ítems del 14 al 20 pertenecen a la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000).

Este cuestionario está estructurado por dimensiones o bloques temáticos relacionados con las habilidades nombradas anteriormente. Dichas dimensiones están formadas por preguntas destinadas a medir dichas habilidades en sus test de origen. No se ha cambiado la redacción de las mismas.

Por tanto, las preguntas correspondientes a Gestión del tiempo (ítems 1 &12) pertenecen al Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Beltrán, Perez & Ortega, 2006) y el bloque de habilidades sociales a la Escala de Habilidades sociales correspondientes a los ítems 14 al 20 (Gismero, 2000).

En relación a las preguntas de respuesta abierta, fueron creadas para generar respuestas concretas y cortas de forma que fuesen más fáciles de manejar a la hora de interpretar los datos. De esta forma, las respuestas serán tratadas de forma cuantitativa, al igual que las respuestas de la escala Likert.

Las preguntas abiertas fueron codificadas en Sí-1 o No-2, de forma que se pudiese cuantificar los alumnos que investigan por su cuenta y los que no.

3.3.3.-El registro de observación

A continuación se presentan los distintos grupos temáticos en los que se estructura el registro de observación.

Este instrumento se creó para facilitar el entendimiento de cada una de las metodologías docentes a estudiar. Por esta razón, su estructura está basada en los tres elementos que diferencian una metodología de otra:

Comunicación y relaciones sociales

Como se ha mostrado en el repaso por los distintos autores, la educación alternativa da mucha importancia a la comunicación afectiva y a crear un ambiente de aula cómodo y seguro tanto física como emocionalmente para los niños.

Por esta razón, es importante repasar los distintos tonos de comunicación que se pueden dar en el aula, así como sus direcciones. La mezcla de ambos dará lugar al estilo comunicativo utilizado.

Tonos:

-Afectivo: Además del mensaje a transmitir se involucra un elemento emocional. Es decir, el mensaje pretende transmitir una emoción (Kaplún, 1998).

-Empático: El mensaje es expresado de forma que se tenga en cuenta la emoción que puede generar en el otro o es generado por una emoción del otro. Este tono comunicativo no solo conforma un mensaje, sino que precisa de escucha previa, la llamada escucha activa. Este es el elemento clave que diferencia al tono empático del afectivo (Kaplún, 1998).

-Informativo: Tono que considera que lo único importante es el mensaje y transmitirlo de la forma más objetiva posible (Kaplún, 1998)

-Descriptivo: Tono que cuenta detalladamente en que situación se encuentra algo en particular de forma objetiva. No se involucran emociones (Kaplún, 1998).

-Autoritario: Tono comunicativo que lleva implícito un punto de agresividad en el mensaje, donde este es impuesto ante la voluntad de los receptores (Kaplún, 1998).

Dirección:

-Unidireccional: Se establece una relación comunicativa donde solo el docente adquiere una actitud activa y los alumnos pasiva (Kaplún, 1998).

-Bidireccional: Se produce una interacción activa entre profesor y alumnado. En otras palabras, existe un intercambio de mensajes entre ambos (Kaplún, 1998).

-Múltiple: Donde se combinan los dos anteriores (Kaplún, 1998).

Estos tipos comunicativos de los que se ha hablado anteriormente, dan lugar a distintos tipos de relaciones entre los distintos participantes de la vida de un centro educativo. De esta forma, el registro de observación trata de recoger y describir los distintos tipos de relaciones individuales y grupales que se dan entre alumnos, profesor-alumno y profesor-familias.

Ambiente de aula

Probablemente derivado, también, del estilo comunicativo utilizado los ambientes en las distintas escuelas serán en consecuencia, diferentes. Los distintos ambientes manejados son:

-Autoritario- Explotador: La figura de poder en este caso manifiesta desconfianza en sus empleados, que le lleva buscar el control de la situación. Este control se manifiesta

mostrando una jerarquía marcada donde todas las decisiones vengan de la cima (el docente) sin admitir ningún tipo de discusión (Martí Bris, 2000).

-Autoritario-Paternalista: “El tipo de clima de autoritarismo paternalista es aquél en el que la dirección tiene una confianza condescendiente en los empleados, como la de un amo con su siervo. La mayor parte de las decisiones se toman en la cima, pero algunas se toman en los escalones inferiores” (Martí Bris, 2000, p. 110). Recuerda a la relación de protección que desarrollan ciertos padres por sus hijos, quienes toman decisiones por ellos buscando un controlar ciertas situaciones con la intención de mantenerlos a salvo.

-Participativo-Consultivo: El profesor confía en las capacidades de sus alumnos, de esta forma, a pesar de que el poder y la última palabra la sigue teniendo el profesor, se tienen en cuenta las opiniones de los discentes y se les permite tomar ciertas decisiones específicas (Martí Bris, 2000).

-Participativo-Grupal: El profesor muestra plena confianza en el alumnado. Por esta razón, las decisiones se toman en común. Todos son responsables de las decisiones y las actividades realizadas en el aula. Se establecen relaciones de amistad y confianza entre docente y profesor, se tratan como iguales. La palabra de unos vale lo mismo que la de los otros (Martí Bris, 2000).

Derivado del clima creado en el aula, se recoge la participación del alumnado y su origen.

Estructura física del aula y recursos didácticos

Otra característica diferenciadora de cada una de las metodologías a estudiar es la estructura física del aula, así como los recursos didácticos que proporcionan a sus alumnos. De esta forma, se consideró vital que este apartado formase parte del registro de observación siguiendo la siguiente estructura:

-Descripción de los distintos espacios y uso de los mismos.

-Descripción de los materiales de aula.

Participación de las familias y motivación hacia el aprendizaje

Por último, se pretende entender si existe alguna relación entre la participación de las familias en la vida diaria del centro educativo y los niveles de motivación hacia el aprendizaje mostrados por los alumnos. De esta forma, el registro de observación recoge el tipo de participación ejercido por las familias en los distintos centros así como las evidencias cualitativas que pueden dar lugar a entender los niveles de motivación hacia el aprendizaje de los alumnos.

3.3.4.- Proceso de validación de los instrumentos: Fiabilidad.

Validación de los instrumentos

Con la finalidad de comprobar la fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos utilizados, los tres se enviaron a diferentes expertos de los cuales contestaron a la petición de validación 3, más la valoración de mi director de tesis que se ha contabilizado como experto.

Los validadores aportaron las siguientes observaciones de mejora:

Dra. Chantal Biencinto, UCM

La profesora Chantal Biencinto fue la primera en revisar los instrumentos y notó problemas de formato en los test, por lo que me aconsejó que cambiase el formato de la entrevista, haciéndolo más visual y ordenado. Además aconsejó citar el origen de las preguntas en el propio test.

Dc. Carlos Rosales, USC

Adjunto exactamente las mejoras que aportó el Dc. Rosales en su email:

“En cuanto al Registro de observación, pienso que en la descripción de espacios y usos de los mismos se puede diferenciar entre espacios docentes convencionales, instalaciones de educación física, espacios comunes y de recreo, etc.

-En la descripción de materiales de las aulas, puede diferenciarse entre mobiliario y medios didácticos.

-En metodología, en lugar de preguntar por la metodología en general, puedes preguntar por los principios u orientaciones metodológicas del centro

-En tipos de relaciones que se establecen, podrías dejar una opción abierta

-En la descripción del ambiente del aula es preciso revisar las alternativas y quizás explicarlas en la propia pregunta.

-En tipos de comunicación entre alumnos yo dejaría una opción abierta.

Respecto a la ENTREVISTA, replantearía la pregunta 8 en el sentido de ¿Qué posibilidades y límites encuentra en su tarea docente?

-También en la entrevista introduciría una cuestión sobre trabajo interdisciplinar o en equipo”.

Dc. Quintín Álvarez, USC

El Dc. Quintín Álvarez notó problemas en que algunas preguntas eran expresadas en la entrevista y la carencia de otras en cuanto a la evaluación del alumnado. Su valoración fue positiva en general.

En cuanto al test, estando de acuerdo con el contenido y la expresión de las preguntas, notó problemas de formato.

Sus aportaciones en la observación fueron de gran ayuda debido a su especialidad en procesos comunicativos. Sus sugerencias sobre definir claramente cada uno de los tipos de comunicación y ambiente de aula cambió la terminología utilizada y aportó referencias valiosas en cuanto a esta temática.

Como en las anteriores, todas sus propuestas fueron tomadas en consideración.

3.4.-Definición de la muestra y escenario de investigación.

En el ámbito de los centros de metodología alternativa se engloban muchos tipos de metodologías (Montessori, Waldorf, Libertaria...). Para limitar la muestra se ha decidido centrar la investigación en aquellos centros tanto públicos como privados que se denominen como democráticos, libres o activos, es decir, que no se correspondan con ninguna metodología específica como Montessori o Waldorf.

Se han tomado como muestra 1 centro de metodología tradicional, y otros 2 que lleven a cabo una metodología alternativa. Hay que tener en cuenta que los centros alternativos suelen ser pequeños por lo que la muestra que se ha obtenido de estos ha sido significativamente menor a la del centro tradicional.

En todos ellos se estudiarán los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria, que corresponden a niños de 8, 9, 10 y 11 años (P4 a P7 en el sistema escocés). Todos los alumnos de estos cursos forman parte de la muestra, así como todos los profesores que imparten docencia en estos niveles educativos.

En el transcurso de la investigación se mostró la mortalidad mínima. Todos los alumnos requeridos participaron, así como los profesores. A pesar de que el análisis de datos cuantitativo está en curso, se han registrado 3 cuestionarios no válidos de los 140 totales. Por el momento, este hecho no ha afectado en absoluto a los resultados.

En las siguientes líneas se especifica la división del total de la muestra:

- Colegio católico tradicional: 100 alumnos y 12 profesores.
- Colegio libre: 16 alumnos y 2 profesores.
- Colegio activo: 25 alumnos y 2 profesores.

3.4.1.- Metodología de Trabajo: Proceso de búsqueda de centros y recogida de datos.

Durante el mes de Abril, Mayo, Junio, Julio y Septiembre se han contactado alrededor de 56 espacios de metodología alternativa a lo largo de toda la geografía española por vía telefónica. Las respuestas han sido variopintas ya que o decidían no participar porque no querían someter a sus alumnos a una prueba estructurada (aunque fuese anónima), o se mostraban dispuestos a participar pero no había alumnos de las edades requeridas, o eran los propios alumnos los que decidían no participar.

Debido a mi trabajo de verano en Acharacle (Escocia) pude acceder a un colegio que no es democrático, pero cuya metodología merece ser incluida en este estudio. En este momento es cuándo comienzo a replantearme el tema de la tesis, hacia el estudio de la libertad educativa en España.

En cuanto a los colegios tradicionales, también he contactado presencialmente todos los centros privados, públicos y concertados de Pontevedra y Vigo obteniendo solo la respuesta positiva del colegio en el que estudié, el Sagrado Corazón de Jesús. Tras esta experiencia de búsqueda me di cuenta que solo aceptarían los colegios donde tuviese acceso directo a la dirección por algún contacto que me recomendase o por haber realizado algún tipo de prácticas allí. Por lo que decidí ponerme en contacto con el colegio San Jorge de Murcia, donde realicé las prácticas del Máster.

En Octubre 2015, tras 6 meses buscando centros alternativos interesados en participar, recibí la respuesta del colegio libre. Uno de los pocos colegios alternativos homologados de nuestro país. Tras meses organizando la visita, por fin, en Enero 2016 pude ir al centro y recoger los datos requeridos.

En cuanto al colegio tradicional, los datos fueron recogidos en Diciembre 2015. Debido a mi situación laboral una compañera pedagoga fue la encargada de realizar las entrevistas y pasar los cuestionarios, la observación se realizó por mi en Junio 2016.

3.5.-Limitaciones del estudio

En el presente estudio nos encontramos 3 limitaciones principales:

Presupuesto

Debido a que la realización de entrevistas, cuestionarios y observación supone pasar al menos dos días en diferentes lugares de España y Escocia y teniendo en cuenta que este estudio no obtuvo ningún tipo de financiación, las acciones realizadas quizá no fueron lo que podrían haber sido si se contase con un presupuesto más alto. Se ha contado con cuatro escuelas, dos en cada país.

Esto supone un sistema diferente para acceder a una escuela para investigar, en España no hace falta más que ponerte de acuerdo con la escuela. En Escocia hay que ponerte de acuerdo con la escuela, solicitar permiso a las autoridades locales y pagar el PVG, que es un golpe duro para el presupuesto y un retraso a nivel de temporalización de la investigación. Puede llevarte más de un mes conseguir todos los permisos.

Características organizativas y propias de las escuelas

Las características propias del centro han limitado el tiempo de observación, donde se pueden encontrar grandes diferencias entre el colegio activo y los demás centros. En el colegio activo estuve realizando un periodo de un mes de prácticas por lo que, fui haciendo la observación durante este tiempo. En los demás colegios no se me permitió estar más de uno o dos días por lo que tuve que adaptarme a ello.

Además también se encontrarán diferencias en la muestra de alumnos en unas escuelas y otras, las escuelas activas y libertarias o democráticas, por su naturaleza, son más pequeñas que las tradicionales, donde solo en primaria se consiguió la participación de 140 alumnos, mientras en las otras dos escuelas juntas los alumnos de primaria sumaban 50.

Esta diferencia de tamaño se tuvo en cuenta al comenzar la investigación, por esto se decidió hacer un estudio de casos, que es lo que tendría más sentido a la hora de salvar estas diferencias para realizar una comparación.

Tiempo en general

Debido a la limitación temporal de 3 años de los programas de doctorado, se impide la posibilidad de hacer estudios longitudinales en los que se haga un seguimiento de los alumnos en estudios superiores o tras terminar su etapa de escolarización en las diferentes metodologías. Incluso es complejo hacer un seguimiento dentro del mismo curso escolar ya no solo por limitaciones temporales de los propios programas, sino también por el rechazo general de los centros españoles a participar en investigaciones de este tipo.

3.6.-Ética

Como cuestiones éticas se podrían destacar dos principales:

1.-Preservación y respeto a la identidad de la escuela, profesores y menores: En la presente investigación todos los cuestionarios y entrevistas son anónimos y, por tanto ningún nombre ha de aparecer en este texto. Al mismo tiempo, los colegios serán nombrados por su metodología de aprendizaje y nacionalidad con la intención de respetar el anonimato de los centros, así como evitar que sean afectados por las conclusiones o resultados de este estudio. Toda la información obtenida será utilizada sola y únicamente para cuestiones relacionadas con esta investigación.

2.-Consentimiento: Debido a que los participantes son menores de edad, ha de existir un consentimiento por parte de aquellos a los que pertenece la patria potestad. Por lo que todas las familias fueron informadas de lo que se iba a realizar, cómo y cuándo. En función del acuerdo al que se llegase con el centro, en algún caso las familias involucradas tuvieron que firmar una autorización para que sus hijos pudiesen contestar al cuestionario. Así mismo, el profesorado también fue preguntado por su consentimiento

individualmente tanto para la entrevista como para la observación. En centros como el activo y libertario, la decisión se tomó en equipo en consenso con el profesorado.

3.7.-Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos es explicado en detalle en cada uno de los apartados. Sin embargo, aquí haremos un breve resumen del proceso seguido.

Una vez conseguida la información necesaria, se procede al análisis de la información.

Para los datos cuantitativos, se ha utilizado el programa SPSS. Como ya se ha mostrado con anterioridad los cuestionarios están compuestos por bloques temáticos para la evaluación de las distintas competencias que hacen posible la autorregulación. En este caso, se pensó en un principio la conveniencia de la realización de un análisis factorial. Para probar su idoneidad se calculó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación muestral, la cual mostró un resultado mayor de 0,5, sin embargo, el nivel de adecuación muestral es muy bajo y no se consideró adecuado seguir a delante.

Tabla nº3. KMO y prueba de Bartlett. Creación Propia.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,609
Chi-cuadrado aproximado	557,222
Prueba de esfericidad de Bartlett	231
	,000

Por esta razón, y debido a que la muestra no está equilibrada entre colegios, se planteó el análisis a través de una prueba no-paramétrica. En este caso debido a que se pretenden establecer relaciones entre las distintas variables a estudiar se consideró adecuado realizar la prueba Kruskal Wallis ANOVA. Por esta razón se habrán de comparar los ítems por separado.

El instrumento de recogida de datos cuantitativos se ha analizado siguiendo las directrices comunes de las distintas pruebas en las que se basa nuestro cuestionario, siendo la

máxima el 5 y la mínima el 0. Cuándo más se acerque la puntuación media al 5 mayor será el nivel que ese alumno muestra de esa competencia específica.

En cuanto a los datos cualitativos, encontramos los producidos por las entrevistas y por los registros de observación. No se ha utilizado ningún programa informático para su interpretación:

-Las respuestas dadas a la entrevista se analizaron en función de los bloques temáticos en los que esta está dividida. A su vez se creó una subdivisión por escuelas. Esta estructura es la que se encontrará en el apartado donde se muestra el análisis de los datos de las entrevistas.

-La observación desde el principio tenía la finalidad de crear una base sobre la que sustentar el resto de datos obtenidos. Por lo que, los datos obtenidos han generado una descripción detallada del funcionamiento y características metodológicas, estructurales y relacionales de cada escuela.

3.8.-El viaje: los cambios ocurridos durante el desarrollo de la tesis

3.8.1.-El estudio inicial.

La propuesta de investigación del primer año de doctorado comenzó como una comparativa sobre qué metodología desarrollaba de una forma significativa las competencias de aprender a aprender, la competencia creativa, emprendedora y habilidades sociales. A medida que ha ido avanzando la investigación, tras todo lo vivido en mi experiencia laboral en Reino Unido e Irlanda y todo lo que me ha aportado la estancia de investigación en la Universidad de Aberdeen, se decidió centrar la investigación en el aprendizaje autorregulado.

Además, y por la participación del colegio escocés, se tornó necesario realizar una comparativa entre la LOMCE y el Curriculum for Excellence (Ley educativa en Escocia) para que los datos obtenidos tuviesen sentido. Por esta razón, se descubrió el cambio

conceptual de Libertad Educativa, aprendizaje autorregulado y educación para la democracia en ambos países. Ahí comenzó la investigación teórica sobre el concepto de libertad y democracia relacionado con las escuelas y las legislaciones objeto de estudio. A pesar de que no se especificaba claramente en el Plan de Investigación anterior, esta relación siempre estuvo latente, debido a que el surgimiento de escuelas libertarias en nuestro país forma parte de un movimiento ideológico ligado a estos conceptos.

En conclusión, la investigación en su estado actual se centra en descubrir cómo gestionan en cada país y tipo de escuela la autorregulación del aprendizaje, así como la relación entre este concepto con las habilidades sociales, motivación por el aprendizaje y gestión del tiempo; así como la libertad individual, educativa y la educación para la democracia.

3.9.2.-El estudio final.

Para finalizar este capítulo dedicado a la metodología y diseño de esta investigación, es necesario aportar los objetivos que se han perseguido con este estudio además de las hipótesis a comprobar.

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Analizar las metodologías educativas que desarrollen significativamente en Educación Primaria el aprendizaje autorregulado.

Objetivos específicos:

-Identificar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el pensamiento crítico.

-Analizar la relación del aprendizaje autónomo y las habilidades sociales.

-Identificar la relación existente entre aprendizaje autónomo y libertad individual.

-Analizar como la educación alternativa contribuye a desarrollar el sentido de ciudadanía activa, crítica y libertad individual en una sociedad democrática.

-Comprender la actitud de los alumnos ante las diferentes escenarios de aprendizaje dados en las diferentes escuelas a estudiar.

-Conocer los distintos grados de implicación del profesorado en sus actividades docentes en las distintas metodologías a estudiar y descubrir cómo influye esta implicación en la actitud de los alumnos ante el aprendizaje.

HIPÓTESIS

Hipótesis de Investigación (H.I.): El desarrollo de competencias ligadas aprender a aprender están directamente relacionadas con el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas.

Hipótesis Nula (H.N.): No existen diferencias significativas que demuestren que las competencias ligadas aprender a aprender estén ligadas al desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas.

(H.I.): Potenciar competencias ligadas al aprendizaje autónomo (aprender a aprender) genera motivación por el aprendizaje.

(H.N.): No existen diferencias significativas que demuestren que fomentar competencias ligadas al aprendizaje autónomo genera motivación por el aprendizaje.

(H.I.): Los centros que utilizan metodologías alternativas fomentan competencias relacionadas con el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, así como el aprendizaje autorregulado, en mayor medida que los que utilizan una metodología tradicional.

(H.N.): No existen diferencias significativas que demuestren que los centros que utilizan metodologías alternativas fomentan competencias relacionadas con el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, así como el aprendizaje autorregulado, en mayor medida que los que utilizan una metodología tradicional.

3.9.-Conclusión

La presente investigación se define como no experimental o Ex Post Facto (Cohen, Manion & Morrison, 2011), ya que no se ha ejercido ningún control sobre las variables, se ha tratado de estudiarlas tal y como están en su entorno natural. Para concretar más, el diseño de investigación seleccionado para este caso ha sido transaccional o transversal ya que se busca comparar las dos metodologías en el mismo momento. Nuestro objetivo es describir las variables a estudiar con la finalidad de producir una visión global, completa y detallada de las características de ambas metodologías, así como de los resultados que generen en los alumnos.

Para ser más específicos este estudio es transaccional causal o correlacional (Cohen, Manion & Morrison, 2011), ya que se pretende establecer una relación entre la metodología de aula empleada y el desarrollo de las competencias objeto de estudio.

Para el método de esta investigación no experimental se ha escogido el Estudio de Casos Múltiple (Cohen, Manion & Morrison, 2011), ya que cada una de las escuelas que forman la muestra tiene su singularidad y se ha buscado adentrarse en estas singularidades para observar cuáles son las que mejoran el desarrollo de las competencias objeto de estudio.

Además se han utilizado técnicas mixtas (Cohen, Manion & Morrison, 2011) de recogida de información con lo que se ha tratado de lograr una visión integral de ambas metodologías educativas, complementando la subjetividad de los datos cualitativos con la objetividad de los datos cuantitativos.

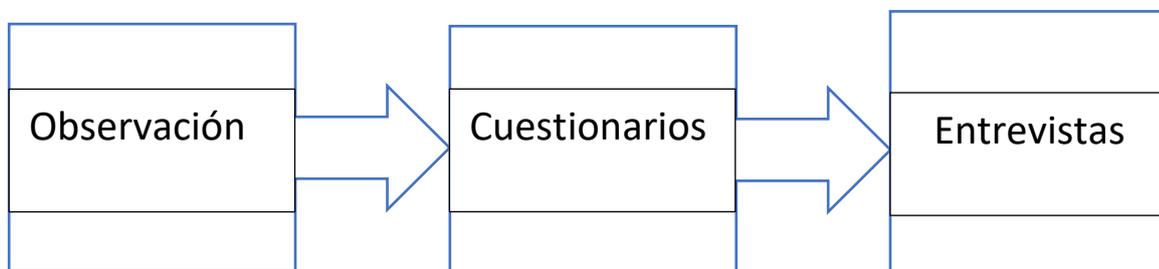
Debido a la elección de estas técnicas se han utilizado distintos instrumentos de recogida.

Para los datos cuantitativos ha utilizado un cuestionario destinado al alumnado de cada centro con el que se han evaluado habilidades sociales, pensamiento crítico, motivación por el aprendizaje y gestión del tiempo.

Para los datos cualitativos se hará uso del registro de observación y la entrevista semiestructurada destinada al profesorado de cada centro.

Se busca establecer una relación causal entre las características propias de los distintos centros y su influencia en los estudiantes.

Figura nº5: Metodología



El orden en que los instrumentos serán aplicados será el siguiente:

En primer lugar se procederá a la observación, con la finalidad de observar el funcionamiento del centro en profundidad y poder llegar a las entrevistas con el conocimiento del centro suficiente para poder plantear preguntas a mayores de las establecidas si es necesario. A continuación se realizarán los cuestionarios a los alumnos y por último las entrevistas.

Capítulo 4. Análisis de datos.

En el presente capítulo se mostrará la interpretación de los datos cualitativos y cuantitativos. Este análisis se presenta estructurado en función de la información recogida por cada instrumento.

4.1.-Observaciones

En el siguiente apartado se presentan las observaciones de las tres escuelas participantes en este estudio, de forma que se pueda utilizar esta información para entender los datos aportados por las entrevistas y cuestionarios. Se pueden encontrar fotografías del centro de aprendizaje activo y de la escuela libre o democrática en el Anexo 6 de este documento.

Los colegios analizados serán:

- Escuela libre en España- Colegio privado-Cooperativa de Familias.
- Escuela católica tradicional en España- Colegio Concertado.
- Escuela activa en Escocia-Colegio dependiente de The Highland Council.

4.1.1.- Escuela Libre España.

Por todos es sabido, que cada escuela conforma una minisociedad con normas y organización propia y única. El caso de las escuelas libres, democráticas y activas, estas diferencias organizativas y de funcionamiento se acentúan más, ya que su día a día se desarrolla en torno a las necesidades del grupo y de los niños en particular.

Para crear al lector una visión global del funcionamiento del centro, a continuación se describirá la rutina diaria general.

Cada mañana se recibe a los alumnos con una actividad de movimiento de mano de la profesora Irene. Esta actividad se plantea como una forma de activar física y emocionalmente a los alumnos a través del baile.

Acto seguido sucede la asamblea estructurada en dos partes. La primera es el orden del día, donde se presenta a los alumnos la estructura de la mañana, los talleres disponibles etc. La finalidad es crearles una composición de lugar de lo que va a ocurrir. La segunda parte abre la veda a los alumnos para comentar sus preocupaciones, propuestas y quejas en torno a las actividades planteadas y realizadas anteriormente.

Para temáticas de convivencia, preocupaciones personales etc. Se realizan asambleas temáticas durante la semana, centradas en tratar diferentes temas que preocupan a los niños.

Tras esto, y cada uno sabiendo donde tiene que ir, comienza las actividades y talleres de concentración más relacionadas con el curriculum tradicional (matemáticas, lengua, ciencias etc.). Todas las actividades están sujetas a críticas y propuestas de mejora por parte de los alumnos. Ellos son protagonistas y gestores de su propio aprendizaje, haciendo saber a los acompañantes como y que quieren aprender.

Los alumnos crean su propio horario a partir de las ocupaciones que ellos mismos han elegido. Las actividades planteadas siempre seguirán una metodología activa y respetuosa acorde con la metodología base del centro.

Terminados los talleres de concentración, llega la hora del almuerzo. Un pequeño descanso tras el trabajo realizado. Los alumnos de primaria se reúnen en el gimnasio, un área que ha sido preparada por ellos mismos. Cada semana se designa a un grupo de alumnos encargados de mantener limpia ese área tras el almuerzo, una forma de hacerlos conscientes y responsables de sus propias acciones. Algo sorprendente es lo conscientes que son de la importancia del material, quizá sea porque son ellos los responsables de mantenerlo en buen estado.

El juego de aprender continua con las actividades de dispersión. Se ofrece a los alumnos distintos talleres, workshops etc. sobre distintas temáticas propuestas por ellos y ofertadas por los profesores. Ellos se pueden apuntar a las actividades que deseen.

Alternativamente, también pueden reservar la zona de deporte o simplemente salir a correr al jardín.

La jornada termina con una asamblea temática en la mayoría de los días, donde se hace un resumen de la jornada, se comparten impresiones y se trata el tema organizado para esa sesión.

Los niños son los protagonistas de la asamblea, donde participan activamente y son el centro de ella.

Para los alumnos que se encuentran cerca de incorporarse a la E.S.O., el centro ofrece la actividad Equipos Interactivos, donde a través de actividades de activas y vivenciales se tratan las distintas asignaturas que, obligatoriamente, habrán de cursar en secundaria. En esta actividad los alumnos se dividen en equipos y las distintas actividades en mesas y aulas. En un aula encontramos las actividades de ciencias sociales y letras y en otra las actividades de ciencias. Dentro de cada aula las distintas temáticas como geografía, lengua castellana o matemáticas se separan en distintas mesas por las que tendrán que ir pasando por los diferentes equipos.

Las familias están plenamente involucradas en la vida general del centro, participando y llevando a cabo actividades. En el caso de los equipos interactivos, los padres en algunos casos planifican, llevan a cabo y supervisan las actividades que los alumnos están realizando. A su vez siempre habrá uno o dos acompañantes para supervisar el funcionamiento de la sesión.

Regulación del aprendizaje e iniciativa

En las entrevistas realizadas a los docentes se les preguntó cómo trabajan en su escuela la creatividad, aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor así como las habilidades sociales, competencias también evaluadas en los cuestionarios a los alumnos.

Para los dos docentes entrevistados, el aprendizaje autónomo supone un acto creativo, por lo que se potencia en los alumnos al mismo tiempo que se trabaja la creatividad. En este sentido, ambos coinciden en que el fomento de la creatividad no supone un trabajo

extra para el docente, sino el permitirle al niño desarrollar sus habilidades naturales. Para ellos el niño es una ser creativo, por lo que el simple hecho de permitirle ser escuchado, valorado, ofrecerle la posibilidad de ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje (también un proceso creativo), es suficiente para permitirle explorar su propio potencial.

Estos docentes entienden que el funcionamiento del centro ha de centrarse en las propuestas de los alumnos, por esta razón ellos se sienten escuchados, valorados y libres para crear. Todos los educandos aportan ideas (siendo preguntados o de forma espontánea) de materias sobre las que quieren aprender más, todos tienen temáticas en las que están interesados, su motivación por el aprendizaje está intacta.

Lo único que el niño necesita, afirman ambos, es un espacio donde se les permita crear, entender y escuchar su necesidad y ofrecerle herramientas para cubrirla, a partir de ahí permitirle crear por sí mismo. Esto, además, les permite desarrollar seguridad en sus propias habilidades, por tanto, seguridad en sí mismos.

Otra propuesta con respecto a la autorregulación (tanto del aprendizaje como emocional), es no sobrestimular a los alumnos. Permitir que se aburran les lleva a conectar con su estado creativo. La música comienza desde el silencio, por lo que permitirles tomarse sus momentos de silencio de hacer nada les hace, en primer lugar, estar en contacto con sus necesidades reales, con lo que su cuerpo realmente necesita, así como aprender a autorregular sus propios procesos emocionales y físicos; y en segundo lugar, dar el primer paso para la creación.

Una de las partes fundamentales de la autorregulación del aprendizaje es la gestión efectiva del tiempo planteándose objetivos y metas que permitan un correcto uso y organización de recursos y tiempo (Gonzalez y Torrano, 2004, p.3).

En Andolina los propios alumnos crean sus propios horarios organizando las tareas que ellos mismos se autoplantean y basándose en sus objetivos personales.

La comunicación y el papel del docente

Una parte fundamental del funcionamiento de Andolina son las relaciones que se desarrollan entre acompañantes y niños.

En las entrevistas ambos coinciden en una definición de competencia docente como el conjunto de habilidades personales, sociales, sensitivas e intelectuales de acompañar a los niños en su proceso de aprendizaje. Esto significa que el “docente” ha de ser sensible a las necesidades del grupo, así como a las individuales. Para estos dos profesionales son capacidades indispensables la escucha activa, flexibilidad/ adaptabilidad, empatía para con el grupo y el individuo, ser hábil en recursos y activo, así como sentir un profundo disfrute en el trabajo con los niños.

En la observación, el papel del docente queda claro como un referente, mediador, compañero, al que se acude cuando se tienen dudas, conflictos personales o con otros compañeros etc.

La comunicación establecida entre acompañantes y acompañados es de confianza, cercanía, los alumnos no temen acudir a los profesores cuando existe alguna diferencia o disputa entre compañeros. Se considera un paso natural hacia la solución.

En esta escuela son muy conscientes de la importancia de la comunicación respetuosa y positiva. A pesar de no existir refuerzos de ningún tipo más que los naturales consecuencia de los actos de cada uno, tratan de establecer una conexión emocional a través de la comunicación con sus niños.

La mezcla de comunicación respetuosa y cercana además de su posición de compañeros en el aprendizaje de sus alumnos, crea un ambiente amable donde el movimiento de los alumnos por el centro adquiere una organización natural donde los docentes solo deben supervisar y estar abiertos a cualquier necesidad mostrada por los alumnos.

Los acompañantes se muestran humanos, no esconden sus miedos, inseguridades y sentimientos a los alumnos ya que hacérselos ver les hace ser el ejemplo de comunicación y relación que pretenden enseñar en el centro. Por esto, es natural para los alumnos hablar desde el corazón, no se considera un símbolo de debilidad sino uno de fortaleza.

Resolución de conflictos y habilidades sociales

La resolución de conflictos está basada en la comunicación emocional. Se alienta a los niños a que hablen desde el corazón con sus compañeros (siempre con un acompañante como mediador).

Cuando surge un problema entre compañeros, ambos rellenan un documento llamado “hoja de mediación”, donde escriben su versión de lo sucedido, como se han sentido y que les gustaría que pasase. Esta hoja de mediación se resolverá en la asamblea temática de los miércoles, dedicada a la resolución de conflictos.

Durante la observación pude presenciar una conversación de mediación en un equipo interactivo, donde un alumno no estaba participando activamente y los compañeros trataban de conseguir su participación para no entorpecer el trabajo del grupo. La acompañante permitió que los alumnos expresasen sus emociones sobre la situación. Fue fascinante escuchar a alumnos de 10 y 11 años expresándose con esa madurez y libertad emocional así como respetando sus turnos de palabra. Al terminar la conversación, la acompañante pregunto “Cual es la solución que proponéis a esta situación?”. Entonces los alumnos tuvieron otro debate donde alcanzaron una solución.

Los niños de esta escuela no se interrumpen unos a otros cuando un compañero habla (en la mayoría de los casos), ya que todos ellos tienen la seguridad de que serán escuchados. No tienen la necesidad de pisarse unos a otros, son un equipo ya que todos y cada uno de ellos acepta sus diferencias individuales y colaboran unos con otros en la consecución de sus objetivos. Se genera, entonces, una relación de retroalimentación donde el aprendizaje se torna un trabajo comunitario, todos se ayudan a todos y todos comparten su conocimiento. No hay competición entre ellos, solo cooperación.

4.1.2.- Colegio Católico Tradicional España

Como se puede observar en la sección anterior, se explicará la rutina diaria y el horario como introducción de forma que se utilice como ayuda a la hora de entender los datos analizados.

La mañana comienza con los alumnos haciendo fila en frente de la puerta por la que entrarán al edificio (una diferente en función del curso en que estén). Los profesores controlan la entrada tratando de mantener el orden y la disciplina. Cada uno de ellos (alumnos y profesores) se dirigen a su clase.

Cada clase está organizada en filas y columnas de 5X5 pupitres, todos ellos orientados hacia la pizarra donde el docente dará las explicaciones pertinentes y controlará el aula. En la entrevista los profesores fueron preguntados por cómo es su rutina diaria, porque una vez dentro del aula ellos tienen “libertad de cátedra”. A pesar de ello han de adaptarse a las normas y expectativas de la escuela.

En este caso, algunos profesores aseguraron que comienzan la mañana con una oración otros directamente comienzan leyendo el temario a trabajar, seguido de una explicación del mismo por parte del profesor y las preguntas y dudas de los alumnos. Tras esto, se realizarán ejercicios, normalmente procedentes del libro de texto, con la intención de que los alumnos practiquen lo aprendido.

Cada aula está equipada con un proyector, un ordenador solo para uso del docente, percheros, pupitres individuales, una pizarra y diccionarios. El material didáctico básico del centro es el libro de texto, así como libretas, bolígrafos o lapiceros que han de ser provisto por los alumnos.

La comunicación y el papel del docente

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) de este colegio asegura que su metodología es “humanizadora” basada en los ideales católicos. Para ellos esto significa, educar a los niños en cooperación, solidaridad, habilidades sociales. Se menciona en diversas ocasiones el pensamiento crítico.

Sin embargo, la comunicación usada con los alumnos era más bien fría y autoritaria, pasando por agresiva en algunos casos. Siendo esta comunicación parte de la disciplina tradicional, se observó la búsqueda de establecer relaciones de autoridad entre el alumnado y profesorado, donde el profesorado dice qué se ha de hacer y el alumnado ha de obedecer sin cuestionarlo. Se observó también como el cuestionamiento de la información dada por el profesor, en la mayoría de los casos no en todos, fue asumida por este como una falta de respeto.

Por ejemplo, conectando esta última declaración con el desarrollo del sentido crítico que se menciona en el PEC, se presenta a continuación una situación vivida durante la observación:

Uno de los estudiantes hizo una pregunta al profesor relacionada con lo que se estaba explicando. Sin embargo, tras la explicación del docente el alumno preguntó otra vez mostrándose no convencido por la respuesta recibida. Entonces el profesor respondió:
Profesor: “¿Qué dice el libro?”

Alumno: “Lo mismo que tú has dicho”

Profesor: “Entonces, ¿Cuál es la verdad?”

Alumno: “No lo sé”

Profesor: “La verdad es lo que dice el libro. Repite conmigo: “Nunca más discutiré una evidencia””.

Los alumnos no pueden participar en el aula a menos que el profesor lo permita, en caso contrario se considerará mala conducta y se le reprochará estar molesto a sus compañeros o frases como:

“Vete a ver al director porque yo no te aguanto”

“Siéntese”

“Cállese”

“Os voy a poner una nota en el Diario (Agenda)”

Cuando los alumnos participan, los profesores tratan de controlar la participación

“castigando” las respuestas incorrectas con frases como:

“Claro como no atendemos...”

“No sé para qué explico si luego no atendéis”

“Cómo que X, Cómo que X? Eso? Ains...”

“Sois el peor grupo que he tenido nunca”

“Esa respuesta es ridícula”

Se observó también como los comentarios del profesor hacían que los alumnos se riesen de ese compañero, llamándole “Parvo” (tonto en gallego), “Imbécil”, “Tú es que eres idiota”, tomado por el docente como una broma sin represalia alguna. Estos comentarios hicieron que alumnos que se notaba que les gustaba participar, se echaban para atrás a la hora de cuestionar al docente o la información que aporta el libro.

Solo en una de las aulas se pudo ver como durante los 20 primeros minutos de la mañana, se permitía a los alumnos presentar y compartir con sus compañeros algo en lo que ellos fueran buenos, hobbies o algo que ellos hubiesen hecho.

Regulación del aprendizaje e iniciativa

En cuanto al aprendizaje autorregulado y a la iniciativa, como se dijo con anterioridad los alumnos participan de forma controlada en el aula. Esto puede ser debido a la presión del profesorado para cumplir las expectativas académicas planteadas por la legislación, las familias y los estándares del centro. Esta presión puede suponer un impedimento para aquellos docentes que buscan un cambio metodológico, pero que no encuentran tiempo para ello al tener que centrarse en cumplir expectativas.

Tras realizar observaciones en cada aula, los profesores solían acercarse a mi para preguntarme cómo vi la dinámica de aula, la temática de mi investigación etc. Uno de ellos me dijo:

“He estado estudiando aprendizaje cooperativo durante años, lo he intentado utilizar aquí pero para eso necesito tiempo que no tengo porque tengo que dar la materia en un tiempo determinado que no se corresponde con lo que necesitan los niños para trabajarla”.

Los profesores que buscan el cambio metodológico se sienten restringidos por los objetivos académicos y los tiempos inflexibles. Por esta razón, piden un currículum más flexible que les permita trabajar con una metodología diferente a “rote learning”. Sintiendo que no existe un camino de huida a las expectativas que tienen que cumplir y la posibilidad de cambio metodológico es más que reducida, se rinden.

Con respecto a la participación democrática, iniciativa y participación en la toma de decisiones en la escuela, los alumnos no tienen ningún poder en su vida cotidiana. Las normas son impuestas por el colegio y son indiscutibles, así como la organización de salidas y viajes escolares, en cuestiones metodológicas o dinámicas de aula, todo viene impuesto desde fuera y es inamovible. Sin embargo, sí hay que mencionar que en todas las AMPA (Asociaciones de madres y padres de alumnos) hay un representante de los estudiantes.

No se observó ninguna actividad o recurso específico para desarrollar el aprendizaje autorregulado o aprender a aprender. Sin embargo, como se mostrará en las entrevistas

más adelante, el concepto de aprender a aprender para los docentes de este centro, se limita a gestión del tiempo y trabajo para cumplir las fechas establecidas.

La creatividad tampoco se observó como una competencia muy presente en la dinámica general del centro. Sin embargo, profesoras que imparten materias como inglés, plástica o música, plantean su método pedagógico basado en la realización de actividades creativas controladas. En general, las actividades propuestas por estas profesoras se centran en *aprender haciendo*, con lo que buscan desarrollar aprendizaje significativo.

Resolución de conflictos y habilidades sociales

En cuanto a la disciplina, para pequeñas faltas al código interno de conducta, se le mandan notas a casa en el diario al alumno y hacer un trabajo sobre la falta que se ha cometido. En caso de reincidir sistemáticamente en la misma falta, se le invita al alumno a visitar a la coordinadora, la cual impondrá el castigo necesario. La última opción es mandar a los alumnos a dirección, donde se tomarán medidas más severas.

Se observó cómo algunos alumnos estaban castigados de pie en frente de la clase, en una esquina o con el pupitre colocado al final de la clase separado del resto. A lo cual algún profesor hizo alguna broma al respecto diciendo:

“Mira X con su afán separatista, ha respondido a una pregunta correctamente, me sorprende usted Sr. X”

Con respecto a estrategias de resolución de conflictos y desarrollo de habilidades sociales, no se observaron estrategias definidas. Sin embargo, en una de las aulas donde ocurren casos constantes de *bullying*, la orientadora hace talleres con ellos cada viernes durante una hora sobre cohesión grupal, habilidades sociales, comunicación, trabajo en equipo etc.

La actitud del alumnado en el aula demuestra uno de los impedimentos que mostrarán en las entrevistas los docentes: la desmotivación y desatención. Los alumnos miran para todos lados, sujetan sus cabezas con sus manos, se revuelven en las sillas. Cuando el profesor habla o un compañero lee, los oyentes pintan, recortan, colorean o hacen

deberes de otras asignaturas clandestinamente no prestando atención a lo que ocurre en ese momento en el aula.

Cuándo se requiere su participación cuando el docente les plantea alguna pregunta, hay muchas manos levantadas deseando participar que se frustran cuando no se les permite la participación, o se burlan del compañero que ha fallado la pregunta y responden de forma agresiva la respuesta correcta mirando con soberbia al compañero que ha fallado o diciendo “ves, ves? Yo tenía razón”.

4.1.3.- Escuela Activa Escocia

La rutina diaria de los alumnos de esta escuela es diferente en función del aula, sin embargo, si hay momentos comunes entre ambas clases.

Es interesante observar la distribución de los tiempos, adaptados a la cultura del país, son bastante diferentes a lo que estamos acostumbrados en España.

La mañana comienza a las 9:15, los alumnos entran en la escuela y se dirigen directamente a su aula donde la profesora los está esperando. En general ambas profesoras comienzan la mañana hablando de cómo están los alumnos hoy y explicando el plan del día (que siempre es flexible). Las aulas en esta escuela son *multi-composite*, es decir, hay alumnos desde 8 a 11 (P4 to P7) años. Hay dos aulas en este nivel educativo una de enseñanza totalmente en Inglés y otra de enseñanza totalmente en Gaélico. El idioma común para todos es el inglés, que se utiliza en las actividades realizadas en común con todo el centro o en colaboración entre las profesoras de este nivel.

Una de las profesoras declaró que su rutina diaria depende de cómo se sienta el grupo, lo trabajado el día anterior y lo proyectos que estén realizando. Muchas veces utiliza esta primera conversación de mañana para comenzar una actividad relacionada con la temática a trabajar. A las 10:45 tienen un recreo de 15 minutos, tras el que vuelven a terminar el trabajo comenzado. No estoy mencionando “vuelven al aula” debido a que esta escuela ofrece a alumnos y profesores diferentes espacios al aire libre y en contacto con la naturaleza como la huerta o el “Millennium Forest”. Así es como llaman al bosque que rodea el colegio. Los docentes utilizan uno de los claros cercanos como aula donde

alumnos construyen casas con palos, exploran la naturaleza que les rodea, aprenden de esa naturaleza tocándola y explorándola. Los profesores utilizan los recursos naturales para trabajar distintas áreas temáticas y, teniendo en cuenta que esta escuela forma parte de Eco-Schools, es prioritario para ellos desarrollar en los alumnos respeto por el entorno natural.

A las 12:30 es la hora de la comida, por lo que los alumnos se juntan en el comedor. Tienen tiempo libre hasta la 1:15 donde todos han de volver a sus clases. El día termina a las 3:15, tras el cual suele haber *after-school clubs* o actividades extraescolares.

Al volver de la hora de la comida, las profesoras suelen hacer una recapitulación de lo que han hecho durante la mañana y hacerles reflexionar sobre qué han aprendido con dicho trabajo. Por las tardes suele haber clases de música u otras actividades programadas además de aprovechar para terminar trabajo de aula.

Todas las aulas están equipadas con una pizarra digital, pupitres grandes y juntos para trabajar en grupo, un rincón de lectura dotado con multitud de libros de todas las temáticas además de novelas acordes con la edad de los niños; pufs, cojines sillas cómodas y una pizarra pequeña para clases expositivas.

Las paredes están repletas de los proyectos realizados por los alumnos. Además todas las aulas ofrecen bolígrafos, ceras, pinturas de todo tipo, lápices y todos los materiales necesarios para trabajo artístico y manualidades. Por esa razón cada aula tiene su propio fregadero, de forma que los alumnos pueden lavar el material en su propia aula cuando terminen la actividad.

Todas las aulas tienen su propio jardín utilizado como espacio para realizar actividades más dinámicas.

En la entrada de cada una de las aulas hay una mesa a parte que permite a la profesora de apoyo trabajar con los alumnos que necesitan su colaboración. El centro también tiene un aula específica de apoyo.

Otra aula digna de mención es la clase de música. Los instrumentos son facilitados por el centro a los alumnos para darles la oportunidad a todos de estudiar el instrumento

deseado. Por esa razón, el aula de música está equipada con guitarras, violines, instrumentos de percusión y un piano.

Como ya se ha destacado anteriormente el centro ofrece diferentes espacios al aire libre y de recreo, específicamente tres:

-La parte trasera de la escuela donde hay un jardín con un pequeño huerto, así como un tobogán y un pequeño parque para escalar.

-La parte delantera del colegio donde hay un campo de fútbol, monkey bars, una casa construida con plantas que ellos mismos plantaron. Se permite a los alumnos pintar con tiza en el suelo.

-El millennium forest.

Hay un espacio deportivo interior, que además es utilizado como teatro para las distintas actuaciones de navidad o fin de curso, a la que pude asistir llamada "Celebration of Success".

Existe otro espacio común que es la biblioteca, situado a la entrada del centro, donde los alumnos pueden acudir libremente a investigar sobre el tema que necesiten. Además las familias pueden utilizar esos libros para llevárselos a casa cuando lo necesiten. Esta pequeña biblioteca está dividida entre los libros para los alumnos de preescolar y los de primaria, ofreciendo asientos cómodos para disfrutar de la lectura y una mesa en el medio.

La comunicación y el papel del docente

El PEC del centro asegura que su metodología es activa, por lo que su base es aprender haciendo. Tras observar a las profesoras del segundo ciclo de primaria se puede afirmar que la metodología utilizada en el aula y la acordada en el PEC coinciden totalmente.

Las relaciones establecidas entre alumno y profesor son de confianza pero hay diferencias culturales que se considera importante explicar. Los profesores son, en general, tratados de Mr. Mrs. O Miss seguido del apellido y solo los padres pueden utilizar su nombre de

pila (nunca en frente de los alumnos). Lo que debería dar lugar a una relación fría y distante, sin embargo, no ocurre así ya que los alumnos se sienten escuchados y respetados por las profesoras a quienes acuden cuándo surge algo que les preocupa.

Hay una situación en esta escuela digna de mención, en las dos clases participantes, los hijos de las docentes son alumnos de las mismas. Desde mi punto de vista como observadora, no noté la diferencia en el trato hasta que una madre me informó de ello. Dentro del colegio no son “mum”, son Mrs. X y ellos son tratados como un alumno más.

La comunicación establecida en el centro se basa en poner límites de forma respetuosa, es decir, los alumnos saben sus límites y las consecuencias de infringirlos. Los docentes no son autoritarios, basan su educación en explicar por qué hacen las cosas y las propias normas son sometidas a debate. Se busca que el alumno sienta que es tenido en cuenta y que entienda que la escuela está hecha para él.

Los alumnos tienen la posibilidad de hablar con el profesor sobre sus problemáticas personales, los profesores están verdaderamente involucrados en esto. Tratan de ser la inspiración de sus alumnos y de escucharlos, de esta forma, crean un vínculo con ellos. Con las relaciones que los docentes establecen con sus alumnos se trata de ejemplificar las relaciones que se espera que ellos establezcan entre ellos: Empáticas y Afectivas.

En cuanto a la comunicación grupal, las relaciones son cercanas y respetuosas, todos son escuchados. Los conflictos se resuelven con conversaciones entre las partes.

Resolución de conflictos y habilidades sociales

Teniendo en cuenta la enseñanza de habilidades sociales, y como se podrá leer en el apartado donde se muestra el resultado de las entrevistas, no se utiliza ningún método específico de desarrollo de habilidades sociales más que el ejemplo de las profesoras comportándose de la forma en que esperan que sus alumnos se comporten de forma educada, amable, dialogante y empática. Esto crea un ambiente de aula relajado y seguro.

Regulación del aprendizaje e iniciativa

En cuanto a la motivación y actitud del alumnado hacia el aprendizaje, los alumnos se muestran abiertos y dispuestos a aprender, proponen temáticas para proyectos en los que ellos están interesados, hacen preguntas y muestran su curiosidad sabiendo que sus preguntas serán respondidas con respeto. Los docentes esperan la muestra de curiosidad del alumnado ya que eso muestra su entusiasmo por lo que se está aprendiendo y su disposición a profundizar en dicha temática. Durante la observación los niños mostraron como disfrutaban del aprendizaje ya que cada día en el aula está construido y planificado en función de cómo se sienta el grupo. No hay una obligación de seguir un horario. Es interesante observar como las docentes aprovechar las experiencias de la vida diaria para comenzar un nuevo proyecto. En mi caso, como yo soy española, comenzaron un proyecto sobre España aprovechando mi presencia en el que yo participé activamente.

En relación al aprender a aprender y la iniciativa, al igual que en la escuela libre, no existen recursos específicos para el trabajo de esta competencia ya que es parte básica de la metodología utilizada por el centro. La metodología activa en si misma busca la iniciativa del niño, estimular su curiosidad innata y el amor por el aprendizaje. Como se verá en las entrevistas y se comprobó en la observación, los alumnos son estimulados para ser lo independientes que puedan, para responsabilizarse del material (tienen que recoger, limpiar y cuidar el material ellos mismos), proponer temáticas a trabajar y hacer presentaciones sobre las mismas. Es básico en este centro, facilitar un espacio donde se estimula la investigación.

4.1.4.- Estilos comunicativos, ambiente de aula y relaciones establecidas

Las diferencias observadas entre los estilos comunicativos utilizados por los docentes en cada escuela, suponen una característica básica de cada método. Así mismo, este estilo comunicativo afecta directamente al ambiente de aula y a las relaciones establecidas por los alumnos.

Tabla nº 4 .Estilos comunicativos y ambientes de aula. Creación propia.

<i>Colegio</i>	<i>Estilo comunicativo</i>	<i>Ambiente de aula</i>	<i>Relaciones entre alumnos</i>
<i>Libertario</i>	Afectivo empático. Bidireccional	y Participativo-grupal	Respetuoso-Cooperativo
<i>Activo</i>	Afectivo empático. (En muy contadas ocasiones informativo)	Mixto consultivo	Respetuoso-Cooperativo
<i>Tradicional</i>	Autoritario informativo. Mixto	e Autoritario-Paternalista	Competitivas

Observado la tabla anterior se puede demostrar como el estilo comunicativo utilizado por el docente, tanto el tono como la dirección del mismo, condiciona el ambiente de aula. A su vez, este ambiente de aula condiciona las relaciones establecidas entre los alumnos.

4.2. -Entrevistas

Las entrevistas han sido analizadas en base a los grupos temáticos en los que estaban agrupadas las preguntas:

- Competencias
- Metodología de enseñanza
- Implicación con el alumnado
- Participación de las familias
- Aprendizaje cooperativo
- Evaluación

Estos grupos temáticos serán los títulos de cada una de las secciones en las que será presentada la información analizada. A su vez estas secciones serán divididas en colegios como subsecciones, finalizando con una tabla donde se realizará la comparación de la información obtenida.

Se puede revisar el modelo de entrevista en el Anexo 1 y las respuestas de los docentes en el Anexo 4.

4.2.1. - Competencias.

En relación al grupo temático de competencias, se les preguntó a los profesores como trabajan en el aula la competencia creativa, aprender a aprender y habilidades sociales.

A continuación se muestran las respuestas dadas por los profesores de cada escuela.

Colegio Católico Tradicional

En cuanto a *creatividad*, las respuestas fueron similares y se resumen en las tres siguientes:

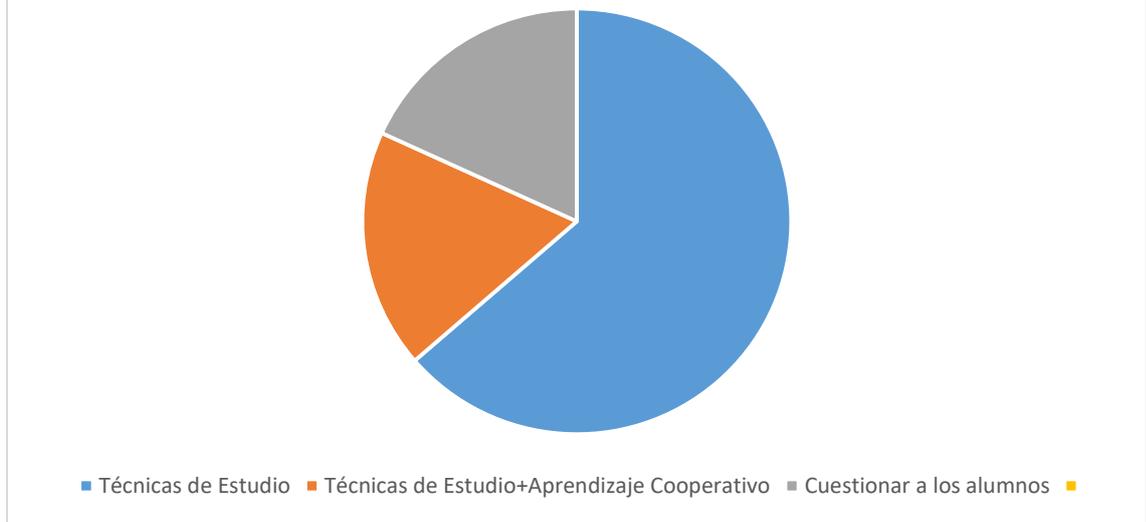
- Uso trabajo en grupo y cooperativo como modo de dar a los estudiantes la oportunidad de resolver sus problemas y expresar sus propias ideas.
- Escribir redacciones y dibujo.
- Proponerles actividades relacionadas con el curriculum.

Todas las respuestas tienen en común que el docente dá a los alumnos un punto de partida en un entorno controlado donde ellos puedan crear su propio camino.

La competencia Aprender a Aprender se entiende como Gestión del tiempo en la mayoría de los casos. Los profesores la relacionan con enseñar a los alumnos técnicas de estudio.

Como se puede observar en el Gráfico 1, nueve de los 12 profesores entrevistados respondieron que desarrollan esta competencia en sus alumnos enseñándoles técnicas de estudio como planificación de objetivos o como organizar su horario, así como proponerles actividades relacionadas con el curriculum buscando siempre cooperación. Solo dos de ellos respondieron que usan aprendizaje cooperativo y otros dos afirmaron que cuestionan a sus alumnos para hacerles reflexionar sobre la materia aprendida.

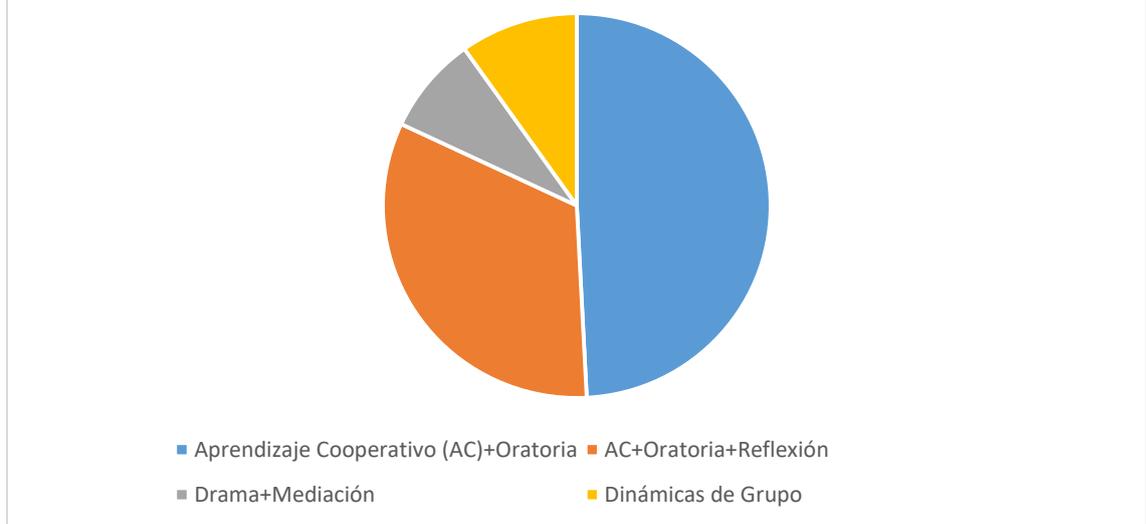
Gráfico 1. Aprender a Aprender, escuela tradicional.
Creación Propia.



El mismo patrón se repite en cuanto a Habilidades Sociales donde 10 de los 12 profesores responden que su principal “herramienta” es el aprendizaje cooperativo y la oratoria. Cuatro de estos 10 además añadieron que les gusta incitar a sus alumnos a que reflexionen sobre los conflictos diarios que surgen en el aula.

Además, dos repuestas diferentes fueron dadas en este sentido. Un docente que utiliza dinámicas de grupo, y otro que usa teatro y un grupo de mediación que se encarga de gestionar pequeños problemas.

Gráfico 2. Habilidades sociales, escuela tradicional.
Creación Propia.



Los datos muestran como existen estrategias comunes entre la mayoría de los profesores de desarrollo de las competencias anteriores, así como una tendencia a utilizar el aprendizaje cooperativo como metodología preferida. Sin embargo, estas declaraciones se contradicen con la observación y las conversaciones que mantuve con los docentes durante la ya nombrada observación.

Escuela Libre

Los profesores de esta escuela aportaron respuestas completamente diferentes, centradas en el cuidado de la vida emocional del alumno así como en desarrollar sus talentos naturales en libertad y su independencia. Es importante decir que Creatividad, Aprendizaje autorregulado y Habilidades sociales son conceptos básicos de la filosofía de este centro. Por esta razón, las respuestas muestran como no existen métodos específicos en la mayoría de los casos para potenciarlas sino que forman parte de la dinámica natural y diaria de la institución.

Este tipo de instituciones llegan a sus objetivos a través del ejemplo. De esta forma, consideran que las habilidades sociales o la empatía no pueden ser enseñadas si no se ejemplifican. Se verá más adelante como tanto en el colegio activo como en el democrático, los profesores afirman que un docente o acompañante ha de ser ejemplificador e inspirador para sus alumnos. La “no existencia de método” no es del todo real, sino que su método es el ejemplo. Montessori (1928) o Pestalozzi (Soëtard, 1994) lo defienden con sus teorías diciendo que un niño que no es respetado, nunca respetará.

La Creatividad no se fomenta de ninguna forma específica, para estos profesores la educación es un proceso creativo en sí mismo. Como ambos dijeron, la escuela al completo está preparada para darle a los alumnos espacio para crear. Los dos confirmaron que los niños son seres creativos, por lo que la mejor forma de mantener su talento creador natural es “no anulándoselo”, permitirles “que se aburran”, no sobre estimularlos. Escuchar y entender al niño se torna una de las prioridades de los profesores de los profesores entrevistados, de esta forma estos pueden ofrecerle a los alumnos

herramientas y el espacio necesarios que les permita investigar y crear. Por esta razón y con la intención de estimular su naturaleza creativa, el trabajo está centrado en los intereses del niño.

En cuanto al aprendizaje autorregulado o *Aprender a Aprender*, ambos lo entienden como parte de este proceso creativo. La metodología de enseñanza-aprendizaje en esta escuela es activa y libre, en otras palabras, los niños aprenden-haciendo/viviendo.

En la entrevista, ambos profesores dijeron que es muy importante dar sentido a lo que los alumnos están aprendiendo, fomentando el aprendizaje significativo. Por esta razón, incitan a los alumnos a aprender de cada experiencia que viven en su día a día, además de ofrecerles un entorno en el que puedan experimentar, investigar y que estimule su curiosidad.

Como se dijo con anterioridad, el trabajo emocional es básico en este colegio, y los profesores quisieron dejar claro en la entrevista. En este sentido, declararon que las *habilidades sociales* se trabajan “siendo buenos ejemplos”. En este caso, todos los profesores necesitan ser respetuosos, observadores, escuchar de forma activa y ser buenos comunicadores así como empáticos.

Con su ejemplo expresando sus propias emociones tratan de enseñar a los niños a expresarlas, dándole recursos para resolver, manejar, aceptar y entender lo que ocurre en su mundo emocional interno.

Siempre que surge un conflicto, los profesores lo intentarán resolver en el momento. En caso de que no sea posible, los alumnos tienen a su disposición la hoja de mediación, donde el niño escribirá qué ha pasado, cómo lo solucionaría y qué le gustaría que pasase con esa resolución. Estos conflictos no resueltos son gestionados en la asamblea de los miércoles, donde también se trabajan otras temáticas relacionadas con la mediación y la gestión emocional.

Escuela Activa

Las dos docentes entrevistadas en esta escuela dieron respuestas directas y específicas a las preguntas planteadas, probablemente debido a la diferencia idiomática y cultural.

Ambas coinciden en sus respuestas así como ocurrió con los profesores de la escuela democrática. La competencia creativa y el aprendizaje autorregulado son partes vitales de la metodología utilizada en el centro, por lo tanto, se han encontrado respuestas similares a las dadas en la escuela presentada anteriormente.

La Creatividad se fomenta con actividades artísticas como el teatro o la música, trabajadas diariamente, así como dando tiempo diario a los alumnos para crear libremente. Ambas entienden que enseñar con metodología activa supone enseñar con un método creativo que está centrado en desarrollar la creatividad e independencia del alumno, sin tener la necesidad de usar más recursos que la creatividad innata que los niños poseen.

En cuanto a la *Autorregulación del Aprendizaje*, las profesoras lo desarrollan proporcionándoles a los alumnos un espacio libre y abierto para investigar.

“Let the class be an open place to research”.

Además, fomentar la independencia personal se torna una prioridad para ambas:

“Encourage independence as much as possible”.

Las respuestas dadas en cuanto a *Habilidades Sociales* se refiere, son similares a las aportadas por la escuela democrática:

“Ongoing throughout all learning”

“Being a good example, kind with them. Speak and treat them in the same way you want them to treat you”

Ambas entienden la importancia de ejemplificar lo que quieren enseñar, hacer que los alumnos lo experimenten, así como, que las habilidades sociales es algo que ha de ser trabajado a tiempo completo y no con actividades específicas.

Tabla nº5. Comparativa del Desarrollo de Competencias en cada escuela. Creación Propia.

	Creatividad	Aprender a Aprender	Habilidades Sociales
Colegio Tradicional	-Redacciones y Dibujos -Trabajo en grupo y cooperativo. -Actividades relacionadas con el Curriculum.	-Técnicas de Estudio. -Aprendizaje cooperativo. -Cuestionar al alumno	-Aprendizaje cooperativo+ oratoria. -Reflexionar sobre los conflictos diarios. -Dinámicas de grupo. -Equipo de Mediación.
Colegio Libre	-Educación como proceso creativo. -Niño como ser creativo. -Espacio preparado para estimular la creatividad.	-Parte del proceso creativo. -Dar sentido a lo aprendido. -Aprender viviendo/ de la experiencia.	-Ser ejemplos
Colegio Activo	-Actividades artísticas diarias. -Alumno como ser creativo.	-La clase como espacio que estimula la investigación y curiosidad. -Fomentar la independencia.	-Ser ejemplos

4.2.2.- Metodología de Enseñanza

Esta sección está dividida en tres temáticas diferentes. Dichas temáticas serán divididas a su vez en las respuestas dadas por cada colegio.

Para obtener esta información se han analizado tres preguntas de la entrevista:

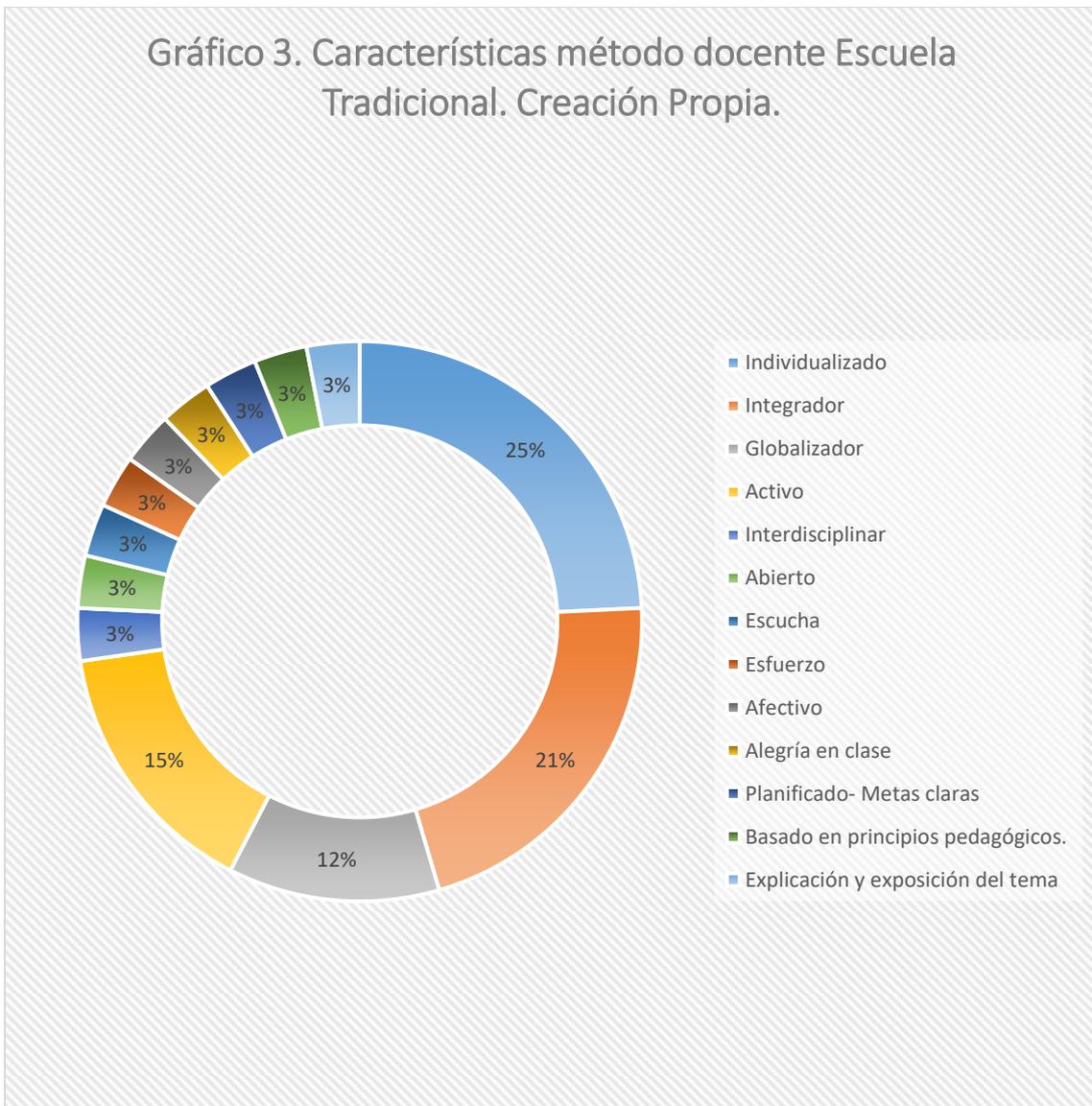
- Dime 4 características más importantes de tu método docente.
- Cuáles son las 5 tareas más importantes de un buen maestro?
- Dime 4 razones que te impiden llevar a cabo tu tarea como docente.

Características del método docente

En la escuela tradicional católica se dieron una gran variedad de respuestas, muchas de ellas que contenían conceptos expresados con las mismas palabras.

Las respuestas más comunes fueron:

- Activo
- Globalizador
- Individualizado
- Cooperativo
- Buena relación profesor- alumno



Las respuestas diferentes muestran los diferentes métodos docentes dentro del colegio. Dichas respuestas van desde “abierto”, “Afectivo- Desarrollo del autoestima” o “Felicidad en el aula” a “Exposición y explicación de las distintas materias”, “Esfuerzo” o “Planificado- objetivos claros”.

En la escuela libre los profesores también aportaron diferentes respuestas, sin embargo, ambas basadas en una misma filosofía expresada de forma diferente. El primer docente respondió:

“-Entender, aceptar y respetar el potencial del niño.

-Divertirse con ellos. Disfrutar.

-Activo y vivo”.

El segundo profesor dijo:

“-Basado en los intereses del niño.

-Ser acompañante

-Aprendizaje independiente y habilidades para la vida”.

De esta forma, estas afirmaciones pueden ser resumidas en dos básicas con lo que se podría entender la metodología docente general del centro: Basado en los intereses y necesidades del niño y Aprendizaje independiente y para la vida.

En cuanto a la Escuela Activa, ambas profesoras defendieron la importancia de ser flexible. Sin embargo, como mostraron las respuestas del colegio democrático, se explicaron los mismos conceptos con distintas palabras, consistentes con la ideología básica del centro.

Como se dijo con anterioridad, las profesoras entrevistadas afirmaron que una de las características de su método es la Flexibilidad. A sus respuestas se añadieron las siguientes:

“-Effective planning.

-Engaging pupils.

-Understanding and knowing children and families”.

“-Open.

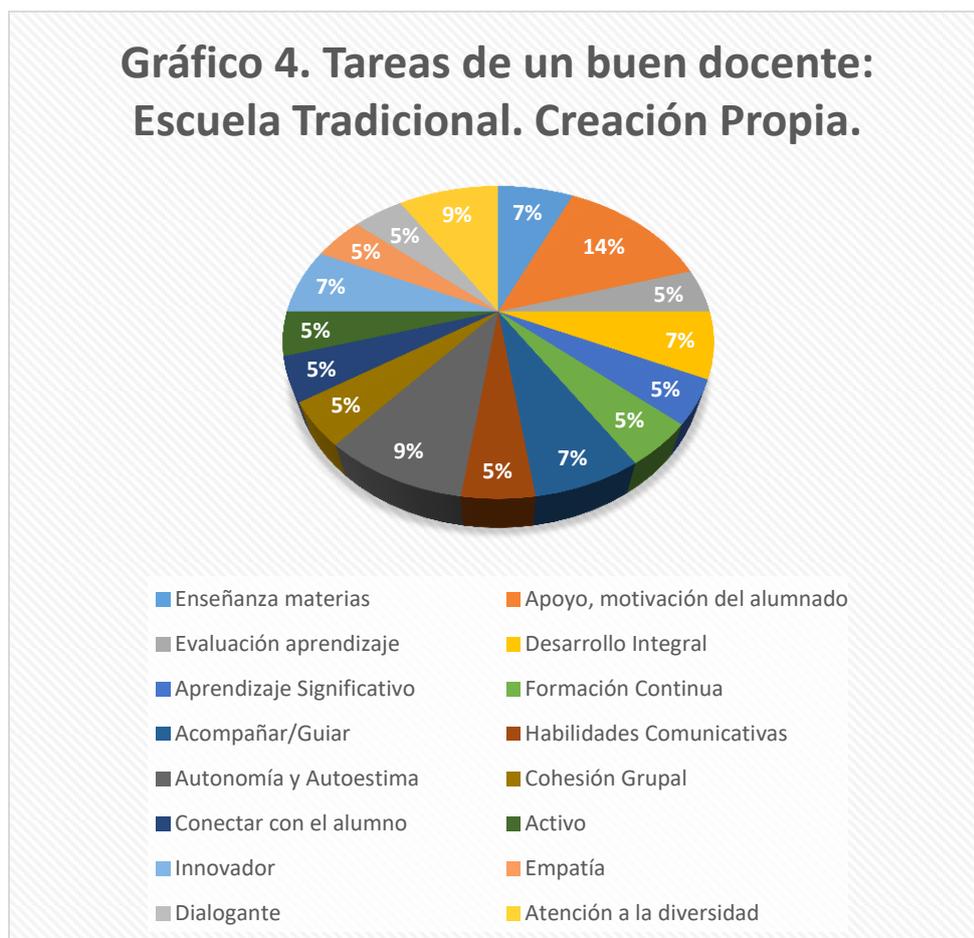
-Respectful.

-Learning by doing”.

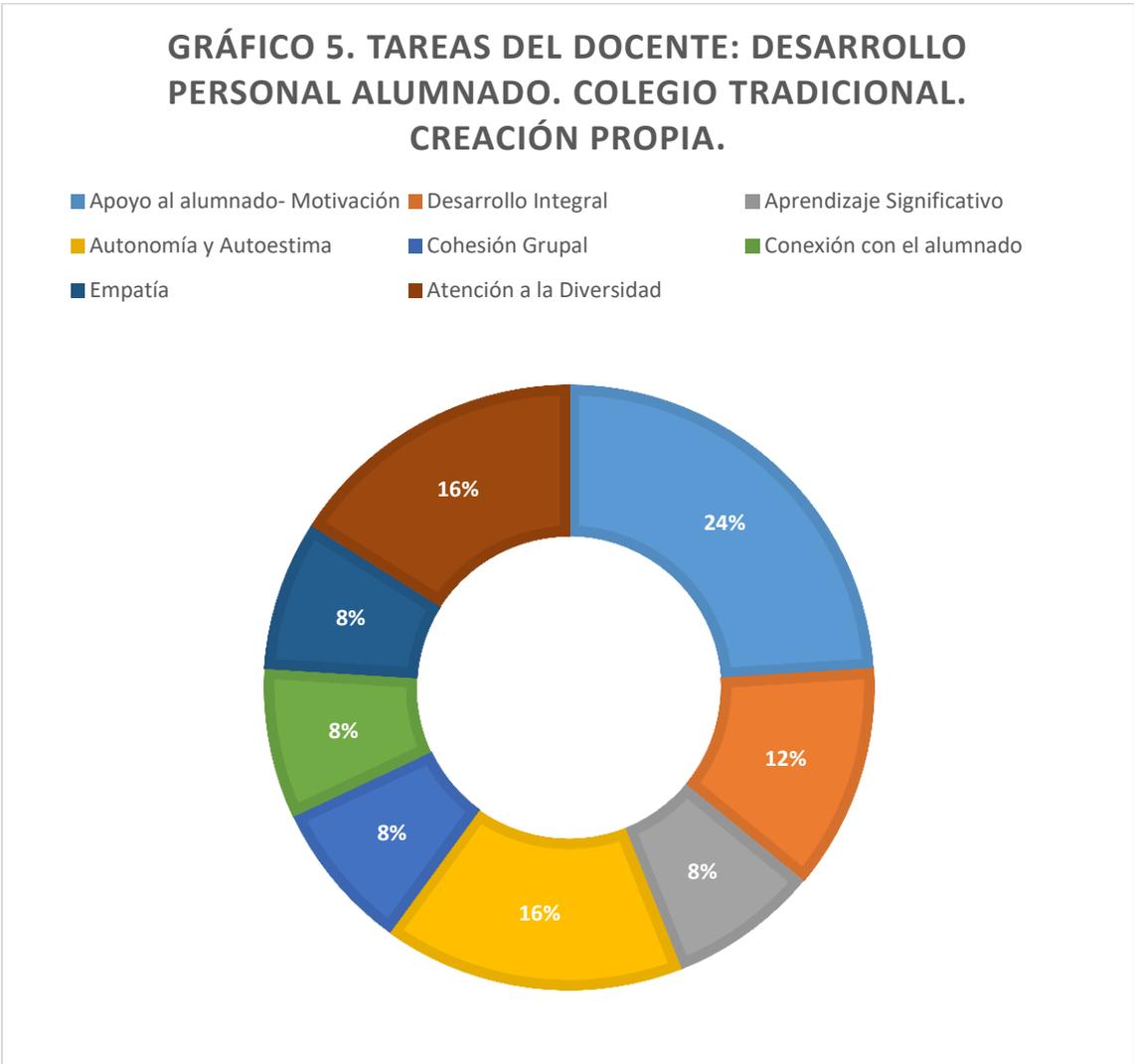
Como se puede observar, ambas hablan de mantener buenas relaciones, respetuosas con la familia y el alumnado, siendo flexible a sus necesidades y demandas, partiendo del aprendizaje activo que resulte interesante para los discentes.

Tareas más importantes de un buen profesor

La escuela católica aportó una gran variedad de respuestas, otra vez expresando los mismos conceptos con las mismas palabras.

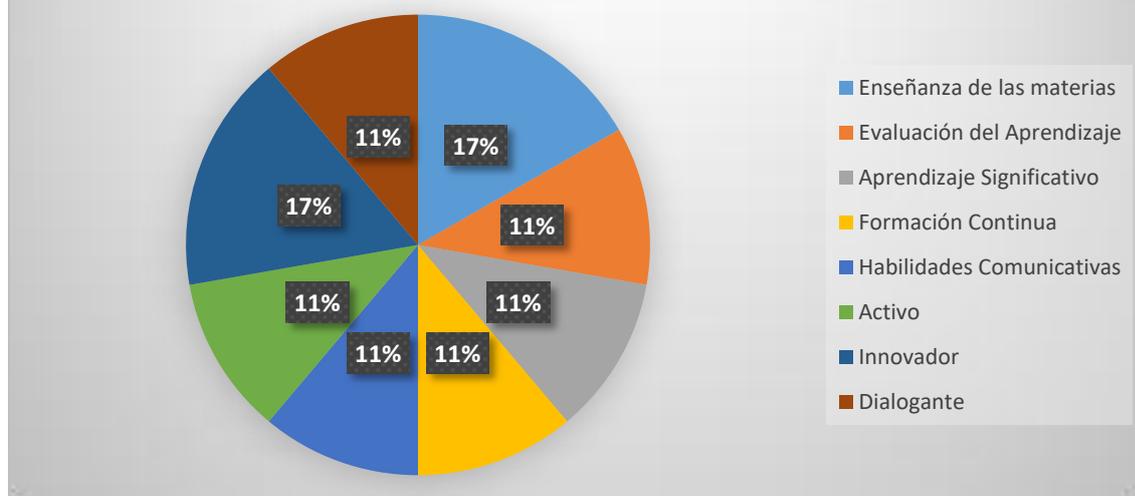


Este gráfico puede ser dividido en dos, con lo que será más fácil entender la información dada: Educación Académica y Educación Personal.



El grafico de arriba se puede ver como el 24% de las respuestas en relación a la educación personal del alumnado hacen referencia a la necesidad del docente de apoyar y motivar a los discentes. Desarrollar el autoestima y la autonomía, así como atención a la diversidad se muestran como la segunda respuesta más común con un 16%. Posicionándose en el tercer puesto “Educación Integral”.

**Gráfico 6. Tareas Académicas del Docente:
Colegio Tradicional. Creación Propia.**



En cuanto a las tareas académicas, se observa como la mayoría de las respuestas obtienen un porcentaje similar. Sin embargo, “Enseñanza de las materias” y “Habilidades Comunicativas” gana importancia sobre las demás.

Las respuestas aportadas por la Escuela Libre se centran en la relación alumno-profesor. Uno de los profesores respondió que sus respuestas a esta pregunta son las mismas que las de la pregunta anterior. El otro docente dio la siguiente respuesta:

“-Presencia y Proximidad.

-Conseguir una visión grupal e individual.

-Coordinación con el equipo docente.

-Flexibilidad”.

En relación a las respuestas dadas por la Escuela Activa, se puede decir que se parecen a las de la escuela anterior en su base filosófica centrada en los intereses del niño y en la relación alumno- profesor.

“-Communication.

-Reliable

-Child-Centre.

-Enthusiastic yourself about what you are teaching.

-Firm but fair approach”.

“-Being inspirational.

-Open to try new methods.

-Patience.

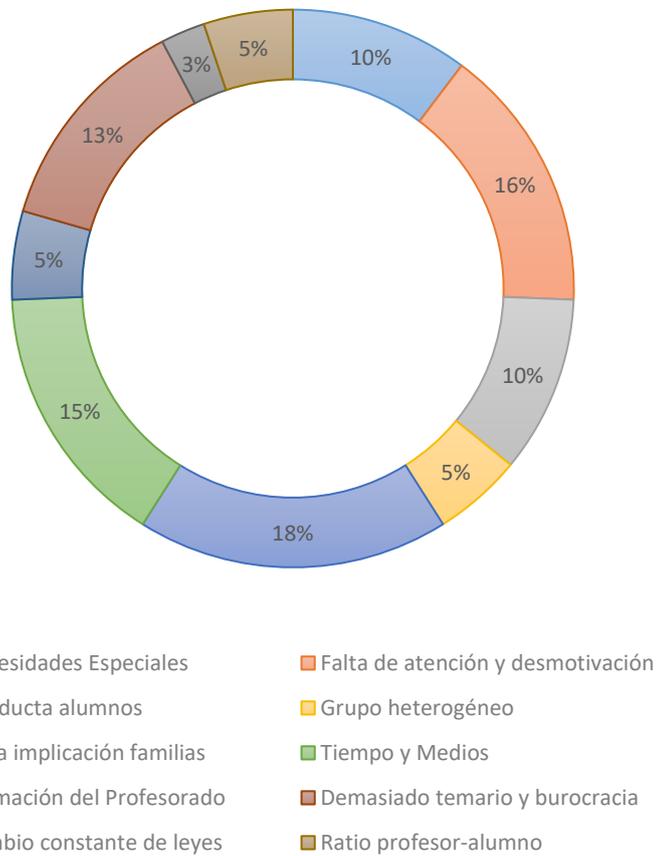
-Sense of Humour.

-Commitment”.

Razones que impiden desarrollar tus tareas como profesor.

En este caso, la escuela católica abrirá la el camino para expresar preocupaciones e impedimentos que serán compartidos por los demás colegios.

Gráfico 7. Dificultades para llevar a cabo la tarea docente: Colegio Tradicional. Creación Propia.



En este caso, los profesores mostrar 4 preocupaciones principales:

La primera es la falta de participación y compromiso de las familias con un 18% de las respuestas. Seguido del 16% de la falta de atención del alumnado y la desmotivación de los mismos. En tercer lugar, encontramos la falta de tiempo y recursos con un 15%, la cual podría estar conectada con la última. Con un 13%, otra de las principales preocupaciones de los docentes es demasiada materia y burocracia, lo que quita tiempo para dedicarle a otras actividades más interesantes para los alumnos. Me gustaría conectar estos dos últimos datos con la observación, donde uno de los profesores se acercó a mi al final de la clase donde estaba observando y me dijo:

“He estado estudiando aprendizaje cooperativo durante años, lo he intentado utilizar aquí pero para eso necesito tiempo que no tengo porque tengo que dar la materia en un

tiempo determinado que no se corresponde con lo que necesitan los niños para trabajarla”.

En este sentido una de las respuestas a la entrevista define perfectamente lo que este profesor quiso expresar:

“Cantidad en lugar de Calidad”

La Escuela Libre muestra preocupaciones comunes. Ambos profesores afirman que su principal problema es el tiempo. Sin embargo también muestran otros impedimentos:

“-Recursos.

-Falta de formación en áreas específicas”.

“-Sintonía con las familias.

-Ratio profesor alumno.

-Cambio al instituto con una metodología diferente”.

Por último, las profesoras de la Escuela Activa muestran una vez más las mismas preocupaciones que los dos colegios anteriores:

-Time

-Endless paperwork.

-Money

-Change of Politics.

Tabla nº6. Comparación método docente. Creación propia.

Colegio	Características	Tareas	Impedimentos
Tradicional	Activo; Globalizador; Individualizado; Cooperativo; Buena relación profesor-alumno.	-Académicas: Enseñanza de las materias; Habilidades comunicativas. -Personales: Apoyar y motivar; Atención a la diversidad; Educación integral.	-Falta de participación de las familias. -Diferencias personales y necesidades especiales de los alumnos. -Alumnos desmotivados. -Tiempo y recursos. -Demasiada materia y papeleo.
Libre	-Basado en los intereses y necesidades del niño. -Aprendizaje independiente y habilidades para la vida.	-Flexibilidad -Buena relación alumno-profesor. -Disfrutar. -Coordinación.	-Tiempo -Recursos -Cambio metodológico al pasar al instituto. -Formación
Activo	-Flexible -Abierto y Respetuoso -Aprender haciendo -Centrado en los intereses del niño.	-Ejemplo-Comunicación. -Centrado en el niño. -Abierto y fiable. -Entusiasmo y Compromiso. -Firme y Justo.	-Tiempo y Dinero. -Burocracia. -Cambio de leyes.

En el cuadro anterior se puede observar como no se demuestran grandes diferencias a la hora de que los docentes de las tres escuelas describan sus métodos. Todos parecen estar centrados en crear una relación positiva con el alumno, dándole importancia y prioridad a sus necesidades. Sin embargo, se observa el claro cambio metodológico cuándo estos explican las distintas tareas que ha de acarrear un docente. En este caso se observa como el colegio tradicional basa su metodología en la enseñanza de contenido, mientras los otros están más centrados en establecer una buena relación con el alumno y ser ejemplos. En la escuela activa y democrática no se mencionó la enseñanza de materias en

ningún caso (ya que para ellos no existen), pero sí la necesidad de ser ejemplos para los alumnos y centrarse en sus necesidades.

Partiendo de esto, hay que tener en cuenta la diferencia de funcionamiento diario de cada centro para entender lo que los limita. Las escuelas activa y democrática muestran limitaciones similares entre ellas ya que su funcionamiento está basado en la flexibilidad, donde el tiempo y el dinero juegan un papel limitante en sus funciones como docentes. Por el contrario, el colegio tradicional muestra preocupaciones relacionadas con los alumnos. Al tener una metodología poco flexible marcada por una legislación educativa rígida, los docentes encuentran grandes dificultades para hacer frente a las necesidades de sus alumnos. A su vez, encuentran carente la participación de las familias en la escuela. Debido a la rigidez antes comentada y a las presiones externas e internas a las que están sometidos los maestros, aquellos que buscan flexibilizar su metodología se enfrentan a un objetivo casi imposible.

Debido a todo lo comentado anteriormente, la flexibilización de la legislación educativa española daría pie a la liberación de los docentes a nivel metodológico, permitiéndoles adaptarse a las necesidades de los alumnos reduciendo sus limitaciones a la hora de hacer frente a sus tareas docentes. Dando un paso hacia adelante en la democratización del sistema educativo Español.

4.2.3. – Implicación con el alumnado.

Esta sección será dividida otra vez en colegios como subsecciones. Cada una de estas subsecciones comenzará con la definición dada por los docentes de implicación, seguido por la puntuación que dieron a su propia implicación.

Dos preguntas han sido analizadas para construir esta sección:

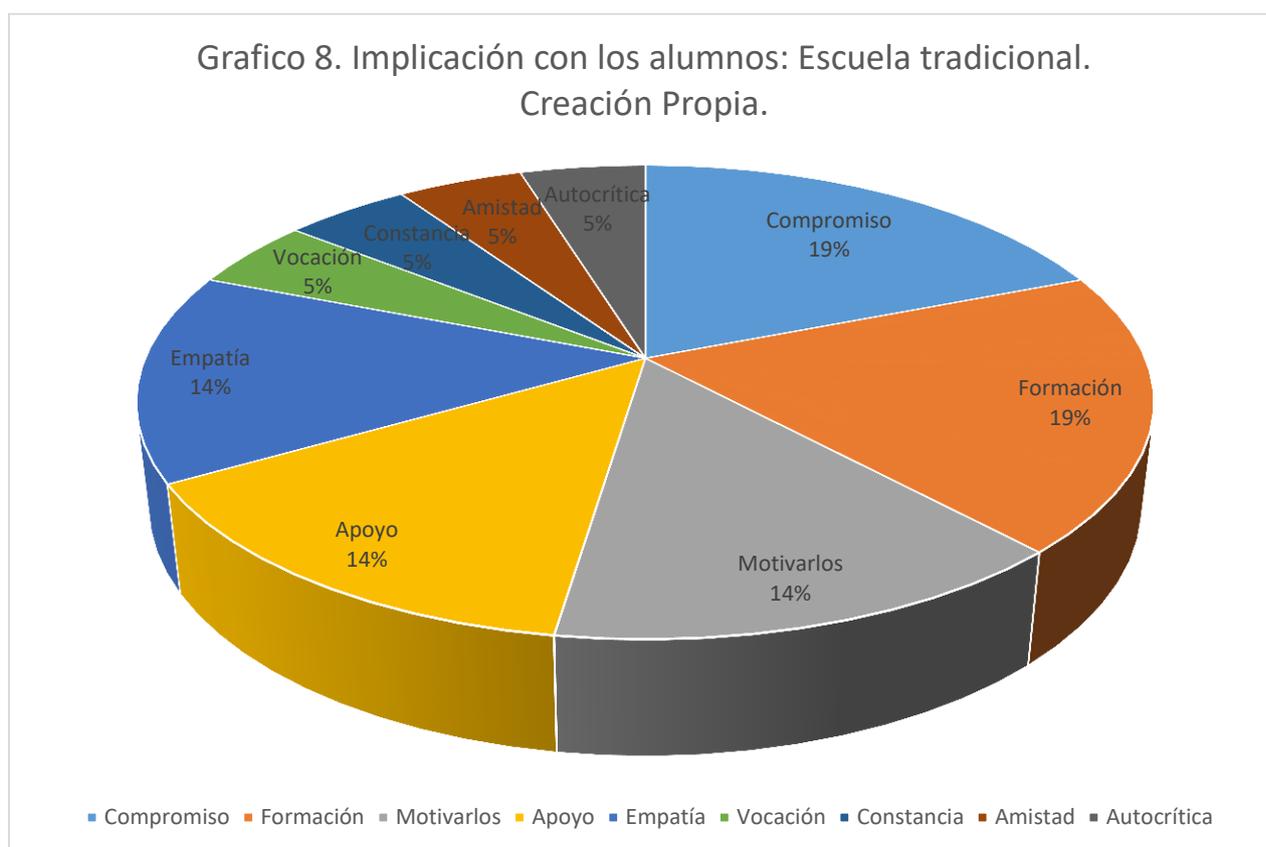
-Del 1 al 10, ¿Cómo valora su implicación con sus alumnos?

-Describe en 3 palabras lo que significa para usted implicación.

Escuela católica tradicional

En este caso, implicación fue definido con palabras como compromiso, motivación, formación continua, apoyo y empatía.

Por consiguiente, los profesores lo entienden como la conexión con las necesidades de los niños así como mantenerse formados para darle la mejor educación que pueden aportarles.



En cuanto a cómo valoraron su propia implicación, el 58% de los docentes se valoraron con un 10. Esta cifra va seguida del 16% que se autoevaluaron con un 9; en tercer lugar otro 16% se dio un 8 y, por último, el 10% se dio un 7.

Uno de los profesores que en su autoevaluación se puso un 8, especificó que:

“Me faltan recursos y tiempo”

En general, buenas notas. Esto puede significar que todos ellos se encuentran satisfechos con su implicación en el aprendizaje de sus alumnos.

Escuela Libre

Este colegio utilizó los conceptos de “Entrega Total” This school understand this concept as “Total commitment” y “Prestar atención a las necesidades de los niños y las familias”. Las puntuaciones fueron de 10 y 9. El profesor que se dio un 9 lo justificó diciendo:

“Todo es mejorable”

Escuela Activa

Las dos profesoras de la Escuela Activa se autoevaluaron con un 10.

Su entendimiento de este concepto es similar para ambas:

Tabla nº7. Implicación con los alumnos: Escuela activa. Creación Propia.

	Profesora 1	Profesora 2
Active Learning School	-Evaluación de necesidades -Entendimiento -Comunicación	-Escucha -Prestar atención al potencial del alumnado -Fomentar la Independencia.

Como se puede observar en la tabla de arriba, todas las respuestas pueden ser resumidas en tres palabras clave: Escuchar, Observar y Entender.

Escuchar y Observar están conectadas con “Evaluación de Necesidades”, “Escuchar” y “Prestar atención al potencial del alumnado”

Entender está conectado con “Entendimiento” y “Comunicación”.

Todas estas palabras muestran la filosofía básica del centro basado en la educación activa centrada en el niño.

Tabla nº8. Comparativa de la implicación de los docentes con el alumnado en las distintas escuelas. Creación Propia.

	Colegio Tradicional	Colegio Libre	Colegio Activo
Definición	-Compromiso -Motivación -Formación continua -Apoyo y empatía	-Entrega total -Prestar atención a las necesidades de familias y niños.	-Escuchar -Observar -Entender
Puntuaciones	58% puntuaron 10	10 y 9	10

En cuanto a la implicación del profesorado con el aprendizaje de sus alumnos, como en anteriores ocasiones, no se observan grandes cambios en las definiciones aportadas por los docentes. Todos centran su entendimiento del concepto en atender las necesidades de los alumnos. Sin embargo, sí es cierto que en la práctica esta implicación cambia en función de la flexibilidad y objetivos de la metodología y centro al que pertenezca el docente.

En el colegio tradicional, el objetivo final es cumplir los objetivos académicos planteados por la ley educativa LOMCE así como las expectativas de las familias. De esta forma, su implicación va dirigida a este fin. Por tanto, y como sucedía con las funciones de los docentes, es la propia inflexibilidad de la metodología así como del sistema educativo en el que trabajan los que impiden que su definición de implicación se materialice en la realidad. Aún así, la mayoría de los docentes se muestran satisfechos con su nivel de implicación.

Así mismo, y como será presentado en las conclusiones de este documento, los colegios democrático y de aprendizaje activo centran sus objetivos en las necesidades del niño. De esta forma, su implicación también irá destinada a cubrir las demandas personales/emocionales, físicas y académicas del alumno.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, tiene sentido pensar que flexibilizar las demandas académicas planteadas en la ley educativa española le aportaría la libertad necesaria a los docentes para atender en mayor medida las necesidades emocionales, personales y físicas de los alumnos. Esto supondría un paso hacia adelante en materia de

educación integral, ya que el sistema educativo español dejaría de estar centrado en asignaturas sino en los propios alumnos.

4.2.4. –Participación de las familias.

Como en las secciones anteriores, se presentará la información dividida en escuelas.

Para obtener los datos mostrados a continuación se han analizado las siguientes preguntas fruto de la entrevista con los docentes (ver Anexo 4):

Pregunta 9. ¿Cómo participan las familias en la escuela?

- A) Realizan actividades que ellos mismos proponen
- B) Asisten y participan activamente en las actividades propuestas por el centro.
- C) Procuran estar informados de lo que hacen sus hijos en el colegio para coordinarse en cuanto a estrategias de aprendizaje.
- D) Las 3 anteriores son verdaderas.
- E) No participan de ninguna forma
- F) Otros: _____

Pregunta 10. ¿Cómo percibe la participación de los padres en este centro?

- a) Molesta. Impide el correcto desarrollo de mis funciones.
- b) Positiva, me ayuda a trabajar de forma más eficiente.
- c) Indiferente.

Pregunta 11. ¿Tiene en cuenta las demandas o necesidades de las familias?

- a) Sí ¿Qué tipo de demandas? _____
- b) No. ¿Por qué? _____

Escuela Católica Tradicional

En esta escuela el 100% de los docentes valoran la participación de las familias como positiva y que les ayuda a trabajar de forma más eficiente. Además hemos de recordar que uno de los grandes impedimentos para realizar sus tareas docentes correctamente en esta escuela fue la poca participación de las familias.

En cuanto a la forma de participación, un 58% de los docentes entrevistados contestaron que la respuesta B y C eran correctas, mostrando como las familias asisten y participan a las actividades propuestas por el centro (b) así como procuran estar informados del desarrollo de sus hijos con la intención de coordinarse con la escuela (c).

Un 16% de los profesores contestaron que solo la C era correcta.

Por otro lado, el 25% restante contestó que la D (respuestas a- Realizan actividades que ellos mismos proponen; b y c son correctas), era la más adecuada para definir la participación de las familias en el centro.

Respecto a tener en cuenta las demandas de las familias, el 100% de los docentes afirmaron que sí las tienen en cuenta, y en el momento en el que se le preguntó ¿Qué tipo de demandas? El 91% dio respuestas relacionadas con el rendimiento escolar. El 8% restante contestó que atiende a las demandas para ayudar a los alumnos en su desarrollo normal.

Sumando esta información a la recabada durante la observación, se pudo ver como las familias no accedían al edificio donde se encuentran las clases. Dejaban a sus hijos la fila ante la puerta de entrada y los recogían en el mismo sitio. Quizá algún padre se acercaba al profesor para preguntarle cómo había ido el día. Durante la jornada ningún padre formó parte de ninguna de las clases y no se tiene constancia de ninguna actividad organizada por los mismos dentro del horario escolar.

Así mismo, se repite lo ya expuesto anteriormente, que en una escuela de un sistema educativo basado y centrado en impartir contenidos, es normal que los docentes estén centrados en cumplir las expectativas académicas de las familias, por eso mismo, la gran mayoría de las demandas atendidas están relacionadas con el rendimiento escolar.

Escuela Libre

El caso de esta escuela es un tanto especial ya que al ser una cooperativa, los padres tienen que estar y estuvieron involucrados en el nacimiento, construcción y desarrollo del proyecto. Por tanto, no es de extrañar que ambos docentes contestaran a cómo participan las familias en el centro a respuesta D, donde A, B y C son correctas; y ambos percibiesen la participación como positiva.

Estos datos se verifican con la observación donde los padres forman parte de la vida diaria del centro, proponen e imparten talleres y asumen el rol de “teacher assistant” cuándo es necesario.

A la pregunta de si se tienen en cuenta las demandas familiares, ambos contestan que sí y dan la misma respuesta.

“Los padres evalúan el proyecto periódicamente para poder hacer modificaciones y mejoras. Están plenamente implicados. Esto ocurre en las asambleas generales donde también participan los niños, donde se dan respuesta a por qué se llevan a cabo ciertas propuestas y por qué no”.

En el caso de este proyecto, también se comentó tras esta pregunta que a veces ciertas propuestas de los padres no se pueden llevar a cabo por motivos legislativos ya que tienen que cumplir ciertos objetivos académicos.

Escuela Activa

La escuela activa coincide con la escuela democrática en sus respuestas a pesar de que los padres no tienen tanto poder de decisión como la anterior. Las respuestas a las preguntas fueron exactamente las mismas variando la última donde las dos profesoras declararon que se tienen en cuenta todo tipo de demandas. Ellas han de escuchar y actuar en consecuencia con la información que tienen a nivel académico y personal. Una de las profesoras lo explica muy claramente:

“Teachers need to gain knowledge of the ‘whole’ child so they can help them learn in the best ways for each individual”.

Para ellas es fundamental la coordinación familia-escuela, pues es la base que construirá los resultados buscados y la educación integral en la que se basa su metodología de enseñanza-aprendizaje.

Tabla nº9. Comparativa Participación de las familias en las distintas escuela. Creación Propia.

	Participación	Percepción	Demandas
Colegio Tradicional	58% Respuesta correcta B y C	100% Positiva	91% Relacionadas con el rendimiento académico.
Colegio Libre	Cooperativa de familias. Respuesta correcta D.	100% Positiva	Todo tipo de demandas, personales y académicas. Padres evalúan y deciden en el proyecto. Motor básico del centro.
Colegio Activo	Participan en todos los sentidos. Respuesta correcta D	100% Positiva	Todo tipo de demandas. Fundamental coordinación familia-escuela para conseguir educación integral.

4.2.5. –Aprendizaje Cooperativo

Estos datos han sido recogidos en base a dos preguntas realizadas en la entrevista:

-¿Realizáis proyectos académicos comunes con otros profesores?

a) Sí. ¿Qué tipo de proyectos?

b) No. ¿Por qué?

-¿Del 1 al 10, cómo valoras este tipo de trabajos para la formación de los alumnos?

Otra vez dividiremos la sección por escuelas terminando con una tabla resumen comparando los resultados.

Colegio Católico Tradicional

En este sentido las respuestas dadas por los profesores de la escuela católica son poco específicas en general.

El 100% de los docentes respondieron que sí realizan proyectos académicos con otros profesores, sin embargo, a la hora de especificar qué tipo las respuestas fueron:

66% Exposiciones y trabajos.

16% Proyecto Multidisciplinar de Europa.

16% Proyecto de expresión artística y oratoria.

A pesar de que un 32% de las respuestas fueron proyectos específicos, más de la mitad aportó respuestas del tipo “Exposiciones y trabajos”, sin dar detalles específicos de algún proyecto que en el que hayan participado en cooperación con otro profesor.

En cuanto a la valoración de los docentes de la importancia de este tipo de trabajos para la formación del alumnado, el 41% respondió con un 9; un 16% respondió una valoración de un 8, otro 16% con 7 y 6 y el último 16% con un 10.

Uno de los docentes que respondió 10 aportó además el siguiente comentario:

“Fundamental para un completo desarrollo del alumno y futura incorporación a la vida adulta”.

Escuela Libre

Hemos de recordar que esta escuela no divide a los alumnos por aulas, solo por niveles educativos. En este caso, todos los alumnos de primaria comparten los mismos espacios lo que supone que todas las actividades están coordinadas entre los profesores.

En el momento en el que preguntamos si se realizan actividades coordinadas ambos responden sí y que todas y cada una de las actividades que se realizan en primaria se hacen en común con todo el equipo docente en este nivel educativo. Ambos, además, valoran este tipo de actividades con un 10.

Escuela Activa

Esta escuela también contestó que sí en un 100% de los casos, además de aportar ejemplos específicos informándonos que no solo se coordinan entre ellas para desarrollar sus actividades, sino que además colaboran con otros colegios.

Ambas especificaron que no solo colaboran entre ellas si no que la mayoría de los proyectos se hacen en colaboración con todo el colegio como, por ejemplo:

-el "Eco Project": Donde todo el colegio se unió para conseguir la "green flag" y formar parte de este proyecto. Yo presencié la evaluación del "Council" y estaba ahí el día que se le concedió la bandera verde, así que puede observar la emoción de los niños al saber que lo habían conseguido y la implicación de todo el personal docente y familias en el proyecto.

-Proyecto sobre Australia, donde colaboraron con otros colegios de la zona y un colegio Australiano, donde los alumnos estuvieron en contacto con los discentes de este centro australiano, hicieron un proyecto sobre el país, la cultura etc.

-El coro y las clases de música, donde los interesados en esta temática se unen en un aula liderada por una de las profesoras entrevistadas, preparan canciones típicas escocesas y participan en concursos.

-Science Week. Una semana donde la escuela se llena de actividades y eventos para todo el colegio en relación a distintos temas de ciencia.

Estos son solo algunos ejemplos, ellas me comentaron que en ocasiones preparan proyectos comunes propuestos por los alumnos o por diversas temáticas que van surgiendo a lo largo del curso. La coordinación entre todos los docentes del colegio es su dinámica normal.

Tabla nº10. Comparativa valoración Proyectos cooperativos. Creación Propia.

	Colegio Tradicional	Colegio Libre	Colegio Activo
Proyectos	66% Trabajos y Exposiciones	Todas las actividades están coordinadas.	-Eco-Project -Música -Australia -Science Week Etc.

Valoración	41% respondió 9	10	10
------------	-----------------	----	----

4.2.6. –Evaluación

Esta sección es de gran interés a la hora de comparar las distintas metodologías, entender su base filosófica y como se adaptan a las distintas leyes educativas que las rigen.

Estos datos se recogieron a través de la pregunta “¿Cómo evalúas a tus alumnos?”.

Colegio Católico Tradicional

En general el 100% de los docentes contestaron que evalúan a sus alumnos a través de exámenes (pruebas o controles). Así bien, todos ellos afirman que parte de la nota se basa en la evaluación continua del alumnado, por lo que 9 de los 12 entrevistados también evalúan el trabajo en el aula y los deberes, mientras 3 de los 12 evalúan este mismo trabajo pero mediante observaciones.

Es importante destacar que para 7 de los docentes el comportamiento es otro factor a evaluar y que formará parte de la nota final.

Una de las respuestas aporta porcentajes específicos:

“70% examen, 20% trabajo de clase, 10% Comportamiento”.

De esta forma, se puede observar como existe una necesidad de cuantificar el trabajo, comportamiento y desarrollo del alumnado, probablemente motivado por la presión por parte de las familias y por la presión por parte de la legislación educativa.

En conclusión, esta escuela sigue un el sistema de evaluación cuantitativo tradicional donde cada alumno recibe una nota del 1 al 10 en cada asignatura en función de sus resultados en el examen, trabajo de clase y actitud.

Colegio Libre

Esta no pone notas numéricas, ni se rige por el sistema tradicional. No hay exámenes, ni se etiqueta a los alumnos de ninguna forma.

El alumnado es evaluado a través de observaciones que derivan en informes trimestrales personales para los padres. Las únicas notas cuantitativas se realizan en el momento en el que la administración educativa lo requiere al final del ciclo de primaria. En este caso se evalúan los criterios definidos por la LOMCE y se evalúa en función de los mismos.

Todo el colegio sigue el mismo método de evaluación personalizado y a través de observaciones.

Colegio Activo

Las dos profesoras respondieron que los alumnos son evaluados de muchas formas diversas:

- “Ongoing teacher assessment/observation
- Peer assessment
- Individual assessment
- Childs own personal assessments and target setting
- Using websites for example

www.khanacademy.org (Maths)

www.sumdog.com (Maths)

- Pupil blogs
- Online assessments
- Classroom discussions, questioning.
- Reading groups”.

La mayoría de los recursos aquí nombrados requieren de las 3 palabras que ambas profesoras nombraron a la hora de definir lo que para ellas significaba “implicación en el aprendizaje” de sus alumnos: Escucha, Observación y Entendimiento.

Tabla nº11. Comparativa tipos de evaluación. Creación Propia.

	Escuela Tradicional	Escuela Libre	Escuela Activa
Evaluación	-Exámenes -Trabajo de Aula -Comportamiento -Evaluación cuantitativa.	-Observaciones que dan lugar a informes trimestrales. -Evaluación cualitativa	-Evaluación continua: Muy diversos métodos. -Escucha, Observación y Entendimiento. -Evaluación mixta.

Partiendo de la tabla anterior es importante hacer una reflexión sobre la coherencia entre evaluación y metodología.

Se puede establecer por la información presentada anteriormente como existe una obvia correlación entre la metodología del centro y el sistema de evaluación utilizado. Sin embargo, se puede observar una ligera contradicción entre el sistema de evaluación de competencias propuesto por LOMCE y la metodología que propone a los centros.

Evaluar una competencia supone la evaluación integral de todo lo desarrollado por el alumno a lo largo del trimestre y/o curso escolar. Sin embargo, el currículum educativo sigue siendo *content-centered*, por lo que existen grandes presiones en lo docentes para alcanzar objetivos académicos. Ahí es donde encontramos la contradicción, ¿tiene sentido una evaluación por competencias cuándo se alienta a los docentes a seguir centrándose en simplemente impartir contenido académico?

Esta evaluación por competencias podría suponer una forma mixta (correspondiente a la utilizada por la escuela activa) de valoración integral de lo conseguido por los alumnos. Esto supone una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa que generaría no solo el boletín de notas tradicional, sino también de un informe personal del desarrollo de cada alumno.

Se ha podido comprobar en el colegio tradicional, que los docentes muestran una falta importante de tiempo para poder trabajar en el aula competencias fuera de la materia propuesta para cada asignatura. Por lo que, otra vez, la flexibilización de los objetivos académicos y del sistema en general, permitiría al docente utilizar una metodología más activa, lo que facilitaría la posibilidad de los estos de trabajar las competencias planteadas por la ley y, por tanto, de que la evaluación por competencias se corresponda verdaderamente con la metodología a utilizar.

4.2.- Interviews

Interviews have been analysed based on the following aspects:

- Standards and competences
- Teaching methods
- Commitment with pupils
- Family participation
- Cooperative learning
- Assessment

This information is presented in sections, following the codes introduced above. At the same time, these sections are organised by schools as subsections and subsequently classified in a table for comparing the findings gathered from each school.

It can be found in appendix 1 (Anexo 1) the guide for the interview and in appendix 4 (Anexo 4) the interviews with the teacher's answer.

4.2.1. - Standards and Competences

In terms of 'Standards and Competences', teachers were asked how they encourage students to develop creativity; learn how to learn skills (Aprender a Aprender) and improve their Social Skills.

The Catholic School

Regarding *creativity*, teachers from the Catholic School used three different methods to develop creativity in children:

-Cooperative and Team work as a way to give the students the opportunity to solve a problem in different ways and to learn how to express their own ideas.

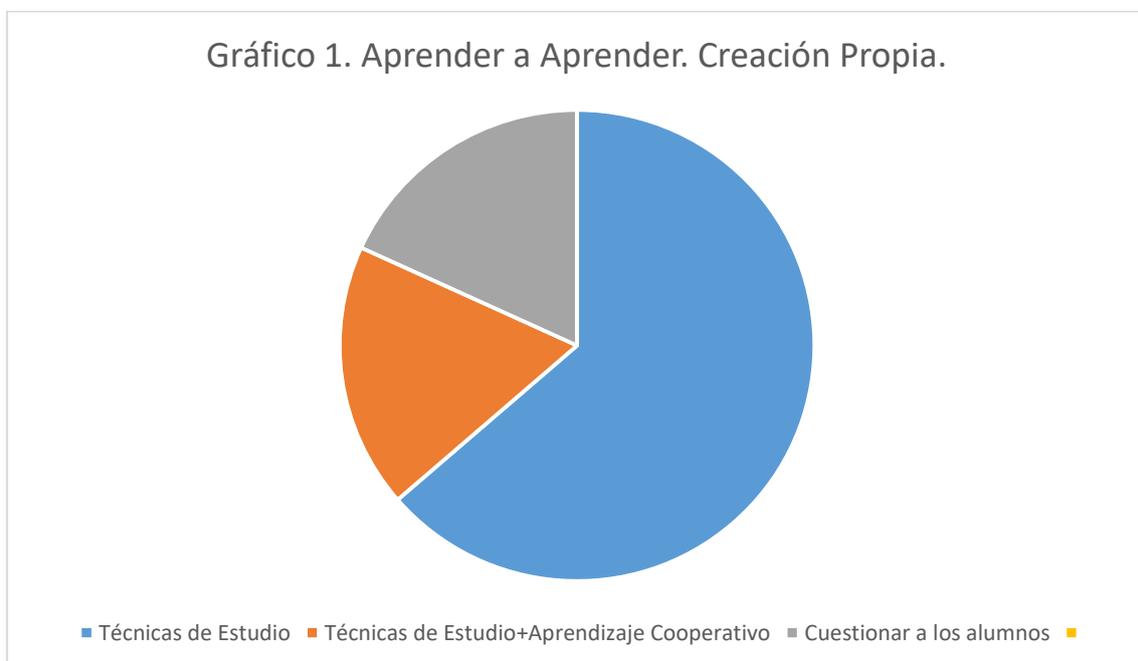
-Writing essays and drawing.

-Propose students activities always related with curriculum.

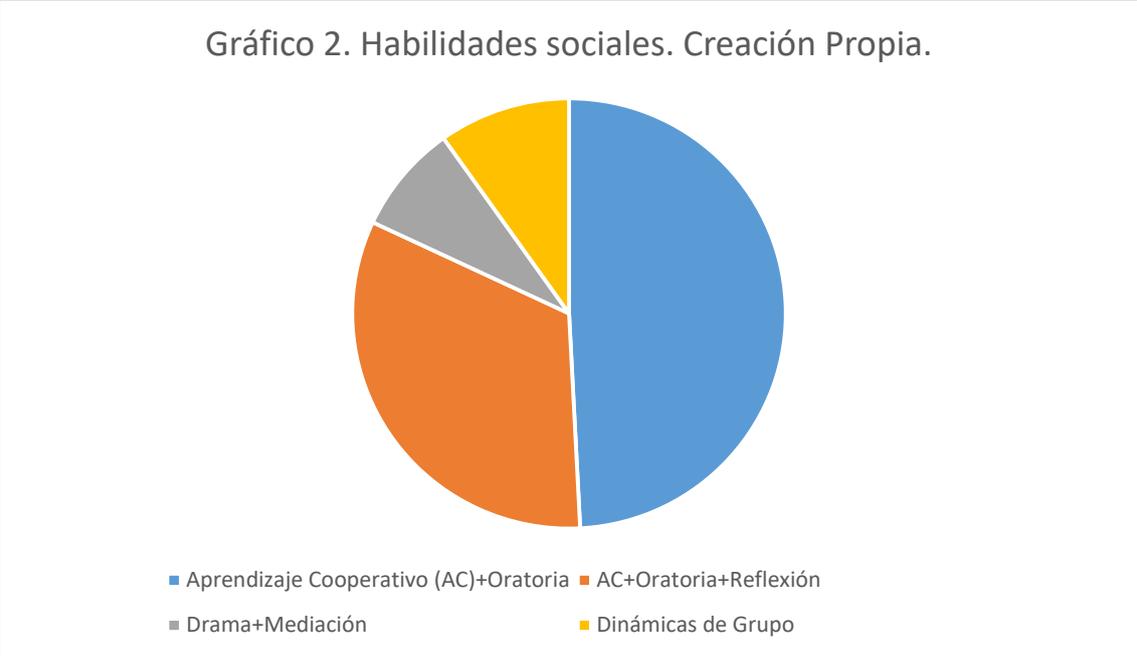
The common point of all answers given is that teachers always give pupils a starting point in a controlled environment for them to create their own path.

Regarding the answers given, in these school the competency of 'Learn how to Learn' or 'Aprender a Aprender' is understood as Learn how to study and to manage time.

As it can be seen in chart 1 (Gráfico 1), nine of the twelve teachers interviewed answered that they tend to encourage children to develop these skill by teaching them study techniques such as planning goals to comply deadlines, organising their schedule or proposing exercises related with the curriculum, always seeking for cooperation (Blue). Just two of them claimed to use cooperative learning (Orange). In the opposite way, only two teachers answered 'Questioning children' (Grey), which in other words, means to make children think about what they have learned.



In terms of Social Skills, again, most of the teachers, 10 over 12, answered they use Cooperative Learning and developing Public Speaking or Rhetoric (Blue) to work on these ability. Four out of ten said they also encourage them to reflect about their daily conflicts (Orange). In addition, two further answers were given. There is one classroom where pupils created a mediation team, so they can deal with small problems. In addition, they practise drama and role plaing (Grey); there is another group of teachers that use Group Dynamics (Yellow).



The data exposed above show how common strategies are employed among most of the teachers regarding the skills previously analysed. It also shows a grown tendency in the use of cooperative learning. However, these answers were contradictory with both the observations and conversations maintained with them during that period.

The Democratic School

The democratic school offers completely different answers, focusing on children’s emotional lives and on developing their natural talents and independence. It is important that creativity, Self-Regulated learning and social skills are the base of the philosophy of this school. Therefore, the answers show how they do not use a specific method to

encourage children since it is the natural dynamic at this institution and they are deeply connected to each other.

This schooling type achieves their objectives through example. For this reason, they believe that social skills and empathy cannot be taught. It needs to be exemplified by the teacher. As it will be seen further in following sections, interviewees in the Active Learning and the Democratic Schools claimed that teachers need to be inspirational and an example for their pupils. The “non-existence” of a method to develop these skills is not real since the teaching method is the example. Montessori (1928) or Pestalozzi (Soëtard, 1994) supports this by saying that a child that has not been respected, will never be respectful.

Creativity is not encouraged in a specific way, since in this school they believe education is a creative process itself. As the teachers said, the whole school is prepared to give children a space for creating. Both teachers agreed in their answers that children are natural creative beings and the best way to encourage them to become creative is not suppress their natural gifts. They also said that is very important not to over-stimulate them, thus let them feel bored.

To listen and to understand a child is a priority for the primary school teachers in these schools, because it gives them the opportunity to offer the children some tools and the space needed to allow them to create. The school teaching method is based on children’s interest. Students propose the topics they want to work in, so the teachers can guide them with tools and the space required to learn what they have chosen.

Regarding Self-Regulated learning or *Aprender a Aprender*, both teachers understood it as part of the creative process. The teaching method in this school is labelled as active and free. In other words, children learn by having experiences. In the interview, both teachers said it is truly important to interpret what pupils are learning, so they achieve meaningful learning. These is why it gains such an importance for them to let children learn from our daily life experiences, to provide them with an environment where they can research and stimulate their curiosity.

Emotional work is basic in this school as checked in teachers’ interview. *Social skills* are worked by teachers, becoming a good example and manners of education. In this case,

every teacher needs to be understanding, respectful a good and active listener and communicator, as well as empathetic. They encourage children to put their needs and feelings into words, to provide them with resources to solve, manage, understand and accept their emotions.

Every time a conflict happens, teachers try to solve it instantly and if it cannot happen, the people involved have to fill the mediation sheet. This sheet tries to make the child reflect about what happened, their own responsibility and what he/she would like to happen in the resolution.

Every Wednesday they have a mediation group where teachers and pupils work on non-solved problems. They also work in specific topics related with mediation and emotional development.

The Active Learning School

Teachers interviewed in the Active learning School gave more direct and specific answers to the questions made, maybe because of the language and cultural differences.

Both teachers agreed in their answers as well as with the democratic school teachers. Creativity and Self-Regulated Learning are an important part of these school methodology, thus answers are similar to the ones given by the democratic school.

Creativity is encouraged with drama and music, which is provided every day. They also give them time for free artistic creation. Both teachers understood the active learning teaching method as a creative methodology that develops creative skills on children itself, without the need of using any more resources than the natural creativity that children have.

Concerning Self-Regulated Learning, both teachers understood the need to provide their pupils with an open place to research in.

‘Let the class be an open place to research’.

In addition, encouraging independence was a priority for all as well:

‘Encourage independence as much as possible’.

Concerning Social Skills, two different answers were given; both are connected to each other though:

‘Ongoing throughout all learning.’

‘Being a good example, kind with them. Speak and treat them in the same way you want them to treat you’

Both understand social skills as a full-time work, which needs to happen alongside the theoretical learning and in every activity that children are involved in.

Table nº5. Comparison of the development of Standards in each school. Own creation.

	Creativity	Learn how to Learn	Social Skills
Traditional School	-Write Essays and Paint -Group work and cooperative work. -Activities related with the Curriculum.	-Study techniques. -Cooperative learning. -Questioning students.	-Cooperative learning+ Rhetoric. -Think about the daily disputes. -Group dynamics. -Mediation team.
Democratic School	-Education as a creative process. -Children as creative beings. -Classrooms prepared to stimulate children’s creativity.	-Part of the creative process. -Give sense to what it has been learned. -Learn by doing/experiencing.	-Be examples.
Active Learning School	-Daily artistic activities. -Pupil as a creative being.	-Classroom as a space that stimulates curiosity and research. -Encourage children’s independence.	-Be examples.

4.2.2.- Teaching Methods

This section it is divided into three different ones for each of the questions used to analyse.

To analyse the teaching methodology employed by the different schools, these questions were asked:

- Name the four most important features of their teaching method.
- Name the five most important tasks of a good teacher.
- Name four reasons that make difficult to carry out their tasks as a teacher.

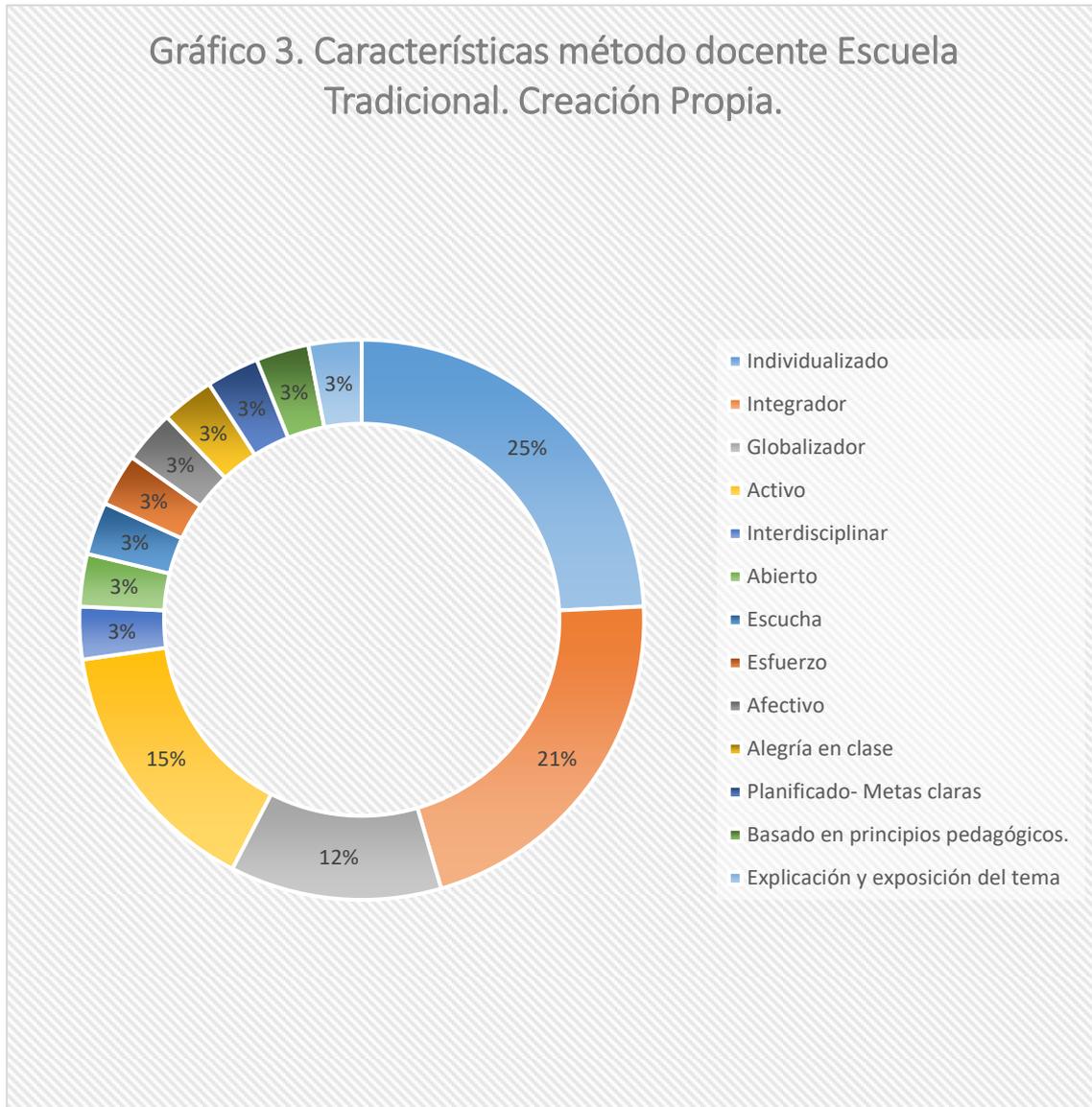
Can you tell me the 4 most important features of your teaching method?

In the catholic school a broad variety of answers was found; most contained the same concepts expressed with the same words.

The most common answers were:

- Active (Activo- Yellow)
- Comprehensive (Globalizador- Grey)
- Personalised (Individualizado -Blue)
- Cooperative (Cooperativo- Orange)
- Good relationship pupil- teacher

Gráfico 3. Características método docente Escuela Tradicional. Creación Propia.



The other responses given indicate the different teaching methods within the school. These answers vary from 'open', 'Affective-develop self-esteem' or 'Happiness in the classroom' to 'Briefing and explanation of the different topics', 'Effort' or 'Planned- clear goals'.

In the Democratic School, both teachers gave different answers connected with each other and agree with the school ideology. The first teacher presented these ideas:

-Understand, accept and respect children's potential.

-Have fun with them. Enjoy.

-Active and alive´.

The second teacher replied:

´-Based on children´s interests.

-Being a companion.

-Independent learning and skills for life´.

Taking these affirmations into account, they can be summarised in two basic statements that define the school method: Be based on children´s needs and interests and to encourage independent learning and learning skills for life.

Regarding the Active School, both teachers pointed out the importance of being Flexible. However, as it happened in the Democratic Schools, teachers gave different responses, though always consistent with the school foundations.

As said before, both teachers confirm that one of the features of their teaching method is Flexibility, but they also gave other responses such as:

´-Effective planning.

-Engaging pupils.

-Understanding and knowing children and families´.

´-Open.

-Respectful.

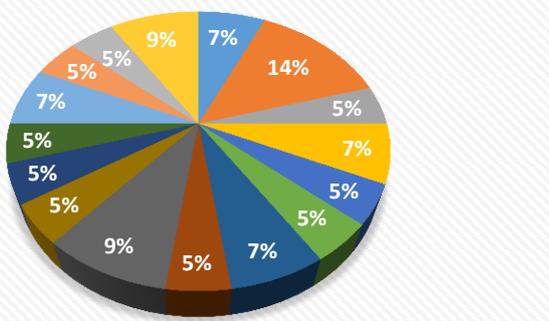
-Learning by doing´.

As it can be seen, both teachers speak about maintaining good and respectful relationships with pupils and their families. These means being flexible to their demands on the basis of active learning.

Can you tell me the 5 most important tasks of a good teacher?

The catholic school teachers gave a broad variety of answers; once more some of them express these ideas on the same words.

**Gráfico 4. Tareas de un buen docente:
Escuela Tradicional. Creación Propia.**

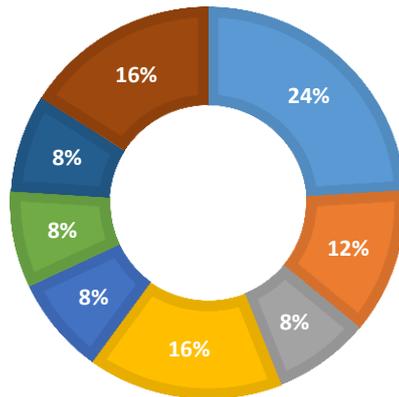


- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| ■ Enseñanza materias | ■ Apoyo, motivación del alumnado |
| ■ Evaluación aprendizaje | ■ Desarrollo Integral |
| ■ Aprendizaje Significativo | ■ Formación Continua |
| ■ Acompañar/Guiar | ■ Habilidades Comunicativas |
| ■ Autonomía y Autoestima | ■ Cohesión Grupal |
| ■ Conectar con el alumno | ■ Activo |
| ■ Innovador | ■ Empatía |
| ■ Dialogante | ■ Atención a la diversidad |

These Pie chart can be divided in two different themes: Academic Education and Personal Education.

**GRÁFICO 5. TAREAS DEL DOCENTE:
DESARROLLO PERSONAL ALUMNADO.
COLEGIO TRADICIONAL. CREACIÓN PROPIA.**

- Apoyo al alumnado- Motivación
- Desarrollo Integral
- Aprendizaje Significativo
- Autonomía y Autoestima
- Cohesión Grupal
- Conexión con el alumnado
- Empatía
- Atención a la Diversidad



In the chart above, 24% of the answers concerning the pupil's personal education, which shows how important for teachers it is to be supportive and motivational. Developing 'self-esteem and autonomy' as well as 'intervention in diversity', are the second most common answers in these analysis with a 16%. The third part reflects 'Integral Education'.

**Gráfico 6. Tareas Académicas del
Docente: Colegio Tradicional.
Creación Propia.**



Concerning the Academic tasks, most of the answers seem to show equal values, but it also shows that 'Teaching academic topics' and 'Communicational skills' gain a higher prevalence in this chart.

The Democratic School provided answers focused on the relationships between pupils and teachers. One of the teachers remarked that the answer to these questions should be the same as the previous question.

The other teacher responded with these statements:

- '-Presence and Proximity.
- Achieve an individual and group vision.
- Coordination within the team (teachers).
- Flexibility'.

Responses given by the Active Learning School are quite similar to the last ones: child-centred and focus on pupil-to-teacher relationship:

- '-Communication.
- Confidence
- Child-Centre.
- Enthusiastic yourself about what you are teaching.
- Firm but fair approach'.
- '-Being inspirational.
- Open to try new methods.
- Patience.
- Sense of Humour.
- Commitment'.

Say 4 reasons that make your tasks as a teacher difficult to manage.

The Catholic Traditional School offered a very interesting variety of answers:



These teachers underlined four principal concerns:

- 1- The lack of commitment and participation in families acquires values of an 18% of the answers
- 2- Next to it, the 16% is referred to children's lack of attention and motivation.
- 3- In the third place, a 15% of teacher's concern is the lack of time and resources, which can be connected with the second group.
- 4- With a 13%, the last but main concern of the teachers in these school they must manage too much subjects and paperwork which prevent them to organise more interesting activities for children.

I would like to connect this last data with the observation provided. During one of my classroom's analysis, the teacher in charge told me:

'I have been studying cooperative learning for years, I have tried to use it here but I need time that I do not have because I need to teach the subject's content in a particular time. Therefore, I do not have the time the children need to work on every topic'.

Accordingly, this is connected with one of the answers given, which defines perfectly what these teacher wanted to say:

'Quantity before Quality'

The Democratic School teachers show common worries. Both teachers pointed out Time as the main problem to carry out their tasks. Other concerns mentioned were:

'-Resources.

-Lack of training in specific areas'.

'-Communication with families.

-Ratio pupil-teacher.

-Change to the high school with a different teaching-learning methodology'.

Teachers from the Active Learning School showed exactly the same concerns as the two above:

-Time

-Endless paperwork.

-Money

-Change of Politics.

Table nº6. Comparison of Teaching Methods (Own Creation).

School	Characteristic	Duties	Difficulties
Traditional	Active; Comprehensive; Individualise; Cooperative; Good relationship teacher-pupil.	-Academic: Teaching the content; Communicative Skills. -Personal: Support and motivation; Attention to diversity; Integral Education.	-Lack of participation of the families. -Personal differences between students and their special needs. -Demotivated students. -Time y resources. -Too much content and paperwork.
Democratic	-Base on children's interest and needs. -Independent learning and skills for life.	-Flexibility -Good relationship teacher-pupil. -Enjoy. -Coordination.	-Time -Resources -Change to a traditional schooling type when going to high school. -Training.
Active Learning	-Flexible -Open and respectful. -Learning by doing. -Focused on children's interests.	-Example-Communication. -Child-centred. -Open and reliable. -Enthusiasm y Compromise. -Fair.	-Time and budget. -Paperwork. -Change of Policy.

4.2.3. – Involvement in pupils learning.

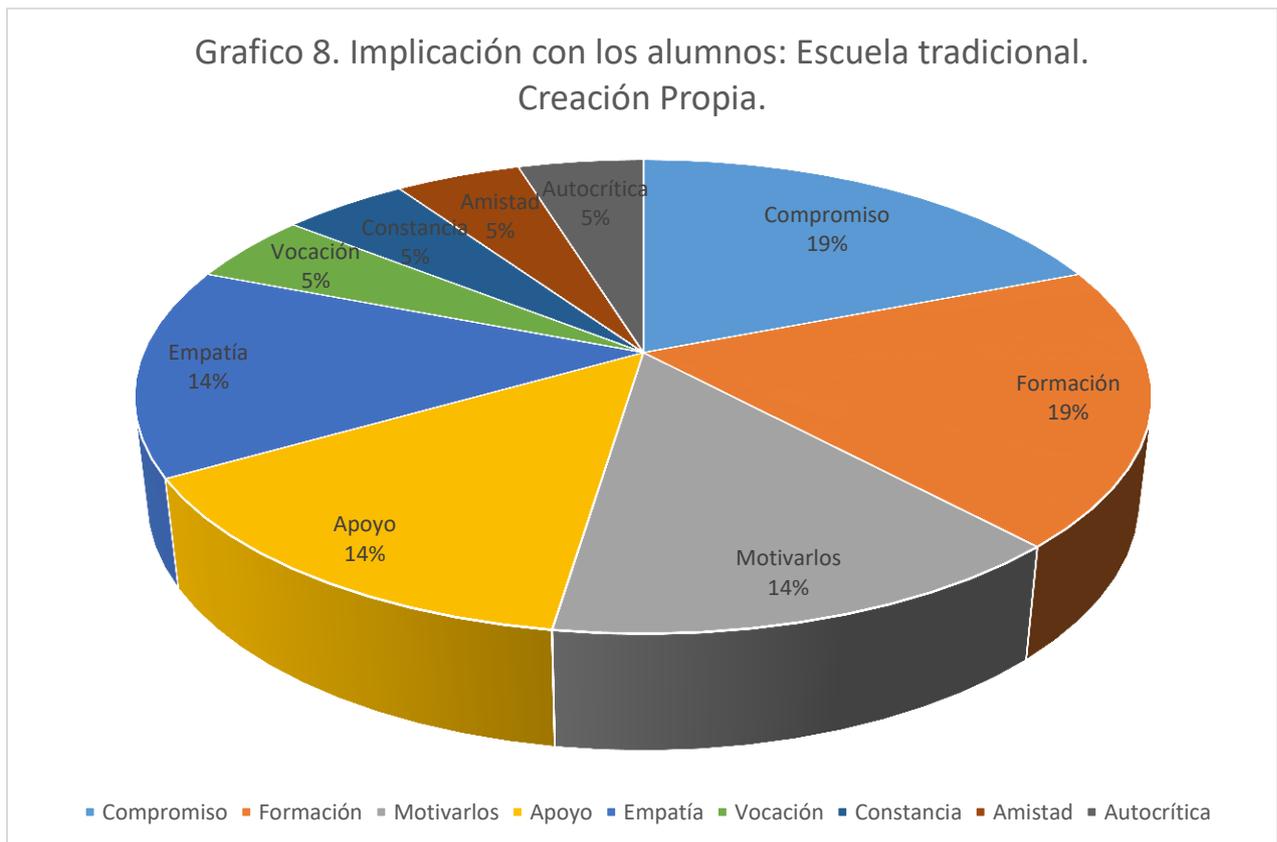
These section is organised by schools (subsections). Furthermore, every subsection starts with the definition of commitment given by the teachers and then followed by the rate they gave to their own involvement in education.

To build this section, they were asked to answer to these two statements:

- Rate on a scale of 1 to 10 your degree of involvement in your pupils learning.
- By using 3 keywords, describe what involvement in their learning means to you.

The Catholic School

In this case, involvement was defined by concepts such as engagement, motivation, continuous training (Professional retraining), support or empathy. Therefore, teachers understand involvement as a link with children's needs as well as a means for themselves to keep training in order to give them the best education they can.



Regarding how they rate their own involvement, 58% of the teachers rate it with a 10. These number is followed by a 16% that assess themselves a 9; other 16% rates their involvement with an 8 and a 10% assessed them with a 7.

One of the teachers who rated himself with an 8 said he would say 10 but he considered he needed more time and resources to feel fully happy with his job.

As it can be seen, there are in general terms, quite high rates. This means that all of them are currently quite satisfied with their commitment in pupil's learning processes.

The Democratic School

This school understands concepts as 'Total commitment' and 'Pay attention to children and family's needs'. When asked about the previous study, they assessed themselves with 10s and 9s, as the teacher who rated himself with a 9 explained that everything has always potential for improvement.

The Active Learning School

Regarding teacher's involvement in the Active Learning School, both gave themselves a 10. Their understanding of involvement in pupils learning is similar:

Table nº7. Involvement in pupil's learning: Active Learning School. Own creation.

	Teacher 1	Teacher 2
Active Learning School	-Needs Assessment -Understanding -Communication	-Listen -Pay attention to their potential -Encourage independence.

As it can be seen in the table above, all the answers can be summarised in three words: Listen, Observe and Understand.

To Listen and to Observe can be connected with 'Needs Assessment', 'Listening' and 'Paying attention to their potential'.

To understand is connected with 'Understanding' and 'Communication'.

All this words reflect the basic philosophy of a child-centred school.

Table nº8. Comparison of teacher's involvement in pupil's learning. Own creation.

	Traditional School	Democratic School	Active Learning School
Definition	-Compromise -Motivation -Continuous training -Support and Empathy	-Total commitment -Pay attention to children and familie's needs.	-Listen -Observe -Understand
Punctuations	58% gave themselves 10	10 y 9	10

4.2.4. –Family's Participation

Again, this section's structure is divided by schools.

In order to gather the information that is to be showed below, three questions were asked to teachers (see appendix 4-Anexo 4):

-How do families participate at school?

- A) They propose and organize their own activities.
- B) They attend and participate in activities proposed by the school.
- C) They try to be informed about what their children do at school in order to coordinate their learning strategies with it.
- D) All of them above are true.
- E) They don't participate at all.
- F) Other: _____

-How do you perceive parents' participation?

- a) It's quite annoying, as it hampers me with my tasks.
- b) It's positive, as it helps me to work more efficiently.
- c) It's indifferent to me.

-Do you consider the family's needs and demands on your daily work?

a) Yes. What kind of demands? _____

b) No. Why? _____

The Catholic School

100% of the teachers in these school understand families' participation as positive and helpful in order to be more efficient. Also, it should be pointed out that one of the main difficulties these teachers dealt with in their daily work was the lack of families' participation.

Regarding the way they get involved with the school, a 58% of the teachers answered that B and C were correct, indicating that families participate in the activities the school organises (b) and they try to be informed about their children's progress and to coordinate with them (c). A 16% of the teachers said that just C fitted with their case.

On the other hand, the other 25% of the teachers answer D (responses A, B and C are correct), as they thought it was the most accurate reply to define the relations families have with the school.

Regarding teachers meeting the families' demands, the 100% of the teachers asserted they have it in mind. When they were asked about what kind of demands they use to take in account, 91% of the answers were related with school performance or learning achievement. However, the 8% answered they respond to demands related to help students in their normal development.

The Democratic School

This case it is quite special. The democratic school is a families' cooperative society where parents and teachers worked together to create the school. This means they created it, built it and developed the main project. Therefore, it is not surprising that both teachers answer D (A,B and C are correct) and highlighted the participation as positive.

This reply verifies the concept that parents are part of the daily school life, suggesting and providing courses and workshops. Also, if needed, they can also become 'teacher assistants'.

About the question, 'Do you care about families' demands?' both affirmed it with the same response:

'Parents assess the project regularly in order to help it improve. In fact, they are deeply engaged on it. They confirmed it in assemblies where children also have an active participation. These meetings are to respond about why some suggestions are fulfilled and others not. In the end, everything needs the agreement of all the families'.

Despite this response, teachers said that there are some proposals they cannot perform because of legal limitations.

The Active Learning School

The active learning and the democratic schools provided similar responses, even as parents have not as much power in the first one as in the second one. The answers were the same except for the last one, where teachers claimed they take everyone and every family need into account. They have to listen and to proceed according to the information they have been given. One of the teachers explained it very clearly: 'Teachers need to gain knowledge about the 'whole' child so they can help and apply the best methods for each individual'.

For them, it is basic coordination between families and school, as it's considered the pillar on where results are going to be built. It is also necessary to encourage integral education, one of the main objectives of their teaching method.

Table nº9. Comparison of the families' participation in the different schools. Own creation.

	Participation	Perception	Demands
Traditional School	58% Answered B y C	100% Positive	91% Related with school performance.
Democratic School	Cooperative of families. Answered D.	100% Positive	Every kind of demands, personals y academic demands. Parents asses and decide about the project. They are the most important engine of the school.
Active Learning School	Participate in every way possible. Answered D.	100% Positive	Every kind of demands. Essential coordination family-school.

4.2.5. – Cooprative Learning.

The information described below emerged from the following questions:

Do you make learning projects in cooperation with other teachers?

a) Yes. Can you give me 3 examples? _____

b) No. Why? _____

Rate between 1 to 10 (being 1 the lowest mark and 10 the highest) how do you value this kind of Works in the pupils training?

Again, we will split these section by schools, finishing it with a summary table which will compare the results obtained.

The Traditional Catholic School

The answers given by the teachers in these school were not so specific. A 100% of them claimed they perform cooperative projects with other teachers. However, when it comes to specify what kind of projects they will manage, they indicate these percentages:

- 66% Presentations and classroom work.

- 16% Multidisciplinary European project.
- 16% Artistic expression and Rhetoric project.

Nonetheless, 32% of the answers were on specific projects, more than half of the interviewed answered 'Presentations and Classroom work' without further detail.

Regarding how teachers value the relevance of these kind of projects for their pupils, 41% indicated 9 out of 10; 16% of them answered 8, the other 16% indicated between a 7 and 6 and the last 16% valued it with a 10.

One of the teachers that valued these projects with a 10 added the following statement:

'This projects are basic for the students' final development and for their future incorporation to adult life'.

The Democratic School

It is recalled that this school does not divide children in classrooms but for educational levels. In this specific case, all the pupils share the same spaces, so all the activities can be coordinated by teachers.

When they were asked whether they coordinate activities or not, their answer was affirmative. In fact, they added that primary level's activities are been coordinated. In other words, the planning is used as a standard for all the projects. Consequently, both valued it with 10.

The Active Learning School

A 100% of the teachers interviewed in this school answered they perform coordinated activities, not just within the school but with other schools. Also, both gave very specific responses. Some of the projects they have participated in are:

-The 'Eco Project': the whole school worked together to get the 'green flag'. The researcher could observe the council evaluation and also the moment they receive the flag. As observed, the excitement of the children was implied when they were told they

had accomplished it. This fact shows the implication of all the members of the staff, families and pupils.

- The project about Australia: they collaborated with a school in Australia with the aim of making children get in touch with pupils from the Australian school. In this approach they learned about the country, culture, habits, etc.

- The choir and music lessons: all the children interested in this field got together in one of the classrooms which was led by one of the interviewed teachers. Its purpose was to prepare typical Scottish songs and participate in contests.

- The Science Week: during that week, the school is full of activities and events related to science.

This are some examples the teachers provided during the interview. They also declared that they tend to prepare common projects for children's initiative. Coordination between teachers is their normal way to work.

Table nº10. Comparative assessment of cooperative projects. Own creation.

	Colegio Tradicional	Colegio Libre	Colegio Activo
Projects	66% Presentations and classroom work.	All the activities are coordinated.	-Eco-Project -Music -Australia -Science Week Etc.
Valoración	41% replied 9	10	10

4.2.6. –Assessment

This section arouses great interest to compare both schooling types, to understand their philosophy and how they adapt their method to the different educational laws.

The following data has been gathered from the question ‘How do you assess your pupils?’.

The Traditional Catholic School

A 100% of the teachers answered they usually assess children through written and oral test. Nevertheless, all of them affirm the final grade consists on a continuum children’s evaluation. Therefore, 9 out of 12 interviewed also evaluate the classroom work, their homework, while 3 of them add observations to what was said before.

It is important to highlight that 7 of the teachers interviewed believed that behaviour is considered as a factor to assess and it will be part of the final grade. Even one of the answers was provided with specific numbers: ‘70% exam, 20% classroom work, 10% Behaviour’.

It is remarkable to point out how there is a plausible need to quantify children’s work, their behaviour and academic development, which is probably motivated for their families and the policy pressures.

The Democratic School

Quantitative evaluations are not employed by this school as it is not following the traditional assessment system. There are no exams or anything that could create labels on students.

Children are assessed through quarterly observations, which are delivered as personal reports to the families. This type of school just employs numerical grades when it is forced to do it by the educative authorities and the policy. It is, for example, employed during the last year of primary school, as in this case, children must be assessed following

the criteria defined by LOMCE. Additionally, the whole school follows the same method of personalised assessment through observations.

The Active Learning School

Both teachers explained that students are evaluated in many ways. Through:

- Ongoing teacher assessment/observation
- Peer assessment
- Individual assessment
- Child's own personal assessments and target setting
- Websites such as www.khanacademy.org (Maths) or www.sumdog.com (Maths)
- Pupil blogs
- Online assessments
- Classroom discussions, questioning.
- Reading groups.

Most of the resources named above are in harmony with their definition of 'involvement in children's learning': Listen, Observation and Understanding.

Table nº11. Comparison of the assessment types. Own Creation.

	Traditional School	Democratic School	Active Learning School
Evaluation	-Exams. -Classroom work. -Behaviour.	-Observations that lead to trimestral reports.	-Continuum evaluation: Several, different resources. -Listen, Observation y Understanding.

4.3.-Cuestionarios.

En el siguiente apartado se presentan los resultados de los test contestados por los alumnos de las tres escuelas.

Para entender los resultados se han organizado el apartado por los bloques temáticos explicados en el capítulo 3 donde se justifica la metodología utilizada.

En los apartados que se exponen a continuación se observará la comparación de los niveles de las diferentes competencias en las escuelas participantes.

Como ya se ha explicado con anterioridad, como la muestra no sigue una distribución normal y no está equilibrada, se ha optado por una prueba no paramétrica. En este caso, la prueba Kruskal-Wallis.

La estructura de las siguientes secciones, muestra en un primer lugar las tablas de rangos y de la prueba Kruskal-Wallis, a continuación se pueden encontrar la interpretación de los datos previamente expuestos.

Se puede encontrar el modelo de cuestionario en el Anexo 2 y las respuestas de los alumnos en el Anexo 5. No se anexan todos los cuestionarios pero sí una muestra significativa de cada centro elegidos al azar.

4.3.1.-Habilidades Sociales

Prueba de Kruskal-Wallis

Tabla nº12. Rangos en habilidades sociales. Creación Propia.

	Tipo de Colegio	N	Rango promedio
1-Vergüenza pedir (Negativa)	Tradicional	91	60,97
	Activo	23	84,24
	Libertario	13	49,42
	Total	127	
2-No Quejas (Negativa)	Tradicional	91	63,01

	Activo	23	81,09
	Libertario	13	40,69
	Total	127	
	Tradicional	91	58,60
3-No expresar mi opinión en grupos (Negativa)	Activo	23	87,17
	Libertario	13	60,77
	Total	127	
	Tradicional	91	61,17
4-Miedo contestar a insultos (Negativa)	Activo	23	80,89
	Libertario	13	53,92
	Total	127	
	Tradicional	91	72,23
5-No contestar cuándo halagan (Negativa)	Activo	23	42,22
	Libertario	13	44,96
	Total	127	
	Tradicional	91	61,93
6-Me gusta hablar en público	Activo	23	69,43
	Libertario	13	68,88
	Total	127	
	Tradicional	91	62,32
7-Seguro de mis habilidades	Activo	23	73,65
	Libertario	13	58,65
	Total	127	

Tabla nº13. Estadísticos de contraste^{a,b} en Habilidades Sociales. Creación Propia.

			Vergüenza pedir	No Quejas
Chi-cuadrado			14,973	11,332
G1			2	2
Sig. asintót.			,001	,003
Sig.			,001 ^c	,003 ^c
Sig. Monte Carlo	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,002
		Límite superior	,002	,004

Estadísticos de contraste^{a,b}

			No expresar mi opinión en grupos	Miedo contestar a insultos
Chi-cuadrado			13,352	9,126
G1			2	2
Sig. asintót.			,001	,010
Sig.			,001 ^c	,009 ^c
Sig. Monte Carlo	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,007
		Límite superior	,002	,012

Estadísticos de contraste^{a,b}

			No contestar cuándo halagan	Me gusta hablar en público
Chi-cuadrado			16,947	1,082
G1			2	2
Sig. asintót.			,000	,582
Sig.			,000 ^c	,588 ^c
Sig. Monte Carlo	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,575
		Límite superior	,000	,601

Estadísticos de contraste^{a,b}

			Seguro de mis habilidades
Chi-cuadrado			2,770
GI			2
Sig. asintót.			,250
	Sig.		,249 ^c
Sig. Monte Carlo		Límite inferior	,238
	Intervalo de confianza al 99%		
		Límite superior	,260

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Tipo de Colegio

c. Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 1873471395.

Los datos previamente expuestos muestran diferencias estadísticamente significativas entre los datos mostrados por los diferentes colegios, a excepción de las dos últimas preguntas, relacionadas con la seguridad en las propias capacidades y el habla en público.

Sin embargo, observando los rangos no se puede establecer un patrón que nos permita aceptar la hipótesis donde los alumnos de centros que fomentan aprendizaje autorregulado obtengan mayores valores a nivel de desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. En las preguntas relacionadas con la “vergüenza a pedir”, “no quejas”, “no expresar mi opinión en grupos” y el “miedo contestar a insultos” la escuela activa muestra mejores datos que las dos anteriores. A pesar de esto, no se encuentra ningún otro patrón claro que demuestre que ninguna de las tres escuelas desarrolla en mayor medida que las demás las habilidades sociales.

4.3.2.-Gestión del Tiempo

Prueba de Kruskal-Wallis

Tabla nº14. Rangos en Gestión del Tiempo. Creación Propia.

	Tipo de Colegio	N	Rango promedio
Organizar por anticipado	Tradicional	95	60,81
	Activo	24	78,71
	Libertario	16	94,66
	Total	135	
Organizo mi tiempo	Tradicional	95	64,21
	Activo	24	81,21
	Libertario	16	70,69
	Total	135	

Tabla nº15. Estadísticos de contraste en Gestión del Tiempo. Creación Propia.^{a,b}

			Organizar por anticipado	Organizo mi tiempo
Chi-cuadrado			13,817	4,117
Gf			2	2
Sig. asintót.			,001	,128
Sig.			,001 ^c	,127 ^c
Sig. Monte Carlo	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,118
		Límite superior	,002	,135

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Tipo de Colegio

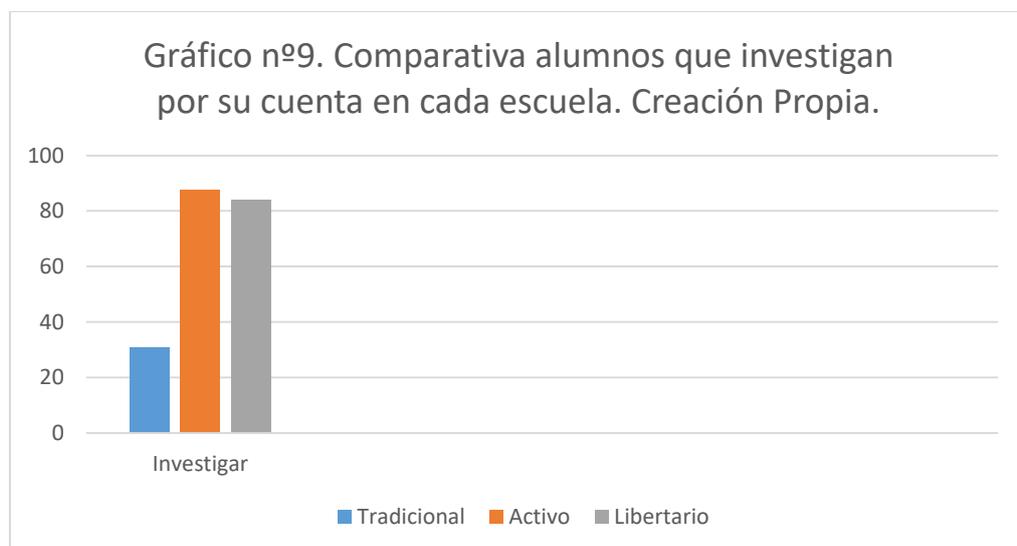
c. Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 1985831803.

En relación a la gestión del tiempo, habilidad desarrollada por todos los colegios, se muestran diferencias estadísticamente significativas en la pregunta referente a la organización del tiempo por anticipado. Sin embargo, no se encuentran dichas diferencias en la pregunta que se refiere a la organización general del tiempo.

Observando los rangos en la comparativa de esta primera pregunta, el centro donde se puede observar se obtuvo las menores puntuaciones y, por tanto, las más positivas fue el tradicional.

A pesar de esto, no hay suficientes evidencias estadísticas que demuestren que un centro desarrolla habilidades de gestión del tiempo en mayor medida que otro.

4.3.3.- Alumnos que investigan por su cuenta.



Tradicional: 30,53%

Activo: 87,5%

Libre: 84%

En el gráfico anterior se pueden observar diferencias claramente significativas sobre los alumnos que investigan por iniciativa propia materias de su interés a mayores de lo aprendido en la escuela. Lo que nos puede dar datos sobre la motivación hacia el aprendizaje en los distintos centros.

Se expone en el gráfico anterior como más del 80% de los alumnos del centro activo y libre afirman investigar por iniciativa propia, en contraste del colegio tradicional donde solo un 30,53% afirman tener iniciativa de investigar fuera del horario escolar.

Capítulo 5. Conclusiones.

Este último capítulo de la tesis pretende mostrar las conclusiones finales de este estudio. De esta forma, hay que tener en cuenta que este viaje investigador comenzó para adentrarnos en el conocimiento de ciertas temáticas plasmadas en forma de objetivos. Para organizar la información de forma coherente, cada uno de los apartados responde a uno de los objetivos planteados.

5.1.- Identificar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la iniciativa, pensamiento crítico y las habilidades sociales.

En este caso se prueba la hipótesis nula ya que no se han obtenido suficientes pruebas que demuestren la relación entre el desarrollo de las habilidades sociales y la competencia de aprender a aprender o autorregulación del aprendizaje.

Hipótesis Nula (H.N.): No existen diferencias significativas que demuestren que las competencias ligadas aprender a aprender estén ligadas al desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas.

Sin embargo y, como ya se verá más adelante, puede existir una relación entre el estilo comunicativo utilizado por el docente y el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos.

5.2.-Identificar la relación existente entre aprendizaje autónomo y libertad individual.

Para establecer esta relación es necesario explicar primero el concepto de libertad. A continuación se comenzará desarrollando este concepto para concluir en el establecimiento de la relación entre autorregulación del aprendizaje y libertad individual.

Se puede explicar el concepto de libertad comparándolo con el concepto musical “Tempo Rubato”. Rubato significa robado en italiano y Tempo, tiempo. Este concepto es usado

para desligar al músico de la rigidez de la partitura, permitiéndole elegir cuando acelerar o cuándo decelerar. Tempo Rubato le da la oportunidad al instrumentista de actuar en libertad al tocar.

Sin embargo, deberíamos considerar la influencia de nuestras relaciones sociales en relación al desarrollo de nuestra libertad individual. Siguiendo con la metáfora musical, existe una relación de sumisión por parte de los pianistas acompañantes con respecto a los instrumentos acompañados. Un pianista es libre de “rubatear” cuando toca en solitario siguiendo su propia lógica musical. Sin embargo, ha de seguir al otro instrumento cuando lo acompaña. En este caso el instrumento acompañado puede permitirse la licencia de jugar con el ritmo, mientras el pianista ha de acoplarse a los deseos del otro. Obviamente, como equipo incluso el acompañado ha de tener en cuenta al acompañante, dándole señales o proponiendo previamente los cambios en la interpretación de la obra.

Entonces, ¿Quién es libre en esta relación? ¿Están ambos actuando en libertad? ¿Como se entiende la libertad en nuestras relaciones sociales? ¿Existe “free will” en este contexto?

Podríamos cometer el error de pensar que el instrumentista acompañado es libre y que el pianista se posiciona como factor sumiso en esta circunstancia. Sin embargo en este caso, ambos se encontrarían en una situación de dependencia mutua, donde uno ha de operar teniendo en cuenta al otro. ¿Puede existir libertad en este caso?

Si entendemos libertad en el sentido contradictorio Nietzscheano, en su obra *Twilight of the Idols* (1998) puede existir libertad en cuanto a la búsqueda y alcance de un objetivo común. Sin embargo, teniendo en cuenta su idea en *Beyond good and evil* (2002) nunca puede existir libertad en una relación de dependencia y, ¿Que hay más dependiente que la sociedad?

Por otro lado, podríamos mencionar a Rousseau (Lopez Castellon, 1992; Simpson, 2006) o Dewey (Ferreira Correa, & Matos, 2014), quienes admiten la construcción social con un fin democrático y liberador, donde la lucha común por los intereses generales liberará al hombre como individuo. La democracia es un fin para alcanzar la libertad.

Esto supone una contradicción con Nietzsche (2002) ya que, estos dos últimos autores admiten la interdependencia social como liberadora.

En cuanto a la libertad individual podemos mencionar a Steiner (2011) y Ortega i Gasset (*Ortega (1998)*), quienes abogan por un estado de conciencia plena sobre el porqué de nuestras acciones para alcanzar la libertad. Ambos entienden libertad como el estado de conciencia donde entendemos y conocemos nuestras influencias a la hora de actuar, no solo sociales, sino religiosas y morales.

Ahora bien, ¿Cómo casa este concepto con el de libertad democrática Rosseau y Dewey?

Uniendo ambos conceptos un ciudadano afiliado a una sociedad democrática, no podrá estar real y libremente comprometido con el bien común si no es consciente de lo que le impulsa a dicho compromiso. Por tanto, es necesaria la introspección individual hacia el entendimiento de nuestros actos para ser verdaderos ciudadanos libres, no manipulados por la presión social.

Todos los teóricos en el campo de la educación (Freire, 1970; Ferrer I Guardia, 1976; *Ortega y Gasset, 1946*; Lopez Castellon, 1992 et al.) se han posicionado todos de acuerdo en que la libertad llega con el conocimiento. Freire (1970), Steiner Steiner (2011), Ferrer i Guardia (1976), Dewey (Ferreira Correa, & Matos, 2014) y Tolstoi (1978) entendieron el conocimiento como otro método de liberación del hombre. Pero este conocimiento no puede ser creado de una forma autoritaria, ha de ser creado en libertad, respeto y en la confianza de las capacidades innatas del ser humano. Liberándolo de todo refuerzo y permitiéndole cuestionar todo lo que le rodea.

Teniendo en cuenta el ideal básico de la democracia, donde el pueblo tiene poder de decisión sobre las instituciones que rigen el país en su elección para el bien común, y siguiendo la crítica en Martin (2003), donde pone de manifiesto la naturaleza individualista del ser humano. Cabe preguntarse, ¿Realmente existe el bien común? ¿Cómo se mantienen las sociedades democráticas teniendo en cuenta este individualismo?

Desde esta perspectiva se puede reflexionar sobre el papel de los derechos y deberes en la misión de encauzar la voluntad del ser humano hacia lo que se supone “el bien común”.

Desde mi punto de vista, para que exista el bien común ha de existir un sentimiento de comunidad, sin este no es posible el entendimiento de este concepto. En el presente siglo XXI, teniendo en cuenta la dependencia de las nuevas tecnologías donde podemos sobrevivir haciendo todas nuestras gestiones desde el salón de nuestras casas, se podría pensar que estamos asistiendo a un aislamiento del individuo de la construcción social. Sin embargo, también se puede observar el crecimiento de comunidades virtuales, que permiten un modelo de sociedad diferente al que estamos acostumbrados y pueden crear un sentimiento de comunidad en un entorno diferente. Por tanto, quizá la individualización no es tan real como parece, y sigamos asistiendo a un cambio en el modelo de comunidad. Esto significa que el sentimiento comunitario se torna global y no limitado a la frontera de un país, por lo que “el bien común” toma un significado más amplio.

Los derechos suponen la protección de las libertades inalienables del individuo, pero ¿Son libertades u obligaciones? ¿Tiene sentido hablar de libertad individual en una democracia?

Volviendo al concepto de democracia, se entiende como una forma de gobierno que exige una responsabilidad del individuo como parte de la elección y control de los órganos políticos de gestión del país. Esto significa que las responsabilidades del ciudadano no se limitan a ejercer su derecho (u obligación?) al voto. Si no que adquiere la responsabilidad de controlar y vigilar que sus representantes cumplen lo que han prometido. No se puede hablar de democracia si la representación elegida por la mayoría no considera las necesidades de la minoría.

Basándonos en este principio el “derecho” al voto, así como el derecho a huelga, asociación y protesta (métodos del pueblo para controlar a sus representantes), no suponen un derecho sino una obligación del ciudadano en busca del famoso “bien común”.

Tras todo lo comentado, cabe recuestionar la idea de libertad individual. Ya que nuestras acciones estarán limitadas por la causa democrática del “bien común”, se puede afirmar que, parcialmente de acuerdo con las teorías ya comentadas de Ortega i Gasset (1946) y otros teóricos educativos, la verdadera libertad se encuentra en el pensamiento. De ahí

la importancia de la consciencia. La problemática en este sentido se encuentra en la posibilidad de manipular el pensamiento.

En el momento que nacemos se nos asigna un nombre, una religión, un país, una “raza”, un equipo de futbol, ice hockey, baloncesto etc. ¿Es esa nuestra verdadera identidad? Probablemente el ser humano se pase el resto de tu vida limitado por las creencias de todas esas instituciones impuestas, defendiendo una identidad probablemente falsa.

En este sentido, se puede entender como peligroso el concepto de *coherencia*, por el cual la libertad se ve coartada al quedarse atascada o adherida a los valores externamente impuestos. Tras leer un poco de la obra de Nietzsche, se pueden observar contradicciones en la explicación de ciertos conceptos como el mismo que nos ocupa en estas líneas, esto no significa que no sea coherente sino que su pensamiento ha cambiado o evolucionado, influido por experiencias vitales u otros motivos.

Y otra vez, por esto la importancia de ser consciente que motiva nuestros actos, que motiva el tipo de relaciones sociales de las que decidimos formar parte. Tras este ejercicio de introspección podremos alcanzar la libertad de pensamiento pudiendo elegir libremente como obrar. Conectando con esto coherencia no tiene necesariamente por qué ser un concepto limitante de libertad. Todo se basa en encontrar el equilibrio, basado en la conciencia de nuestros principios vitales y entendiendo la vida como un proceso donde la flexibilidad es básica para lograr libertad intelectual.

Como reflexión final y tras esta reflexión, me gustaría hacer hincapié en la obvia relación entre libertad y educación.

Los filósofos educativos (Freire, 1970; Ferrer I Guardia, 1976; Ortega y Gasset, 1946; Lopez Castellon, 1992 et al.) entendieron libertad como la habilidad de perseguir los objetivos individuales, usando los recursos adecuados y anticipando las consecuencias de cada acción. Esta habilidad es la que diferencia al ser humano de otras especies ya que demuestra control personal y conciencia (Ferreira Correa, R. & Matos, 2014). Esta definición de libertad es exactamente la misma mostrada por Zimmerman (2002) en su intento por definir aprendizaje autorregulado (self-regulated learning).

Cabe pensar pues, que un individuo que aprende de forma independiente, educado en la autorregulación (y en consecuencia, en la autogestión emocional, automotivación,

gestión efectiva del tiempo y desarrollo del sentido crítico), será un ciudadano criado en libertad y libre, con una posible implicación consciente y crítica en la sociedad democrática.

5.3.-Analizar como la educación alternativa contribuye a desarrollar el sentido de ciudadanía activa, libre, crítica en una sociedad democrática.

Cualquier sociedad democrática está basada en la confianza. La ciudadanía debería confiar en sus representantes, así como sus representantes en la ciudadanía. Entender la democracia supone entender nuestro poder como ciudadanos, nuestras responsabilidades, libertades, derechos y deberes. Los ciudadanos y ciudadanas no solo reciben de la democracia, sino que también dan.

La educación, como bien muestran los autores presentados en el capítulo 2 de este documento, ha de ser vivencial. Vivir un proceso educativo cuyas experiencias estén directamente conectadas con el contexto en el que el alumno vive, hace la escuela una prolongación de la sociedad (Dewey, 1916 & 1907; Giroux, 2005).

En este sentido, una escuela cuyo funcionamiento está basado en la práctica democrática, donde todos saben el poder que tienen y hacen un uso responsable de él, tendrá como consecuencia el desarrollo de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos.

Una democracia no debería apoyar a sus ciudadanos para asumir una actitud competitiva, debería promocionar la cooperación. Ya que, como ya se ha expuesto con anterioridad, una democracia funciona gracias a la búsqueda de una comunidad por el bien común. De esta forma, tiene sentido pensar que la escuela debería seguir la misma filosofía. Sin embargo, el sistema político español sigue generando leyes educativas que llevan a la competitividad no solo entre alumnos, sino también entre los propios centros educativos. Teniendo en cuenta que la legislación educativa es el documento sobre el que se basará el funcionamiento del sistema educativo en nuestro país, ¿Cabe esperar que las propias escuelas busquen la cooperación si lo que los rige les empuja a la competitividad?

La respuesta lógica a esta pregunta sería “no”. El centro tradicional participante en este estudio puede ser una muestra de cómo funcionan la mayor parte de los colegios

tradicionales en nuestro país. La antítesis del colegio libertario. No confía o no muestra confianza en la capacidad de los alumnos para tomar decisiones sobre algo que les afecta directamente: su educación. Los ciudadanos españoles menores de 18 años, no tienen ninguna forma de participar en democracia más que a través de la sociedad creada en su escuela. No se les considera capacitados para tomar ninguna decisión sobre su vida ya que, según el Código Civil (art. 155, 1889), estos deben obediencia y respeto a sus padres o tutores hasta que cumplan la mayoría de edad. No se va a hacer una parada o a entrar en la definición de los conceptos de obediencia y respeto, pero sí se dirá que ambos pueden ser muy ambiguos y no están definidos por ninguna normativa. Otra vez, la normativa que regula la sociedad en la que viven nuestros jóvenes les empuja a creer que su opinión y su voluntad no es suficientemente valiosa para ser considerada ni por sus padres, ya que una de las obligaciones legislativas de los hijos es la obediencia. Esta situación legal se traslada a las escuelas. Volviendo al ejemplo de las escuelas tradicionales españolas, estas utilizan un sistema que puede generar la infravaloración de las opiniones y necesidades de los alumnos frente a objetivos curriculares.

La escuela y la familia pueden ser una de las pocas oportunidades que los jóvenes tendrán de sentir que su sociedad les valora, que tienen poder y responsabilidad sobre sus vidas y sus actos. Y aquí se observa una contradicción, el menor debe obediencia y respeto a aquellos que ostentan la patria potestad, sin embargo, en caso de cometer un delito, siendo menores de 14 años, no se le exige ninguna responsabilidad legal, dado que son inimputables (Ley Orgánica 4/2000 del 12 de enero, 2000).

La situación legal para los jóvenes nos muestra un estado donde se les despoja de responsabilidad alguna sobre sí mismos: han de seguir la “órdenes” de sus padres o tutores legales por lo que su voluntad no importa (legislativamente hablando), y no se les responsabiliza de las ilegalidades que cometen antes de los 14 años.

Así pues, la escuela tradicional muestra un reflejo de esta situación legal, al asumir los adultos la responsabilidad sobre las vidas de los menores, tomando decisiones por ellos y no valorando sus opiniones a menos que estén de acuerdo con lo que “el libro” dice. Puede que este tipo de educación, donde los alumnos no tienen deberes para con la sociedad sino que solo se les dan derechos y ciertas, pero pocas, obligaciones, haya sido la

causa de la despreocupación general de la sociedad española en relación a participación política. Incluso puede que la consecuencia sea que España se coloque como el 5º país de la UE con más “ninis” (jóvenes entre 19 y 29 años que ni estudian, ni trabajan)¹⁰. ¿Puede que estos jóvenes estén huyendo de asumir responsabilidades reales? ¿Puede que el haberles despojado de su capacidad de decidir les impida tomar las riendas de sus propias vidas?

Por esta razón, la educación aportada por la escuela libre, supone una gran ayuda al sistema democrático ya que desarrolla la confianza de los alumnos en su propio poder personal como ciudadanos, en que su voz cuenta y puede marcar la diferencia.

Como ya se mostró anteriormente, este centro funciona como una “minidemocracia”, donde padres, alumnos y profesores participan en la toma de decisiones del centro en asamblea. La forma básica de trabajo de este colegio es la cooperación, se rechaza la competitividad.

Los alumnos asumen las mismas responsabilidades que tendría un adulto en materia de decisiones, ellos manejan su tiempo, organizan el conocimiento y todas sus opiniones son valoradas y escuchadas con interés por el profesorado. El aprendizaje centrado en el niño precisa de escucha activa y empática para funcionar, es una de sus características básicas.

Además se potencia la personalidad emprendedora de los alumnos permitiéndoles que organicen y propongan actividades. La actividad más significativa en este sentido es el viaje de fin de curso, organizado por los propios alumnos de forma autónoma, ellos deciden a donde ir, cómo, buscan precios y la forma de reunir el dinero necesario, como por ejemplo, organizando mercadillos de manualidades hechas por ellos. Estos niños trabajan en equipo para organizar esta actividad, organizan asambleas para tomar decisiones.

¹⁰ Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias/20160811/espana-sexto-pais-ue-mayor-tasa-jovenes-ninis-entre-20-24-anos/1384791.shtml> 30/09/2016

Es importante destacar que, otro de los principios y las finalidades tanto de la escuela activa como de la libre, es crear ciudadanos críticos. Por esta razón, su metodología de enseñanza-aprendizaje se basa en la investigación.

En conclusión, la educación alternativa es una opción educativa sana para un sistema democrático. Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, da a los niños poder sobre sí mismos, las responsabilidades, deberes y derechos que habrán de asumir en su adultez. Así mismo, permitir el acceso legal a alternativas educativas, entre las que se incluye el *homeschooling*, permitirá abrir el concepto de libertad educativa manejado en España en estos momentos. Por tanto, esto podría suponer un avance en cuanto a los valores democráticos de nuestro país.

5.4.-Comprender la actitud de los alumnos ante las diferentes situaciones de aprendizaje.

La observación mostró altos niveles de motivación hacia el aprendizaje en alumnos asistentes a escuelas con metodologías abiertas y flexibles.

Teóricamente, aquellos alumnos que investigan por sí mismos sobre temas que les interesan más allá de lo que aprenden en el colegio, deberían ser alumnos con altos niveles de motivación hacia el aprendizaje. En este sentido los datos cualitativos han demostrado que los colegios donde la mayoría (sino todos) los alumnos se sienten motivados para crear su propio aprendizaje, son aquellos colegios donde se utilizan metodologías vivenciales basadas en la investigación. A su vez, como ya se ha mostrado con anterioridad, se observa una relación de dependencia entre el desarrollo del sentido crítico y la investigación por iniciativa propia. Por esta razón, tiene sentido decir, que los alumnos educados en sistemas basados en el desarrollo del aprendizaje activo e independiente mediante la investigación no solo potencian su sentido crítico sino que desarrollan una motivación mayor por el aprendizaje.

La motivación del alumnado en los datos cualitativos se mostró en el constante cuestionamiento del conocimiento recibido y su necesidad de siempre saber más, buscando la forma de profundizar en los distintos temas que se iban tratando. Como afirman autores como Montessori (1928) o Pestalozzi (Soëtard, 1994), el niño tiene una motivación por el aprendizaje innata. Por esta razón, se considera responsabilidad del método de enseñanza-aprendizaje conservarla o destruirla. En esta investigación se ha podido observar como en los centros cuya metodología estaba centrada en los intereses del niño, los alumnos se mostraban más abiertos al aprendizaje.

De esta forma se puede decir que se comprueba la hipótesis de investigación:

(H.I.): Potenciar competencias ligadas al aprendizaje autónomo (aprender a aprender) genera motivación por el aprendizaje.

La curiosidad innata del niño potenciada por un sistema de enseñanza que proporciona a los alumnos recursos para investigar, podría crear, a la larga, aprendices independientes y capaces de gestionar su propio conocimiento y que aman aprender.

Así mismo, es imprescindible recordar que estas escuelas son aquellas donde las familias estaban más implicadas. Es decir, participaban activamente de la vida diaria del centro de una forma diferente a la participación en el colegio tradicional: gestionando, proponiendo y llevando a cabo actividades en la escuela.

En la escuela tradicional, los docentes expresaron que la falta de participación en las familias es uno de los impedimentos que limitan su función docente.

Esto supone que podría existir una relación entre la implicación de las familias y la actitud de sus hijos hacia el aprendizaje. Una de las posibles razones es que esta implicación hace que el proceso educativo siga en el hogar o contexto familiar donde lo aprendido en la escuela se relacionaría con actividades o situaciones de la vida diaria. Además estos padres también, probablemente, apoyen a sus hijos en sus procesos personales de

investigación proporcionándoles con recursos para encontrar la información que buscan, al igual que ocurre en la escuela.

En conclusión y, basándonos en los datos obtenidos a nivel cualitativo, se observan niveles positivamente significativos de motivación por el aprendizaje en aquellos centros cuya metodología es activa y centrada en el niño.

5.5.-Conocer los distintos grados de implicación del profesorado en sus labores en las distintas metodologías y descubrir cómo influye esta implicación en la actitud de los alumnos ante el aprendizaje.

Las conclusiones sobre este objetivo están relacionadas a su vez con el siguiente:

-Conocer el grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos y descubrir cómo influye esta actitud en el desarrollo integral de los alumnos.

La observación nos ha mostrado como el estilo comunicativo utilizado por el docente sirve de ejemplo para los alumnos, que establecen relaciones agresivas o respetuosas entre ellos dependiendo de este primer factor. Por tanto, el estilo comunicativo del docente modifica el ambiente de aula.

Existe también una obvia relación del estilo comunicativo utilizado por el docente y el método de enseñanza-aprendizaje. El estilo comunicativo afectivo y empático de dirección bidireccional, es el utilizado en las metodologías alternativas en la teoría y los datos obtenidos en esta investigación; de esta forma se pretende crear un ambiente de aula participativo-grupal en el caso del colegio libre y participativo-consultivo en el caso del colegio activo.

El caso del colegio activo es muy singular ya que el estilo comunicativo es en general bidireccional pero, en ocasiones residuales, también se utiliza el unidireccional. El ambiente de aula general es el participativo-consultivo pero, dependiendo de la actividad a realizar y el origen de ella, también se buscará generar un ambiente participativo-grupal.

En general, los alumnos de ambos colegios se sienten seguros y valorados en el aula sabiendo que van a ser tratados con respeto no solo por parte del profesorado sino por sus propios compañeros. Esto puede ser una causa por la que los alumnos de ambos centros muestren una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Esta actitud se demostró en el interés de los alumnos por siempre saber más, en su participación activa y ganas de hacerlo por iniciativa propia.

Hay que tener en cuenta las diferencias culturales en la relación profesor- alumno entre el colegio escocés y el español. En Escocia, los alumnos tratan a los profesores de usted y siempre por su apellido precedido de Miss, Mr. o Mrs., como fórmula de respeto. En España, en general, los alumnos tratan a sus profesores de tú y se dirigen a ellos por su nombre de pila buscando cercanía. Sin embargo, se observaron relaciones más distantes entre los alumnos de la escuela tradicional española que en la escuela de aprendizaje activo escocesa. Esto puede demostrar que el estilo comunicativo prevalece sobre la forma de dirigirse al docente. En otras palabras, las relaciones establecidas no dependen del tratamiento formal o informal elegido, si no del método comunicativo elegido.

Haciendo alusión a la implicación del profesorado, no se encuentran grandes diferencias entre lo que "implicación en el aprendizaje de los alumnos" significa en los tres colegios. Sin embargo, sí se observan diferentes actitudes en la relación profesor-alumno y en la implicación del profesorado a nivel emocional con el alumnado. Ahora bien, a pesar de que manejan conceptos similares de implicación, parece que la propia metodología docente a seguir, la estructura del aula y las prioridades de cada escuela lleva a los docentes a acatar un modelo comunicativo que, a su vez lleva a construir cierto tipo de relaciones profesor-alumno. En consecuencia, esto también modifica las relaciones que establecen los alumnos entre ellos. Por tanto, también se ve afectado el ambiente de aula. Esto nos lleva a la conclusión de que el estilo comunicativo modifica la actitud del alumnado hacia el aprendizaje.

Sin embargo, no es solo responsabilidad del docente el fomentar interés hacia el aprendizaje en el niño, es un trabajo en conjunto con la familia. Se ha podido observar

como los dos centros donde las familias están involucradas hasta el punto de organizar actividades y participar activamente en la dinámica diaria de aula, los alumnos muestran un gran interés por el conocimiento. En este sentido se puede decir, que las familias están en armonía con la metodología del centro por lo que el proceso educativo sigue casi las mismas pautas en casa.

5.6.-Analizar las metodologías educativas que desarrollen significativamente en Educación Primaria el aprendizaje autorregulado.

Para analizar este punto se van a tomar como referencia los puntos aportados en el marco teórico como las habilidades que un alumno ha de desarrollar para obtener buenos niveles de autorregulación (Corno, 2001; Zimmerman, 2001, 2002; Weinstein, Husman & Dierking, 2000; Winne, 1995). Se enumerarán los mismos y se valorará qué metodología lo desarrolla de forma significativa siguiendo los datos obtenidos cualitativamente:

Participación

Es importante recordar que Zimmerman (2002) apuntaba que la autorregulación surge de las actividades planteadas de forma proactiva por el alumnado y no como consecuencia a un estímulo del profesorado. De esta forma, se descartaría la metodología tradicional ya que esta genera participación como forma de controlar lo que el alumnado aprende. En otras palabras, el alumnado aprende de forma controlada y como una respuesta a un estímulo generado por el profesor.

Así mismo, el aprendizaje de la escuela activa no ejerce tanto control sobre los alumnos y fomenta la independencia de los mismos, sin embargo, el aprendizaje sigue generándose como una reacción a una acción del profesor. En este caso, existe una mezcla entre la proposición de temáticas de estudio por parte del profesorado y del alumnado. A raíz de aquí, comenzarán diferentes proyectos de investigación cuya organización provendrá de un acuerdo entre el profesorado y el alumnado. En este modelo educativo se mezcla la

investigación por iniciativa del alumnado (lo cual es fomentado) y los proyectos propuestos por el profesorado.

Por último, el modelo que cumple sin lugar a dudas todas las premisas básicas para la autorregulación es la escuela libre. En esta escuela los alumnos eligen qué quieren aprender y cuándo, por lo que el proceso de aprendizaje comienza siempre como iniciativa del propio alumnado.

Así mismo, y teniendo en cuenta la información anterior, tienen sentido los datos que demuestran que la diferencia entre los alumnos que investigan por ellos mismos en el colegio tradicional (30,53%) y en los otros dos centros participantes (87'5% de alumnos del colegio activo y 84% de alumnos del colegio libertario).

El ambiente preparado para el aprendizaje

Uno de los principios básicos tanto del colegio libertario como del de aprendizaje activo es ofrecer a los alumnos un ambiente preparado para el aprendizaje autónomo.

Un ambiente que fomente la exploración, la curiosidad y que aporte a los alumnos recursos para encontrar la satisfacer sus necesidades personales y académicas.

Este es otro principio teórico de la autorregulación del aprendizaje: el espacio.

Los colegios activo y libre ofrecen al alumnado un espacio abierto donde se pueden mover libremente en búsqueda de información para sus investigaciones, y donde pueden encontrar espacios para ellos mismos cuando lo necesitan. Por el contrario, el colegio tradicional opta por la estructura donde el alumno no puede levantarse del pupitre a menos que el profesor lo permita y el único recurso utilizado es el libro de texto y, en contadas ocasiones, algún recurso audiovisual.

Otra vez, los colegios donde se cumple el requisito para el desarrollo de la autorregulación son el activo y libre.

Creación de objetivos, motivación, gestión del tiempo y ambiente de trabajo.

En este sentido, se puede decir que la metodología docente de los tres colegios participantes dirige a los alumnos hacia la consecución de un objetivo pero distinta forma. Los tres colegios utilizan metodologías docentes distintas por lo que, obviamente, los objetivos serán de distinta naturaleza.

En el colegio tradicional los objetivos a alcanzar por el alumnado estarán encaminados a la consecución de una calificación o reconocimiento académico específico. Por tanto, los esfuerzos de los alumnos están dirigidos por los objetivos marcados por la legislación educativa y las expectativas de rendimiento académico del centro. Como se mostró en los datos cualitativos, el colegio tradicional se entiende autorregulación del aprendizaje como gestión del tiempo. Por esta razón, se hace mucho hincapié en la enseñanza de trabajo por objetivos y la organización temporal para alcanzarlos. En este caso los objetivos serían fechas de entrega de trabajos o exámenes.

En cuanto al colegio libre y el de aprendizaje activo, los objetivos son marcados por el proyecto a seguir, por lo tanto serían de la misma naturaleza en ambos colegios. La diferencia es el origen de estos objetivos. En la escuela libre los objetivos son marcados por los propios alumnos, así como cada proyecto es comenzado por iniciativa de estos. Lo que significa que son los propios alumnos los encargados de organizar su propio proceso de aprendizaje a nivel de objetivos y gestión temporal. Hay que tener en cuenta que los alumnos tienen el apoyo y el acompañamiento del profesorado (acompañantes en este caso) en caso de que surja alguna duda. En cuanto a la motivación, surge y fluye a lo largo del proceso de forma intrínseca y natural, ya que cada proyecto surge por motivación personal de cada alumno y alumna. Por esta razón, se cumplen todos los requisitos establecidos por Zimmerman (2001, 2002) para desarrollar la autorregulación del aprendizaje.

Mientras, en el colegio de aprendizaje activo los objetivos son planteados tanto por el profesorado y el alumnado. En este caso, la organización del conocimiento depende de la

naturaleza del proyecto y los objetivos planteados. De la misma manera, las estrategias de motivación podrían ser generadas por los propios alumnos o aportadas por los docentes.

En otras palabras, la metodología activa podría ser una opción moderada entre la metodología tradicional y la libertaria, donde se educa a través de la investigación y la experimentación, así como también existe la estructura aportada por la gestión del profesor. En este sentido, sería una opción interesante a promover en el sistema educativo español ya que permitiría un las bondades de ambas metodologías (libertaria y tradicional) sin llegar a ninguno de los dos extremos. Esto supondría a su vez, abrir el sistema a una metodología más flexible que permitiría al profesor ofrecer al alumnado con la educación integral deseada.

Sin embargo, en este caso la metodología que cumple todas las condiciones para fomentar la autorregulación del aprendizaje es la utilizada en la escuela libre. Por esta razón se prueba la hipótesis de investigación:

(H.I.): Los centros que utilizan metodologías alternativas fomentan el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, así como el aprendizaje autorregulado, en mayor medida que los que utilizan una metodología tradicional.

5.7.- Otros descubrimientos inesperados.

Los datos obtenidos también nos han llevado a sacar más conclusiones de las esperadas. Estas son presentadas a continuación.

5.7.1.- El aprendizaje por proyectos.

En cuanto a la organización del conocimiento, se observó como los alumnos del colegio libre creaban proyectos como forma natural de organización del conocimiento.

Como ya se ha dicho con anterioridad en esta escuela prima la libertad del alumno para organizar su tiempo, conocimiento. Lo que supone adquirir una gran conciencia de sus necesidades personales, físicas, académicas y sociales.

Se pudo observar como los alumnos, al mostrarse interesados en un tema para su investigación, organizaban su “plan de acción” como un proyecto. Por lo que se supuso que podría ser su forma natural de organizar el conocimiento.

No se ha estudiado esta temática en profundidad pero se abre una rama de investigación interesante sobre cómo los niños en edad de educación primaria organizan su conocimiento de forma natural.

5.7.2.-Concepto de Fracaso escolar y el sentido de la escuela.

A pesar de haber añadido el concepto de competencia con el cual se pretendía evaluar al alumnado por algo más que contenidos académicos, nuestro sistema educativo sigue siendo rígido y obsesionado con contenidos. Por esta razón, nuestra idea de éxito escolar sigue estando tradicionalmente ligada a la consecución de más de un 5 en un examen.

A pesar de esto, se puede observar una tendencia al alza de apertura metodológica. Es decir, existe una creciente conciencia social de la necesidad de un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje que abogue por la inclusión, adaptabilidad y

flexibilidad ante las diferencias naturales de cada alumno permitiéndole a cada uno desarrollar su propio potencial de forma creativa. Cada vez son más las escuelas en España, que rechazan la metodología tradicional de clase magistral, por el trabajo por proyectos, metodología Montessori, inteligencias múltiples etc.

Al cambiar el paradigma pedagógico, se entiende que la idea de fracaso y rendimiento escolar no será la misma, ya que los alumnos serán evaluados en base a otros criterios.

Como recordatorio, la metodología tradicional evalúa en función de los criterios marcados por LOMCE de forma cuantitativa, por lo que un alumno fracasa cuando su calificación en cada asignatura es menor de 5. Por el contrario, en la escuela libre los alumnos son evaluados de forma cualitativa, a través de informes personales positivos enfocados a la mejora de las competencias evaluadas. De esta forma, ningún alumno fracasa, todos triunfan a su propio ritmo, mejorándose a sí mismos constantemente.

La limitación para estas escuelas es la inflexibilidad del marco legislativo en el que se tienen que mover que no les permite, en la mayoría de los casos, llevar a cabo las innovaciones metodológicas que a ellos les gustaría. Esta preocupación fue expresada en el colegio tradicional por uno de los docentes de una de las aulas participantes en la observación.

Por otro lado, también se pueden establecer conexiones entre fracaso escolar y éxito en la vida adulta. ¿Qué entiende nuestro sistema educativo por éxito en la vida adulta?

En esta investigación han participado 3 escuelas procedentes de dos países distintos y con metodologías muy diferentes. Se ha podido observar como sus diferencias se basan en el diferente entendimiento de conceptos básicos como el concepto de educación en sí mismo. En las entrevistas del colegio tradicional se mencionó el “fracaso académico o escolar” como una de los impedimentos que limitaban a los docentes para llevar a cabo sus funciones. Sin embargo, en los otros dos colegios ese fue un concepto que no se escuchó ni una sola vez.

En particular en la escuela libre, el fracaso escolar es un concepto inexistente. Un niño no puede fracasar en un sistema que se centra en sus necesidades.

Permitir a un niño sienta que está fracasando por no llevar el mismo ritmo de aprendizaje o por no aprender de la misma forma que sus compañeros en Educación Primaria puede causar daños en su autoestima. En este sentido, lo que el sistema tradicional está haciendo es hacer que el alumno asuma una etiqueta desde muy joven donde para sentir que está siendo exitoso ha de asumir y seguir las presiones del sistema y, en vez de potenciar sus características individuales y aceptar quien es con sus peculiaridades, ha de convertirse o fingir ser uno más en la clase. ¿Qué mensaje estamos enviando a nuestras futuras generaciones con esto?

Desde que entró en vigor la ley LOMCE (2014), la competencia emprendedora tomó importancia y protagonismo. Sin embargo, el emprendimiento supone potenciar el pensamiento “outside the box”. ¿Es posible fomentar este tipo de habilidades en un sistema que, en cierta forma, nos obliga a ser todos iguales “castigando” a quien no lo es?

Siguiendo con el ejemplo de la escuela libre, donde no hay fracaso, no hay exclusión. Esto sucede porque una metodología abierta y flexible permite dar cabida a las necesidades de la mayoría de los alumnos, con lo que se trata de que ningún alumno se sienta discriminado metodológicamente. Al no existir fracaso, no existen etiquetas ni notas cuantitativas, lo que afecta a las relaciones que se establecen en el centro, no solo alumno-profesor, sino también entre alumnos.

¿Qué pasaría con nuestras cifras de fracaso escolar con el simple cambio de paradigma base de nuestra legislación educativa? ¿Es viable este cambio? ¿Cómo entienden y manejan los profesores de estos países las diferencias naturales entre alumnos para lograr la integración? ¿Como intervienen con alumnos con dificultades de aprendizaje destinados, en nuestro sistema, al fracaso escolar?

No existe el fracaso si aprendemos a utilizarlo en nuestro beneficio. Quizá ese sea un aprendizaje necesario para la felicidad de las nuevas generaciones, asumir y utilizar el error como una oportunidad para ser creativos.

Quizá el sistema educativo español solo necesita un cambio ideológico. Un cambio que de lugar a un modelo de evaluación positiva, dirigida a crear consciencia de las fortalezas, capacidades, pasiones, vocación y limitaciones de cada uno. Pudiendo enseñarles a asumir su realidad aceptándose a sí mismos, potenciando sus fortalezas al máximo así

como permitiendo que las limitaciones jueguen en favor de cada uno. En conclusión, educar para amarse tal y como son y ser felices con lo que tienen.

5.8.- Resumen y propuestas de mejora de esta investigación.

Como breve resumen de este apartado, se puede afirmar que se ven probadas todas las hipótesis de investigación así como cumplidos los objetivos planteados.

Se demuestra que las metodologías alternativas cumplen todos los requisitos teóricos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje.

En este sentido es importante recordar la diferencia conceptual en el entendimiento de autorregulación del aprendizaje en ambos métodos. Las escuelas libre y de aprendizaje activo lo relacionan con la definición mostrada en varias ocasiones en este documento planteada por el autor Zimmerman (2001, 2002). En la escuela tradicional lo relacionan con gestión del tiempo. Teniendo esto en cuenta, las tres escuelas desarrollan las habilidades relacionadas con su definición de autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, y teniendo en cuenta que esta investigación entiende este concepto en su sentido más amplio, son las escuelas libre y activa las que trabajan para la educación de aprendices independientes.

También se ha comprobado la relación de la autorregulación del aprendizaje con la libertad individual y colectiva.

Otro de los objetivos planteados era el descubrimiento que estas alternativas educativas pueden hacer a un sistema democrático. La conclusión fundamental en este punto se basa en entender que abrir nuestro sistema al libre y fácil acceso de alternativas como escuelas libres, democráticas, activas o incluso al *homeschooling*, hará que la joven democracia española de un paso a delante hacia la apertura del concepto de libertad educativa.

Es importante hacer hincapié que no se ha tratado de demostrar que una metodología es mejor que la otra, sino que se ha intentado hacer ver que hay más opciones válidas además de la tradicional, que han nacido como parte de un movimiento en pro de la libertad y pluralidad educativa como una muestra de las necesidades de la sociedad.

Entre los objetivos también se encontraba la evaluación de la actitud de los alumnos en función de la implicación de las familias, los profesores y el tipo de metodología utilizada. En realidad esto suponían 3 objetivos independientes, sin embargo, se encontró una conexión entre todos ellos. Cada tipo de metodología entiende la participación de las familias e implicación del profesorado de una forma diferente. Otra vez, un cambio conceptual.

Las metodologías activa y libre aceptan y fomentan la participación activa de las familias dentro del centro educativo. Así mismo, los docentes entienden su implicación como el desarrollo de una conexión emocional, de apoyo, acompañamiento y comprensión hacia el alumno. Mientras en la escuela tradicional la falta de implicación y participación de las familias fue una de las principales quejas de los docentes. En cuanto a la implicación del profesorado con los discentes, no existen grandes diferencias en el concepto que manejan en las tres escuelas, sin embargo, el estilo comunicativo utilizado, la organización del espacio y la organización del conocimiento hacen que los docentes estén más centrados en cumplir los objetivos académicos anuales.

Esto repercute en la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje. Se ha observado que estos se muestran motivados a aprender en los colegios activo y libre, mientras que los niveles de motivación observados fueron menores en el colegio tradicional. Así mismo, uno de las limitaciones que mostraron los profesores de la escuela tradicional a la hora de llevar a cabo su labor docente fue la desmotivación de los alumnos.

Para ser más concretos a continuación se especificarán las conclusiones mostradas anteriormente:

1. Las metodologías alternativas cumplen todos los requisitos teóricos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje, en particular, la metodología libertaria.
2. Comprobada la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje y la libertad individual.
3. La apertura de nuestro sistema educativo al libre y fácil acceso de alternativas educativas, entre las que se encuentra el homeschooling, hará que la joven

democracia española de un paso a delante hacia la apertura del concepto de libertad educativa.

4. Una implicación constante de familias en la vida diaria del centro incrementa la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.
5. El estilo comunicativo del docente influye en el tipo de relaciones que establecen los alumnos entre ellos.
6. El estilo comunicativo del docente influye en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje.
7. El aprendizaje por proyectos puede ser la forma natural que los niños tienen de organizar su aprendizaje.
8. El fracaso escolar es un concepto que existe o no dependiendo del método utilizado para evaluar a los alumnos.

Propuestas de mejora de esta investigación

A continuación se nombrarán las propuestas de mejora de la presente investigación y las líneas de investigación que quedan abiertas tras las conclusiones aquí presentadas.

1. Comparativa CfE y LOMCE. Hacer una comparativa real y en profundidad entre la ley educativa escocesa y la española con la finalidad de demostrar la viabilidad legislativa de un sistema educativo centrado en el niño. Estudiar las diferencias conceptuales entre ambos así como sus referentes teóricos.
2. Comparativa entre el sistema educativo escocés y el español en la práctica. Realizar la comparativa realizada en este documento con una muestra equilibrada y más amplia entre ambos sistemas. De forma que se pueda demostrar las implicaciones prácticas de las diferencias teóricas mostradas por ambas legislaciones.
3. Realizar una exploración profunda sobre los conceptos de Educación para la Democracia y Libertad Educativa.

4. Hacer un estudio longitudinal donde se observen las implicaciones en la vida adulta de los alumnos que han asistido a una escuela libre y activa así como los alumnos homeschoolers.
5. Plantear una reflexión profunda sobre el sentido de la escuela y la educación, comparándolo con los conceptos que se manejan actualmente.
6. Explorar en profundidad el concepto de éxito y su relación con los distintos sistemas educativos estudiados.
7. Realizar un estudio sobre el outcome en la vida adulta de alumnos autorregulados.
8. Llegar a un entendimiento de la forma en que los alumnos organizan su conocimiento de forma natural.

Chapter 5. Discussion Chapter.

This last chapter is aimed to prove the hypothesis rose in previous chapters as well as to present the objectives of this research.

To organise the information in a consistent way, all the sections are organised following the objectives of this research.

5.1.- Identify the relationship between self-regulated learning and social skills.

In this case, this hypothesis was proved as invalid, since there is not enough evidence to demonstrate the relationship between the development of the self-regulated learning and high proficiency in social skills.

Null Hypothesis (N.H.): There are not significant differences to allow the demonstration of any relationship between the development of self-regulated learning skills and social and communicational skills.

However, as it will be shown in the following sections, there is a chance to identify the connections between the teachers' style of communication and the development of pupil's social skills.

5.2. - Identify connections between self-regulated learning and individual freedom.

To identify how the concepts are interconnected, we must first explain the concept of freedom. Thereupon, this concept is going to be developed in order to conclude the establishment of the relationship between self-regulated learning and individual freedom. For explaining the term freedom, we can allude to the musical term 'Tempo Rubato'. It is important to highlight that 'Tempo' means time and 'Rubato' means stolen. This term is used to untie the musicians from the rigid rhythm of the score, letting them choose whether to accelerate or to slow down in a composition. Therefore, 'Tempo Rubato' gives us the opportunity to act with free will when playing.

However, the influence of social interaction should be considered in order to understand the concept of individual freedom. Continuing with the musical metaphor, there is a submissive relationship between the companion pianists and the attached instruments. A pianist can freely use 'Rubato' following his/her own musical logic when he does a solo piece. Nevertheless, he/she must follow another instrument when accompanying it. In this situation, the accompanied instrument is able to be played with the rhythm, while the pianist should follow the other instrument's desires. As we could expect, both the accompanied instrument and the main one should work as a team. That is, even the accompanied instrument must keep some coordination with the one that accompanies it by giving it signs or by previously proposing the changes needed in the piece's interpretation.

So then, who is free in this link? Are they both acting freely? How can freedom be understood in social relationships? Can a free will be possible in this situation?

We could misunderstand to think that the accompanied player is free and pianist is remaining in the background. Under this circumstance, both should be involved in a dependence relationship in which the two of them need to act taking each other into consideration. Then, can freedom exist in this situation?

On the one hand, and following Nietzsche's concept exposed in *Twilight of the Idols* (1998), freedom can just exist if both are pursuing a common goal. However, in *Beyond the good and evil* (2002) this author also claims that there is not freedom in a dependence relationship, but what could be more dependent than the society itself?

On the other hand, a reference to Rousseau (Lopez Castellon, 1992; Simpson, 2006) and Dewey (Ferreira Correa, & Matos, 2014) should be made, as they supported the idea of the social construction as a way to pursue freedom and democracy. In this sense, they both understand democracy as a way to achieve freedom.

These authors contradict Nietzsche (2002), since they describe society as a freeing.

In terms of inner freedom, Steiner (2011) and Ortega I Gasset (1998) are convinced that humans should gain awareness of their reasons to act, understanding and behaving regardless the external power in order to be free. Both of them understand freedom as the state of consciousness where we accept and create awareness of those influences

that will mark our behaviour. We are not talking just about social influences, but religious and moral influences too.

Linking this concept with the proposals of Rousseau and Dewey, a citizen in a democratic society cannot be truly committed by pursuing the “common good”, especially if he/she is not aware of the real reasons for that commitment. Thus, introspection is needed towards the understanding of the forces that influence our actions; by this means, we shall become true free citizens which are not manipulated for the social pressure.

Philosophers in the field of education (Freire, 1970; Ferrer I Guardia, 1976; *Ortega y Gasset, 1946*; Lopez Castellon, 1992 et al.) agree that freedom comes with knowledge. Freire (1970), Steiner (2011), Ferrer i Guardia (1976), Dewey (Ferreira Correa, & Matos, 2014) and Tolstoy (1978) understood knowledge as a method for human liberation, releasing them from reinforcement, allowing them to become independent thinkers.

At this point, we must remember that democracy is based on giving to citizens the decision-making power over governmental institutions in order to elect their representatives with the only aim of pursue the common good. However, Martin (2003) criticise this idea, highlighting the individualistic nature of human being. Then, two questions may be asked: ‘does common good really exist?’, and ‘How do democratic societies survive being ruled by individualistic citizens?’.

A reflection about the role of rights and duties should be made as a way to link the human will towards the common good. In my opinion, common good cannot exist without a sense of community. Due to development of the new technologies, a person may argue that the sense of community has been lost, having witnessed an isolation of the individual from the society. However, some virtual communities have been emerging for encouraging their participants to feel part of a social group. Thus, the concept of community will not be contained to any country limits anymore; instead, it will become a global idea. If the conception of community changes, it would change the notion of common good as well, becoming a broader concept.

Rights are made to protect humans’ inalienable liberties, but should we understand it as true freedom or just as hidden duties for us? Does it make sense to talk about individual freedom in a democracy?

Democracy is a form of government that requires commitment from the individuals not just for elections, but also as a way to control the political institutions elected. This means, citizens' responsibility does not finish with voting (right or duty), they are in fact in charge of controlling their representatives for them to keep the electoral promises. There cannot be democracy if the elected representatives do not consider the needs of the minority.

Consequently, a reflection about the meaning of rights shall also be made. Are the rights actually a hidden duty? It has always been arguments about the right to protest and vote but these are basic resources all citizens must have to be part of a democracy. This concept would be considered as a responsibility (and not a right) in order to pursue the famous common good.

After this reflection, the idea of inner freedom should be questioned again. Since our actions will be controlled for the democratic common cause and the well-being, and agreeing with Ortega i Gasset (1946) and some other educative authors, human beings will just find freedom in their own thinking. This is why self-awareness becomes essential for them. However, the hereby dilemma falls back into the possibility of manipulating people's thinking.

At the moment we are born a name is given to us, as well as a religion, a country, a race and a sports team. But is that our real identity? Probably human beings will spend their whole life limited by the principles and believes these institutions have taught to them.

In fact, the concept of *congruence* can be dangerous as freedom can be limited by the principles and ideas externally imposed. In Nietzsche's literature several contradictions in the definition of some concepts can be found, such as the concept of freedom. This is not a lack of congruence; in fact, it shows how a free mind can evolve and how ideas can evolve because of external influences got in different types of experiences. Because of this problem, it's vital to be aware of the reasons that create our actions.

After this exercise of introspection human enable freedom, as they are able to choose how to act and why. In this sense, congruence does not necessarily have to limit liberty.

Everything works with a balance, understanding flexibility and awareness as a base to reach intellectual and inner freedom.

As a conclusion, I would like to connect the concept of liberty with education. The educative thinkers (Freire, 1970; Ferrer I Guardia, 1976; *Ortega y Gasset, 1946*; Lopez Castellon, 1992 et al.) have understood freedom as the ability to pursue personal goals, using appropriate resources and predicting its possible consequences. This skill that differentiates humans from other animals, as it is showing personal control and consciousness (Ferreira Correa, R. & Matos, 2014). Their definition of freedom is exactly the same as the one explained by Zimmerman (2002) in his attempt to define self-regulated learning. Therefore, It can be argued that a person educated to self-regulate her/his learning (consequently, educated in emotional self-regulation, self-motivation, time management and critical thinking) will be a conscious citizen, freely and deeply involved in the activity of a democratic society.

It makes sense to think then, that a person who learns how to think in an independent way, a person that has been educated in self-regulation (and in consequence, educated in emotional self-regulation, self-motivation, and time management and to develop critical thinking) will be a citizen in possession of freedom of thinking. She/he would probably develop a mindful and critical implication in a democratic society.

5.3.-Analise how alternative education contributes to develop an active, free and critical citizen for a democratic society.

Every democratic society relies on its citizen's trust. Therefore, it would make sense to say that citizens should trust in their representatives as well as the representatives in the citizenship. To understand democracy we must understand our power as citizens, our responsibilities, freedoms, rights and duties. Citizens do not just receive some values from a democratic society; they also provide them to it.

According to the authors presented in the chapter 2, education has to be experiential. Living an educative process which experiences are connected with the student's

environment makes the school to become an extension of society (Dewey, 1916 & 1907; Giroux, 2005).

A school that is functioning is based in a democratic practice and where everyone knows the power they have and make a responsible use of it; probably it would encourage people to be aware of their rights and duties.

A democracy should not encourage competition, it should promote cooperation. As exposed before, a democracy works because of their citizen's search for the common good. In this sense, we may conclude that schools should follow the same philosophy. However, the Spanish political system maintains generational educative laws that encourage competitively between schools and pupils. We must also take into account that the policy in education is the pillar on which the educational system is based on. Should Spaniards expect schools to seek for cooperative teaching methods or some cooperation with other schools when policies push them to be competitive?

The logical response would be negative. The traditional school that participated in this research can be an example of how traditional schools work in Spain. It is the opposite of the democratic school. The traditional school shows no trust in children's capacity to make decisions about something that affects them directly: their education. Spanish citizens younger than 18 have no way to participate in the democracy, they are limited by the social terms their school has provided. What is more, this society seems not to consider them capable enough to make any decision about their life. According to the Spanish civil code (art. 155, 1889), children must obey and respect their parents until they reach the majority age. It is not going to be deeply defined by the concepts of obedience and respect, but both are sometimes quite ambiguous, since they are not properly defined in the current Spanish legislation. Again, regulation in our society is pushing teenagers to believe that their opinion and will is not valuable enough to be considered, nor even for their parents, since obedience is a legal obligation for children. This legal situation is being transferred to the schools. Going back to the example of the Spanish traditional schools, the participation system they use can end in children under valuating their own opinion and needs, placing them under the curriculum content.

The school and family can be one of the few opportunities children would have to feel that they are valuable for the society, that they have power and responsibility over their lives. Here is the contradiction, the child owe respect and obedience to their parents, however, in case they commit any crime, being under 14, they will not have any legal responsibility since they are undisputable (Spanish organic law 4/2000 of January 12th, 2000).

Legal situation for young people show us a state where they are taken away from the responsibility on themselves: they must follow the “orders” of their parents because legally their will is not important.

Therefore, traditional school is a reflection of this legal situation. A situation where adults take over children’s life, making decisions for them and undervaluation their opinions unless it agrees with what “the book” says. It can be this kind of education where pupils do not get duties but just rights and some, not a few, of responsibilities could have a relationship with the lack of the political participation it is shown for the Spanish society. It can also be related with Spain being the 5th country in Europe with a higher number of “ninis” (young people between 19 and 29 years old that neither want to study or work)¹¹. Are these young people being running away from adult responsibilities?

For this reason, education provided by the democratic school, can be a huge help to the democratic system since it develops pupil’s personal power as citizens, makes them feel what they have to say is important and it can make a difference.

As it was demonstrated before, this school works like a little democracy, where parents and pupils participate in the school decision making process through assemblies. This school encourage cooperation rejecting competitively.

Pupils assume the same responsibilities that an adult would have decisions making wise. Children manage their time, organise their own knowledge and they also know their

¹¹ Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias/20160811/espana-sexto-pais-ue-mayor-tasa-jovenes-ninis-entre-20-24-anos/1384791.shtml> 30/09/2016

opinions are listened with interest, thus all of them are appreciated. The most important feature for child-centred learning is the active and empathetic listening.

In addition, the entrepreneurial personality is encouraged, allowing pupils to organise and suggest activities. The most significant activity is the year-end school trip. Pupils decide in different meetings where to go and how to get there. They look up for pieces and they organise and perform different ways to gather the money. For example, they organise a craft street market where they sell different handmade products produced by them. This children work as a team to achieve the goal.

It is needed to understand that one of the main purposes of the active learning and democratic school is to educate critical citizens. This is why, its learning-teaching method is based on encourage children to research.

As a conclusion, it can be said that alternative education entails a healthy educative option for a democratic system. Taking into account the arguments presented above, this kind of education give children power over themselves, responsibilities, duties and rights that they will have to assume when they will become adults. Similarly, allowing the access to this educative options, including for example homeschooling, will open the concept of educative freedom the Spanish society is using at the moment. Therefore, it will entail a progress as far as a democratic value is concerned.

5.4.-Understand the pupil's attitude when facing different learning situations.

The observation showed high motivation levels in those pupils that were attending schools using open and flexible teaching methodologies.

Theoretically, pupils who research by themselves about topics they are interested in should show high levels of motivation for learning. Accordingly, qualitative data has demonstrated that schools where most of the children (or all of them) research by themselves, thus where pupils feel more motivated to create their own learning, are

those schools where learning by doing and research base teaching methodologies are been used.

At the same time, and how it has been demonstrated previously, it has been observed a dependency relationship between critical thinking and research by own initiative. For this reason, it makes sense to say that children that attend to schools like the democratic and active learning one encourage their children not just to become critical thinkers but to feel love for learning.

Motivation in schoolchildren has been shown because of their constant questioning of the information received and the need to know more. They looked to deepen into the different topics. As Montessori (1928) or Pestalozzi (Soëtard, 1994) claimed, own a inner motivation for learning. For this reason, it is considered as a teaching method of responsibility to whether preserve it or destroy it. In addition, children attending to child-centred schooling types, show an open and welcoming attitude for learning.

Therefore, it is proven the research hypothesis:

(R.H.): Enhance skills connected with learn how to learn or self-regulated learning, produce motivation for learning.

Children inner curiosity heightened by a schooling type that provide them with resources to research could have, as long term consequence, well-educated independent learners, with skills to manage their own time and that love learning.

We must remember that these schools are those where families show broader concepts of involvement. In other words, they participate in the school daily life by suggesting, managing and performing activities within the school.

In the traditional school, teachers stated the lack of participation from families as one of the difficulties they find when carry out the teaching duties.

This means a relationship could be established between families' involvement and their children attitude towards learning. The educational process continues at home, where

what was learned at school takes full understanding and comprehension. Thus, relationships would be made between what they learned and the daily life situations. In addition, these parents would probably support their children with their researches as well as at school.

Finally, and based on the qualitative data obtained, it has been observed positive level of motivation towards learning in those schools where and active and child-centred teaching method was used.

5.5.-Comprehend the relationship between the different levels of teacher's involvement in children's learning and pupil's attitude towards learning.

This section is also related with the following objective:

-Comprehend the relationship between the different levels of families' involvement in their children's education and their integral development.

The observation has demonstrated how the communicative styles used by the teachers serve as an example for pupils. Therefore, they would establish aggressive or respectful relationship between their classmates depending on the way teachers' communicate. Thus, teacher's communicative style modifies the classroom environment.

In addition, it exist an obvious relationship between the way that teachers' communicate and the teaching method used. According to the theory and the qualitative data gathered, alternative schooling types used a bidirectional, emotional and empathetic communicative style. The intention is to create participatory-group environment in the democratic school case and a participatory-consulter environment in the active learning school classrooms.

The active learning school case is quite special since most of the time they use a bidirectional communication but, sometimes, the unidirectional communication is used as well. The classroom environment wanted is participatory-consulter but, depending on the activity and its source and goals, the participatory-group will be also wanted.

In general, students from both schools feel safe and valued knowing that all of them are going to be treated with respect not just for their teachers but for their classmates. This can be the reason why pupils from both schools show a positive attitude towards learning.

It needs to be taken in account the cultural differences in the relationship teacher-pupil in the Scottish and the Spanish schools. In Scotland, students approach the teacher saying Miss, Mr. or Mrs., followed by their surname as way to be respectful. In Spain, in general, pupils call their teachers for their forename as a way to build a close relationship. However, the relationship between pupils in the traditional Spanish school was colder than in the Scottish active learning school. This could demonstrate that the communication style prevail over the way to approach the teacher.

Regarding teachers' involvement, there is not enough evidence to demonstrate any differences between what involvement means in the three schools. Nevertheless, it is observed a connection between the different levels of teachers' involvement in their pupils learning and the different pupil-teacher relationships. Now, despite the three schools show similar concepts of involvement, it seems the teaching method, classroom structure and school priorities predetermine the communicative style is going to be used. As a consequence, this will modify the relationship student will establish between themselves and the classroom environment built. This could lead us to the conclusion that the communicative style employed by the teacher modifies the pupil's attitude towards learning.

However, it is not just teacher's responsibility to foster pupil's attitude towards learning, it is also a common duty with the family. It has been observed how children show more interest for learning in those schools where parents are truly involved in the daily school life organising and performing activities they suggest. In this case families are in harmony with the school teaching methodology, thus the educative process continues at home.

5.6.-Analyse the methodologies that develop significantly self-regulated learning in Primary School Children.

To analyse the data in this section is being use the information given in the theoretical framework regarding all that is needed to develop self-regulation (Corno, 2001; Zimmerman, 2001, 2002; Weinstein, Husman & Dierking, 2000; Winne, 1995). Hereunder, it is going to be analyzed each schooling type following the points that have been exposed in the chapter 2:

Participation

It is to recall that Zimmerman (2002) claimed that self-regulation happens from the activities that pupils organise on their own initiative and not as a consequence of a stimulus from the teacher. Because of this, traditional schooling type would be excluded since participation is always controlled and encourage by the teacher as a way to control what children are learning.

Similarly, independence is encouraged in the active learning school and teachers do not exercise that much control over children's learning. However, learning still happens as a reaction of a teacher's action. In this case, it exist a mixture between the suggestions of topics to research about and subjects propose by the students. Base on their initiative, it will start different research projects which will be organised as an agreement between the teacher and pupils. This schooling type mix research by pupil's own initiative and projects created and suggested by the teachers.

Finally, the schooling type that includes the basic requirements needed to generate self-regulated learning skills in terms of participation is the democratic school. These pupils choose what they want to learn and when, thus the learning process start because of children's own initiative.

Similarly, and taking in account the previous information, it makes sense the data that demonstrate the difference between pupils that research by their own initiative in the

different schools. The traditional school showed a 30, 53% of children that research by themselves while the other two schools showed an 87'5% the active learning one and an 84% the democratic school.

The environment prepare for learning

One of the basic principles in each the democratic and the active learning school is to provide students with an environment prepared to encourage them to become independent learners. An environment that fosters curiosity and offer children resources to satisfy their academic, emotional and personal needs.

This is other theoretical principle of self-regulation: the environment and space. The active learning and the democratic school offer an open space to children where they can move freely by looking for what they need for their research. They can have some space for themselves when they need it. By contrast, traditional school have chosen a classroom structure where children cannot move from their desks unless the teacher allows it. The main academic resources are the school books and some audiovisual resources gathered by teacher's choice.

Again, schools that perfectly comply what is needed to develop self-regulation are both the active learning and democratic one.

Create objectives, motivation, time management and work environment.

It can be said that the three schools teaching method is focused on achieve the same objective but in different ways. It is obvious to think that since the three schools use different teaching methods the objectives they have would be from different nature.

Traditional school objectives would be aimed to get a specific academic recognition and good grades. Therefore, pupils' effort would be controlled by the targets set by the educative law and the school expectations about their performance. As it was shown in the qualitative data, the traditional school understand self-regulation as time

management. This is the reason why they emphasize to teach children how to set objectives and organise their time. In this case the target would be the deadlines for essays and other homework and exam dates.

Regarding the democratic and active learning school, objectives are set by the project on going, thus targets are from the same nature in both schools. The difference is the origin of them. In the democratic school objectives are set by students as well as every project starts because of children's own initiative. This means pupils are in charge of organising their own learning process, thus its objectives and timing. It is needed to be taken into account that children always have the support of teachers (companions for them), in case they have doubts. Concerning motivation, it seems to arise and flow freely along the process in a natural way due to every project is born because of the researcher (children) motivation. For this reason, these schools have the requirements established by Zimmerman (2001, 2002) to develop self-regulated learning skills.

Furthermore, the objectives in the active learning school are set by pupils and teachers. In this case, the Knowledge organisation depends on the nature of the project and its objectives. At the same time, strategies of motivation could be generated by students or teachers. In other words, the active learning schooling type could be a moderated option between the traditional and the democratic ones, because children are encouraged to research and learn by doing these practices but, at the same time, they work on a structure provided by the teacher.

In this case, the school that has all the requirements to encourage self-regulated learning skills on children is, once more, the democratic school. Therefore, their following research hypothesis is proved:

(R.H.): Schools that use active learning and teaching methods as foster initiative, an entrepreneurial personality and with self-regulated learning skills, in a more significant way than traditional schools.

5.7. - Other unexpected findings.

The data analyse in this document provides a research that includes some more findings than expected. These extra findings will be introduced below.

5.7.1. - Project-based learning.

Regarding knowledge organisation, it has been observed how pupils attending the democratic school (where they organise, decide and manage their own learning process) were creating projects as a natural way for them to organise knowledge.

As it has been said before, this school is based on letting children manage their time and knowledge. This entails that pupils will have to gain high level of awareness of their own personal, physical, academic and social needs.

It is shown how students, after finding an interesting topic to research about, organised the 'action plan' as a project. This could mean that the way that children naturally organise their knowledge is creating projects.

This subject has not been studied. Thus this research could open an interesting field of research to deepen the knowledge about how children naturally organise learning.

5.7.2. - The concept of academic failure and the aim of the school.

Despite the Spanish educative law have added the concept of 'competence' as a way to assess students not just by content, because the Spanish educational system is still rigid and obsess with content. This is why, the idea of educational success is has been traditionally connected and is still linked with get more than a 5 over 10 in an exam.

Regardless, it has also been shown that in this research there is a growing tendency to use open and flexible teaching methods. In other words, there is a growing social awareness of the need to change the teaching-learning method to another one that would advocate for inclusion, flexibility centred to be adapted to every child and its natural differences allowing them to develop their own gifts in a creative way.

Some concepts such as 'Academic failure' and 'educational success' may vary when the pedagogical paradigm is changed. This is because children will not be evaluated in the same terms.

As a remainder, the traditional schooling type assess pupils in a quantitative way based on the LOMCE criteria. This means, a child fails when her/his qualification is less than a 5 over 10. By contrast, the democratic school performs a qualitative evaluation through positive personal reports whose final goal is to help the improvement of the skills assessed. Thus, there is no failure, all of them succeed at their own pace in a steady process of self-improvement.

The legal limitation and rigid educative policy preclude alternative schools to perform the teaching innovative methods they would like. This was a concern showed by a teacher in the traditional school during the observation.

Furthermore, connections can be established between academic failure and adult life success. What does our educational system understand for success in adulthood then?

Three quite different schooling types from different countries have participated in this research. We can see the differences between basic concepts such as education itself. During the interviews, traditional school teachers talk about academic failure as one of the main limitations that make it difficult for them to carry out with their teaching duties. However, in the other two schools this concept was never mentioned.

Particularly, in the democratic school, the concept of academic failure does not exist. A child cannot fail in a system based on covering their needs.

Making a child feel unsuccessful because she/he has a different learning path or because he/she learns in a different way can cause a big damage to the child self-esteem.

The traditional system is labelling children in a very early age. This makes children believe that to be successful they need follow the society rules and pretend to be like the other children instead of encouraging their personal features. What kind of message are we sending to the new generations?

Since the LOMCE (2014) was approved, it became quite important to develop entrepreneurial personality in primary school pupils. However, to become an

entrepreneurial it is needed to think outside the box. Is it possible to encourage this kind of skills in a system that educates us to be all the same, punishing the ones that are different?

For example, in the democratic school there is not failure and not exclusion. This is probably caused by the open and flexible teaching method they use. A teaching method that allow for every child needs, therefore it is tried to create an inclusive environment through the methodology. It also seems that the non existence of neither failure nor quantitative labels make an impact in the kind of relationships teachers establish with students and pupils between themselves.

There is not failure if children learn how to use it in their advantage. Maybe this is the kind of learning it is needed for the new generations to be happy. To use mistakes as an opportunity to be creative, for new beginnings.

A change is needed in the Spanish education. A change that allows a positive model of evaluation, aimed to raise awareness of ones strengths, capacities, passions, vocation or limitations. This is the start point to enhance each one capacities, learning how to use their limitations on their advantage. This means, fully accept and love who they are, feeling happy with it and knowing how make changes in themselves case they needed it.

5.8.- Abstract and suggestions to improve this research.

As a brief abstract for this chapter, it can be said that all the hypothesis have been proved, as well as all the objectives have been achieved.

It has been demonstrated how alternative schooling types meet the theoretical requirements to develop self-regulated learning skills in primary school children.

It is also important to recall the conceptual difference when understanding self-regulation. The alternative schools definition matches the one stated by Zimmerman (2001, 2002). The traditional school understand it as time management. Taking this into account, these three schools teach self-regulated learning skills in their own way. Nevertheless, this research is based on Zimmerman's definition, thus the democratic and

active learning schools are the one who encourage children to become independent learners. In addition to it, it has been also proved that there's a relationship between self-regulation and freedom.

Regarding how alternative education could contribute with the democratic system, it has demonstrated the need of our society to allow a free, easy and legal access to these alternatives (homeschooling, democratic and active learning schools, forest schools...). This would imply a step forwards to the opening of educational freedom concept. Therefore, there is an opportunity for our young democracy to grow up.

This research has not tried to demonstrate that one schooling type is better than the other one, but try to show that there are more options than the traditional one. Alternative schools in Spain were born as part of a movement that works towards freedom, democracy and diversity in education. It shows the obvious demands of our society.

It is been also studied the relationship between the schooling type, the involvement of families and teachers in children's learning and this children attitude towards learning. There were three different objectives but they were connected to each other at the same time. Every schooling type understands involvement in a different way. Again, there's a conceptual change.

Alternative schooling types encourage families to participate in the daily school life. Moreover, teachers understand involvement as the establishment of emotional connection, support, accompaniment and understanding towards pupils. By contrast, the traditional school stands out the lack of involvement and participation of the families and entails one of the main complains of the teachers. Regarding the involvement of teachers with pupils, there are no big differences in the definition of the concept between schools. However, the communicative style employed for the traditional school as well as classroom and knowledge organisation, forces teachers to be too concerned about achieving annual academic objectives.

All of this affects at children's attitude for learning. It has been observed that they show motivation to learn in the active learning and democratic school, whereas traditional

school pupils showed lower levels of motivation. Moreover, one of the teachers complains was the level of the children's motivation.

As an overview of the conclusions:

1. Alternative schooling types, in particular the Democratic School, comply all the theoretical requirements to develop self-regulate learning skills in Primary School pupils.
2. It has been proved the existence of a relationship between self-regulate learning and individual freedom.
3. Allow the legal and free access to alternative educational options (such as homeschooling), would enable the young Spanish democracy to step forwards towards an opening of the concept of educational freedom.
4. The families' involvement in the daily life of school increase the motivation of children for learning.
5. Teachers' communication style influences the kind of relationships pupil's establish with each other.
6. Teachers' communication style influences the attitude of pupils for learning.
7. Project learning can be the natural way children organise knowledge.
8. Academic failure is a concept that can exist or not depends on the assessment method used.

Suggestions to improve this research

Down below, some suggestions are going to be made with the aim to improve and to complete the conclusions hereby presented:

- 1.-Compare CfE vs LOMCE. Make a real and deep comparison between both educational laws with the aim of demonstrate the legal viability of a child-centred educational system. Study its conceptual differences as well as the authors and theories they are based on.
- 2.-Compare the Scottish and Spanish educational system in a practical way. Re-do the comparison made in this document having access to more schools and a balance the sample. So that it can be demonstrate the practical implications and consequences of the theoretical differences showed by both laws.

3.-Deepen on the knowledge of concepts such as Education for democracy and Educational freedom.

4.-Make a longitudinal research where it can be observed the consequences of the alternative schooling (including homeschooling) in this schools pupil's adult life.

5.-Create a deep reflection over the aim of education and the school, comparing it with the concepts we currently use.

6.-Explore the concept of success and its differences in each educational systems part of this study.

7.-Evaluate the outcome in adulthood of people with develop self-regulated learning skills.

8.-Understand the natural way children organise knowledge.

Bibliografía/ References

- Abarca Fernández, R. R. (2002). *Teoría del Aprendizaje Constructivista*. Editorial Zenit: Perú.
- Abrisketa Uriarte, J. (2014). El derecho a la educación y los derechos en la educación en España: Análisis crítico de la LOMCE. *American Research Institute for Policy Development*, 2 (4), 29-60.
- Adams, S. & Freedman, S. (1976). Equity Theory Revisited: Comments and Annotated Bibliography. *Advances in Experimental Social Psychology*, 9, 43-90.
- Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*. Online at: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P. y Barraca, J. (2004). *Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA.
- Ausubel, D. (1993). Significado y Aprendizaje significativo. *Psicología Educativa*, 2, 47-55.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman: New York.
- Bandura, A & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bayona Aznar, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Forum Aragon*, 7, 13-15.
- Beck, D. & Purcell, R. (2010). *Popular Education Practice for Youth and Community Development Work*. Learning Matters: Exeter.
- Beltrán J.A., Pérez L.F. y Ortega M.I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.

- BOE. Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. 16/05/2016
http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222
- BOE. Tribunal Constitucional 133/2010, de 2 de Diciembre. Recurso de amparo 7509-2005. 08/04/2017 <https://www.boe.es/boe/dias/2011/01/05/pdfs/BOE-A-2011-275.pdf>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47/2, 253-275.
- Buckland, L.A. (2016). Social epistemology and the aim(s) of education. *South African Journal of Philosophy*, 35(1), 103-110.
- Cabrera Cuevas, J.D. (2003). Discurso del docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7-26. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>.
- Claudio Naranjo. [online] Available at:
http://www.claudionaranjo.net/content_phoenix_spanish/education_spanish.html [Accessed 6 Apr. 2016]
- Cleland, A. & Sutherland, E. E. (2009). *Children's rights in Scotland*. W. Green & Son Limited: Edinburgh.
- Cohen, L., Manion, L. & Morison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in Western Society since 1500*. Pearson Education Limited: Harlow.
- Dahl, R. (1993). *La democracia y sus críticos*. Ariel: Barcelona.
- Dewey, J. (1907). Waste in Education, in: J. Dewey (Ed) *The school and society: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School*. Online at

https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907c
[24/05/2016](#).

Dyde, S.W. (1894). Hegel's condition of Freedom. *Duke University Press*, 3 (6), 655-671.

Education Scotland. Professional learning paper: Significant Aspects of Learning
Assessing progress and achievement in Social Studies. Recuperado el
16/05/2016 de:

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/SocStudPLPOct15_tcm4-744708.pdf

Etxeberria, J. & Tejedor, J. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial
La Muralla: Madrid.

Europa Press (2013, 11 Abril). España se sitúa a la cabeza de la UE en fracaso escolar
con un 25% en 2012, según Eurostat [europapress.es] de:
<http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-espana-situa-cabeza-ue-fracaso-escolar-25-2012-eurostat-20130411140128.html>

Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia
europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos.
Encounters on Education, 7, 131-153.

Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Bulleti LaRecerca*,
ISSN: 1886-1946 / Dipòsit legal: B.20973-2006.

Ferrer, A. (2010). *Rosseau: música y lenguaje*. España: PUV.

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en
alumnos con altas capacidades* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia:
Murcia.

Ferrer I Guardia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Ediciones Júcar: Madrid.

- Ferreira Correa, R. & Matos, J.C. (2014). O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre pensamento reflexivo e a liberdade na obra de Jonh Dewey. *Estudos RBEP*, 239 (95), 11-30.
- Filloux, J.C. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Flew, A. (1989). The Philosophy of Freedom. *The journal of libertarian studies*, 9 (1), 69-80.
- Frade Rubio, L. (2009). Matices: Las diferencias entre el enfoque por competencias y el constructivista. *Calidad educativa en la escuela y en la casa*. VOL. 6. Recuperado el 07/02/13 de: <http://www.calidadeducativa.com/laura-frade/matices.html>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Fundación Francisco Ferrer Guardia. [online] Fundación Francisco Ferrer Guardia. Available at: <http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna> [Accessed 6 Apr. 2016]
- García, E. (2014, 11 de Abril). España lidera el abandono escolar temprano con su mejor dato,[elpais.com]de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/11/actualidad/1397211917_985641.html
- García Díaz, A. (2013). *Revisión y análisis de la metodología de incentivación y autorregulación en sistemas e-Learning en las Universidades Españolas* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- García Díaz, A. (2014). *Inteligencia Musical y TDAH* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de Valencia: Valencia.

- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books: New York.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Taylor & Francis Group: New York.
- Gismero, E. (2002) Escala de Habilidades Sociales. Madrid: TEA.
- Gryphon, M. & Meyer, E.A. (2008). Our History of Educational Freedom: What It should mean for families today. *Policy analysis*, 492, 2-25.
- Gonzalez, M. C. & Torrano, F. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Guillén, C. (2010). El 90% del éxito de un líder depende de su inteligencia emocional. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales: Integración y Desarrollo de la Gestión de la Prevención*, 75, 12-15.
- Hayward, L.E. & Hutchinson. C. (2013). Exactly what do you mean by consistency? Exploring concepts of consistency and standards in Curriculum for Excellence in Scotland. *Assessment in Education: Principles, Policy & practice*, 20 (1), 53-68.
- Humes, W. (2013). Curriculum for excellence and interdisciplinary learning. *Scottish Educational Review*, 45 (1), 82-93.
- Humes, W.M.; Bryce, T.G.K.; Guillies, D. & Kennedy, A. (Eds.) (2013). *Scottish Education. Fourth Edition: Referendum*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Hurtado Simo, R. (2008). Tres visiones sobre democracia: Spinoza, Rosseau y Tocqueville. *A parte rei: Revista de Filosofía*, 56, <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/simo56.pdf>

Invernizzi, A., Williams, J., Lockyer, A., Lister, R., et al. (2008). *Children and Citizenship*. SAGE publications: London.

Jones, P., Walker, G., Wragg, M., Bligh, C., et al. (2011). *Children's rights in practice*. SAGE publications: London.

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 24, 4-8.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones la torre: Madrid

Ley Orgánica de Educación (2006). En Boletín Oficial del Estado nº106. Gobierno de España.

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2014). En Boletín Oficial del Estado nº 52. Gobierno de España.

Ley Orgánica de Educación (2006). En Boletín Oficial del Estado nº106. Gobierno de España.

Ley Orgánica 4/2000 del 12 de enero, (2000). Responsabilidad penal de los menores. Gobierno de España.

Llamazares, I. (2013). Modelos y teorías sobre la democracia. *Materiales Docentes, Doctorado en Procesos Políticos Contemporáneos, Área de Ciencia Política y de la Administración, Universidad de Salamanca, Salamanca, http://www.usal.es/~dpublico//areacp/materiales_docentes.html*

Lloyd, G. (2008). *Aristóteles*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Locke, E.A., Latham, P.G. (1990). *A Theory of Goal setting & Task Performance*. Prentice Hall: New Jersey.

- Lopez Castellon, E. (1992). Libertad inalienable y democracia utópica en Rousseau. *Fragmentos de Filosofía*, 1, 107-132.
<http://institucional.us.es/revistas/fragmentos/1/ART%206.pdf>
- Macrine, S.L. (2009). *Critical Pedagogy in Uncertain times: hopes and possibilities*. Palgrave Macmillan: New York.
- Martin, R. (2003). *A System of Rights*. Oxford Scholarship online: Oxford.
<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0198292937.001.0001/acp-rof-9780198292937-chapter-3>
- Martí, J.M. (2014). *Como potenciar la inteligencia de los niños con la música: Desarrolle sus habilidades motrices, lingüísticas, matemáticas y psicomotrices*. España: Robin Book.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117.
- Marx, K. & Engels, F. (1848). *The Communist Manifesto*. Verso: London.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Recuperado de: <http://www.altruists.org/f62>
- McClelland, C. (1989). Estudio de la motivación humana. Narcea S.A. de Ediciones: Madrid.
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumno de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación Educativa*, nº9 (2), pp184-199. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/>

- Ministerio de Educación cultura y deporte. Competencia Aprender a Aprender. Recuperado el 16/05/2016 de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/aprende.html>
- Molero, A. (1987) El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7-22.
- Monarca, H. & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: Las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 54-78. Doi: 10.4438/1988-592X-RE2013-EXT-256
- Montessori, M. (1928) *Ideas generales sobre el método: Manual Práctico*. Madrid: CEPE S.L.
- Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. *Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos,19-44.
- Moya, J. Bolivar, A. Sánchez, P. Luengo, F. (2008). *Ciudadanía mucho más que una asignatura. Proyecto Atlántida. Competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Recuperado el 07/02/2013 de: www.proyecto-atlantida.org y lauris@eresmas.net
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Madrid: MECD (Secretaría General Técnica).
- Mujis, D. (2011) *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. SAGE publications Ltd.: London.

- Neill, A.S. (1994). *Hijos en libertad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neill, A.S. (1963). *Summerhill, Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nevo Lopez, P. (2014). La reforma de la LOMCE: Mejora de la calidad educativa y política de derechos fundamentales. *Cuadernos de Pensamiento Político*, 43, 155-170.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies of Higher Education*, 32 (2), 199-218.
- Nietzsche, F. (2002). *Beyond good and evil: Prelude to a Philosophy of the future*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Nietzsche, F. (1998). *Twilight of the Idols*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Ontoria, A.; Ballesteros, A.; Cuevas, C. et al (2006). *Mapas Conceptuales: Una técnica para aprender*. Narcea Ediciones S.A.: Madrid.
- Ordoñez, M. (2008). La Mayéutica de Sócrates en la Formación Humana. *Planeación y Evaluación Educativa*. 43, 3-10.
- Ortega y Gasset, J. (1998). *La rebelión de las masas*. Editorial Castalia: Madrid.
- Ortega y Gasset, J. (1946). *La pedagogía social como programa político*. Obras completas Vol I, 494-513. Occidente: Madrid.
- Paterson, L. (2003). *Scottish Education in the Twentieth century*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Peñalosa, E., Landa, P. & Vega, C. Z. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Peñacoba Arribas, A. (2015). A la plenitud humana personal por la educación de la libertad. *Revista latinoamericana de bioética*, 15 (1), 80-89.

- Peters, M. A. (2009). Education, Creativity and the Economy of Passions: New forms of Educational Capitalism. *Thesis 11*, 96, 40-63.
- Peters, M. A. & Olssen, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- Platón (2000). *Obras Selectas*. Madrid: Edimat Ediciones.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Education Research*, 52 (6), 623-641.
- Prendergast, R. (2005). The concept of freedom and its relation to economic development: A critical appreciation of the work of Amartya Sen. *Cambridge journal of Economics*, 29, 1145-1170.
- Priestley, M. (2012). Curriculum for excellence: Transformational change or business as usual?. *Interacções*, 22, 178-195.
- Real Decreto del 24/07/1889, (1889). Código Civil. Gobierno de España.
- Rousseau (2000). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Elaleph.com
- Sartori, G. (1992). *Democracia: Elementos de teoría política*. Alianza Universal: Madrid.
- Schunk, D.H. (1983). Progress self- monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89-93.
- Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, pp. 83-119. Springer Verlag: New York.

- Scottish Education (2013). *Fouth Edition: Referendum*. Edimburgh University Press, Edimburgh.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press: New York.
- Skidelsky, R. (1969). *English Progressive Schools*. Penguin Books: Middlesex.
- Soëtard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 24, 299-313.
- Stalley, R.F. (1998). Plato's doctrine of freedom. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 98, 145-158.
- Steiner, R. (2011). *The philosophy of freedom*. Rudolf Steiner Press: Forest Row.
- Strike, K.A. (1998). Freedom of Conscience and Illiberal Socialization: The Congruence Argument. *Journal of Philosophy of Education*, 32 (3), 345-360.
- Simpson, M. (2006). *Rousseau's Theory of Freedom*, Continuum, 124, ISBN 0826486401.
- Taberero del Rio, S.M. (2009). Libertad, razón y Educacion en J. Ortega y Gasset. *Foro de Educación*, n.º 11, 85-101. ISSN: 1698-7799.
- The Scottish Government (2011). Building the Curriculum 5: A Framework for assessment. Recuperado el 16/05/2016 de: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/BtC5Framework_tcm4-653230.pdf
- The Scottish Government (2008). Building the Curriculum 3: A framework for learning and teaching. Recuperado el 16/05/2016 de: <http://www.gov.scot/resource/doc/226155/0061245.pdf>

- Tolstoj, L. (1978). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona: El Barquero.
- Torrealba, María (2004). La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. *Educare, Investigación arbitrada*, 8 (26). Recuperado de el 27/06/2016: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Vroom, V. (1962). Ego-Involvement, Job Satisfaction and Job Performance. *Personnel Psychology*, 15 (2), 159-177.
- Veiga, F. (2013, 24 Abril). Los niños españoles, los últimos del mundo en reconocer el acoso escolar. Recuperado De: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/24/espana/1366811243.html>
- Wisely, TLK., Barr, I.M., Briton, A. & King, B. (2010). *Education in a Global Space: Research Practice in Initial Teacher Education*. Ideas: Edimburgh.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32, 1-28.
- Young, M. & Muller J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons for the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45 (1), 11-27.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., Campillo, M. (2005). Evaluación de la eficiencia autorregulatoria : Una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-12
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 91, 329-339.

- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 2-17.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Coekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, pp. 13-39. Academic Press: San Diego.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, pp. 1-37. Erlbaum: Mahwah.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-regulated learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

ANEXOS

ANEXO 1: REGISTRO DE OBSERVACIÓN

ANEXO 2: ENTREVISTA

ANEXO 3: CUESTIONARIO

ANEXO 4: ENTREVISTAS A PROFESORES-TRANSCRITAS

ENTREVISTA COLEGIO LIBRE- PROFESOR 1

ENTREVISTA COLEGIO LIBRE- PROFESOR 2

INTERVIEW ACTIVE LEARNING SCHOOL TEACHER- PROFESOR 1

INTERVIEW ACTIVE LEARNING SCHOOL TEACHER- PROFESOR 2

ENTREVISTAS COLEGIO TRADICIONAL

ANEXO 5: CUESTIONARIOS A ALUMNOS- CON RESPUESTAS

CUESTIONARIOS COLEGIO LIBRE

CUESTIONARIOS COLEGIO TRADICIONAL

ANEXO 6: FOTOGRAFÍAS DE LOS CENTROS

ANEXO 1: REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Autora: Ana García Díaz

Director de Tesis: Jose María Ruiz Ruiz

Instrumento:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Con este registro de observación se pretende conseguir la información necesaria para poder crear una visión general del ambiente del centro, así como la forma que se fomentan las competencias a estudiar en esta investigación: Competencia creativa, Aprender a aprender, Habilidades Sociales y la Competencia Emprendedora.

Al ser un estudio comparativo entre distintos centros con distintas metodologías, consideramos importante mostrar como los cambios arquitectónicos, de organización de aula e incluso la diferencia en los materiales utilizados son una muestra de los distintos métodos pedagógicos utilizados, que dan lugar a dinámicas de aula distintas, por tanto a tipos de comunicación y de relaciones profesor-alumno distintos.

El tipo de comunicación y relaciones que se generan, tanto entre familias y la escuela, entre alumnos, profesores y alumnos y entre los propios profesionales del centro, son otra característica diferencial entre las metodologías alternativas y la tradicional que se ha considerado necesario estudiar.

Para concluir, se observarán las diferencias entre la actitud de los alumnos ante el aprendizaje, de forma que se pueda registrar como el cambio de dinámica de aula, de tipo de relaciones, comunicación y de materiales utilizados, da lugar a un cambio actitudinal de los discentes ante el trabajo de aula. Así pues, también podremos establecer relaciones entre este cambio metodológico y organizativo y las competencias que se fomentan en cada una de las escuelas a estudiar.

-Descripción de los materiales de las aulas.

Materiales Didácticos:

Mobiliario de Aula:

MÉTODO DOCENTE.

¿Cuál es la metodología de centro que figura en el PEC aprobado por el consejo escolar?

Existe coherencia entre la metodología acordada en el PEC tiene relación con la que práctica el profesor en el aula:

Nada Poco Algo Suficiente Bastante Mucho Totalmente

-Tipo de relaciones que se establece entre profesores y alumnos.

Que tipo de comunicación hay en el centro:

Tono \ Dirección	Univoca	Biunívoca	Múltiple
Afectiva			
Empática			
Informativa			
Descriptiva			
Social			
Autoritaria			

¿Por qué?



Tipos de relaciones que establecen los docentes con los alumnos:

Individuales



Grupales



Mixtas



O

Otras:

--

-Tipos de comunicación utilizados por docentes y alumnos.

Tipos de comunicación:

Tono \ Dirección	Univoca	Biunívoca	Múltiple
Afectiva			
Empática			
Informativa			
Descriptiva			
Social			
Tecnológica			

¿Por qué?

Palabras más usadas:

--

-Descripción del ambiente del aula:

Tipos\Dimensiones	Física	Funcional	Temporal	Relacional
Autoritario Explotador				
Autoritario Paternalista				
Participativo Consultivo				
Participativo Grupal				

-Tipos de participación del alumnado en el aula:

En respuesta a un estímulo del profesor

Nunca Pocas veces A veces Bastantes veces Siempre

Descripción

Iniciativa Propia

Nunca Pocas veces A veces Bastantes veces Siempre

Descripción

No participan en nada.

Nunca Pocas veces A veces Bastantes veces Siempre

Descripción

ACTIVIDADES

- Actividades de Fomento de Aprender a Aprender

Técnicas (Participativas o Transmisivas)

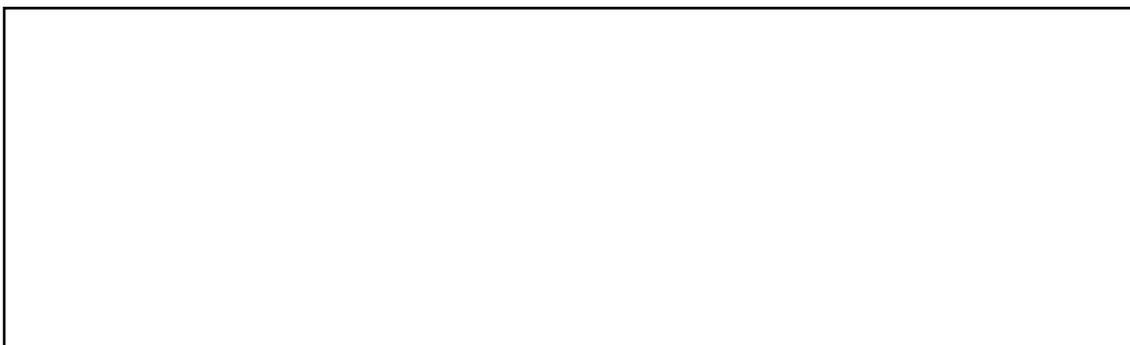
--

Recursos (Variedad o Naturaleza)



- Actividades de Fomento de la Creatividad

Técnicas (Participativas o Transmisivas)



Recursos (Variedad o Naturaleza)



- Actividades de Fomento de Sentido de la Iniciativa

Técnicas (Participativas o Transmisivas)



Recursos (Variedad o Naturaleza)

--

- Actividades de Fomento de Habilidades Sociales

Técnicas (Participativas o Transmisivas)

--

Recursos (Variedad o Naturaleza)

--

Tipos de comunicación entre alumnos

Tono \ Dirección	Univoca	Biunívoca	Múltiple
Afectiva			
Empática			
Informativa			

Otros tipos de comunicación: _____

¿Por qué?

Palabras más usadas:

ACTITUD DEL ALUMNADO ANTE EL APRENDIZAJE

-Actitud del alumnado en el aula

-Las familias entran en el aula

Sí No

-Se plantean actividades para que participen las familias en el aprendizaje de los niños

Sí No

¿Qué tipo de actividades?

-Las familias tratan de imponer su método al docente

Sí No

Tipo de comunicación entre las familias y el docente

Tono \ Dirección	Univoca	Biunívoca	Múltiple
Afectiva			
Empática			
Informativa			
Descriptiva			
Social			
Tecnológica			

¿Por qué?

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

APA.

Grupos Escolares.

Asociaciones

Grupos de Trabajos

ANEXO 2: ENTREVISTA

Universidad Complutense de Madrid.

Facultad de Educación

Autora: Ana García Díaz. Doctoranda en Educación.

Director de tesis: Jose María Ruiz Ruiz

Instrumento:

ENTREVISTA A DOCENTES

El objetivo de esta entrevista semi-estructurada es ahondar en la filosofía del centro a través de sus profesores, para poder entender la dinámica de la institución en profundidad.

La visión del docente sobre cómo realiza su trabajo, su opinión sobre los conocimientos que ha de adquirir un alumno en la escuela y la relación con las familias, es una información muy valiosa a la hora de complementar la información recogida con el registro de observación y el test.

Hay que tener en cuenta que el conjunto de docentes, las relaciones que establecen entre ellos, con las familias y alumnos y cómo llevan a cabo sus funciones, crean el ambiente del centro. Esto influye en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje y las competencias que estos van a desarrollar.

Se realizará la entrevista al profesorado que acceda a ser entrevistado en persona, de forma que se puedan plantear nuevas preguntas a partir de las respuestas que se nos vayan dando.

1.-¿Qué cree que deben aprender los alumnos en la escuela?

a) Solo materias teóricas: Matemáticas, Lengua, Ciencias...

b) A aprender de forma independiente.

c) Habilidades sociales que le permitan una buena relación con el entorno.

d) La opción b y c son verdaderas.

2. ¿Qué entiende por competencia docente?

3. Me gustaría saber cómo trabaja usted en clase las siguientes competencias:

Creatividad

Aprender a Aprender

Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor

4. ¿Cuáles son las características de su método de enseñanza? Señale las 4 características más importantes.

1.-

2.-

3.-

4.-

5. ¿Cuáles cree usted que son las labores/ funciones de un buen docente? Señale las 5 que considera más importante.

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6. ¿Qué le dificulta llevar a cabo sus tareas docentes? Señale las 4 razones más importantes.

1.-

2.-

3.-

4.-

7. ¿ Del 1 al 10 (siendo uno la puntuación más baja y 10 la más alta) Cómo puntuaría es su grado de implicación con sus alumnos?

8. Describa en 3 palabras qué significa para usted implicación en el aprendizaje de sus alumnos.

9. ¿Cómo participan las familias en la escuela?

- A) Realizan actividades que ellos mismos proponen
- B) Asisten y participan activamente en las actividades propuestas por el centro.
- C) Procuran estar informados de lo que hacen sus hijos en el colegio para coordinarse en cuanto a estrategias de aprendizaje.
- D) Las 3 anteriores son verdaderas.
- E) No participan de ninguna forma
- F) Otros: _____

10. ¿Cómo percibe la participación de los padres en este centro?

- a) Molesta. Impide el correcto desarrollo de mis funciones.
- b) Positiva, me ayuda a trabajar de forma más eficiente.
- c) Indiferente.

11. ¿Tiene en cuenta las demandas o necesidades de las familias?

- a) Sí ¿Qué tipo de demandas? _____
- b) No. ¿Por qué? _____

12. ¿Realizáis proyectos académicos comunes con otros profesores?

- a) Sí. ¿Qué tipo de proyectos? _____

b) No. ¿Por qué? _____

13. ¿ Del 1 al 10 (siendo uno la puntuación más baja y 10 la más alta) cómo valoras este tipo de trabajos para la formación de los alumnos?

14. ¿Cómo es su rutina diaria en el trabajo de aula?

15. ¿Cómo evalúas a los alumnos?

ANEXO 3: CUESTIONARIO

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Autora: Ana García Díaz

Dirección de Tesis: Jose María Ruiz Ruiz

Con el presente cuestionario se pretenden cuantificar los niveles de Habilidades sociales y Gestión del tiempo de los alumnos que lo realicen, de forma que se puedan relacionar las tres competencias. Es decir, se pretenden correlacionar los niveles de competencia para saber si existe alguna conexión entre el desarrollo de las mismas o no.

Para la creación de esta prueba se han utilizado como modelo las baterías CEA (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje) y el EHS (Escala de Habilidades Sociales). Por tanto, las preguntas tipo test y los ejercicios de creatividad han sido tomados de estas mismas. Para las preguntas abiertas se han tomado como inspiración afirmaciones de los test antes mencionados.

La estructura del cuestionario es la siguiente:

Preguntas 1 a la 13 y 21 a 23: Gestión del tiempo. Tomadas del CEA.

Preguntas 14 a 20 y 24: Habilidades Sociales. Tomadas del EHS.

En cuanto al método de aplicación, el cuestionario se les presentará a los alumnos de 3º y 6º de primaria como un ejercicio de reflexión personal. De esta forma, evitaremos que sientan que se va a etiquetar o juzgar su trabajo. Dispondrán del tiempo que necesiten para completarlo para que puedan disfrutar del ejercicio.



Colegio:

Curso:	Sexo:	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
---------------	--------------	-----------------------------------	------------------------------------

Asignatura favorita:

A continuación se presentan un conjunto de afirmaciones sobre distintas competencias de aprendizaje. Marca con un círculo **○** el número con el que se corresponda cada afirmación en función de si estás más o menos de acuerdo o te sientes más o menos identificado.

- 1.-Siempre
- 2.-A menudo
- 3.-A veces
- 4.-Pocas veces
- 5.-Nunca

Afirmaciones	Siempre	A Menudo	A Veces	Pocas veces	Nunca
¹² 1.-Al empezar a estudiar, pienso las tareas que voy a realizar y organizo por anticipado los pasos.	1	2	3	4	5
2.-Trato de dar mi propia opinión en aquellas cuestiones que son discutibles	1	2	3	4	5
3.-Soy una persona curiosa	1	2	3	4	5
4.-Siempre me estoy haciendo preguntas	1	2	3	4	5
5.-Cuando leo o veo algo que no					

¹² Preguntas 1 a 13 recuperadas de: Beltrán J.A., Pérez L.F. y Ortega M.I. (2006) Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.

entiendo no me preocupo en entender el por qué.	1	2	3	4	5
Afirmaciones	Siempre	A Menudo	A Veces	Pocas veces	Nunca
¹³6.-Al leer, trato construir mi opinión personal	1	2	3	4	5
7.-Cuando encuentro una tarea difícil, renuncio con facilidad y la abandono	1	2	3	4	5
8.-Aprendo por obligación, no me gusta	1	2	3	4	5
9.-Entiendo de qué me sirve para mi vida diaria lo que estoy aprendiendo	1	2	3	4	5
10.-Tomo la iniciativa para aprender cosas fuera de lo que me enseñan en el colegio	1	2	3	4	5
11.-Le propongo al profesor temas de trabajo que me interesan	1	2	3	4	5
12.-Organizo muy bien mi tiempo para que me dé tiempo a todo	1	2	3	4	5
13.-Me gustan los trabajos difíciles, me gustan los retos	1	2	3	4	5
¹⁴14.-A veces me cuesta que me devuelvan cosas que presté, me da vergüenza pedir las	1	2	3	4	5
15.-Cuándo alguien se cuela en la fila no soy capaz de quejarme	1	2	3	4	5

² Preguntas 1 a 13 recuperadas de: Beltrán J.A., Pérez L.F. y Ortega M.I. (2006) Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.

¹⁴ Preguntas 14 a 20 recuperadas de: Gismero, E. (2002) Escala de Habilidades Sociales. Madrid: TEA.

16.-Me cuesta expresar mi opinión en grupos Afirmaciones	1 Siempre	2 A Menudo	3 A Veces	4 Pocas Veces	5 Nunca
¹⁵17.-Cuándo me insultan me da miedo contestar.	1	2	3	4	5
18.-Cuándo me halagan, no sé qué decir	1	2	3	4	5
19.-Me gusta hablar en público	1	2	3	4	5
20.-Me siento seguro de mis habilidades.	1	2	3	4	5

¹⁶21.-¿Sobre qué temas te gustaría saber más?

22.-¿Cuántos de ellos has investigado por tu cuenta?

23.-Si la respuesta es NINGUNO. ¿Qué te frena a informarte sobre ellos?

¹⁵ Preguntas 14 a 20 recuperadas de: Gismero, E. (2002) Escala de Habilidades Sociales. Madrid: TEA.

¹⁶ Preguntas 21 a 23 recuperadas de: Beltrán J.A., Pérez L.F. y Ortega M.I. (2006) Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.

¹⁷24.-¿Cuál es tu opinión sobre lo que aprendes en el colegio?



¹⁷ Pregunta 24 recuperada de: Gismero, E. (2002) Escala de Habilidades Sociales. Madrid: TEA.

ANEXO 4: ENTREVISTAS A PROFESORES

ENTREVISTA COLEGIO LIBRE- PROFESOR 1

1.-¿Qué cree que deben aprender los alumnos en la escuela?

a) Solo materias teóricas: Matemáticas, Lengua, Ciencias...

b) A aprender de forma independiente.

c) Habilidades sociales que le permitan una buena relación con el entorno.

d) La opción b y c son verdaderas. (la C es la principal)

2. ¿Qué entiende por competencia docente?

Mucha escucha, mucha adaptabilidad (flexibilidad), hábil en recursos, una persona VIVA y activa.

3. Me gustaría saber cómo trabaja usted en clase las siguientes competencias:

Creatividad

No anulándosela, un niño es creativo por naturaleza en todos los sentidos. Entender como es el niño, cual es su necesidad y ofrecerle la herramienta necesaria y el espacio para que podamos permitirle crear. Es importante dejarle aburrirse.

Aprender a Aprender

Dar sentido a las cosas que hacen. Aprendizaje a través de la experiencia y generar necesidades. Aprender a través de las cosas que pasan en la vida diaria. Aprender de cosas vivas. Se propone el entorno para que se genere la curiosidad.

Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor

Permitir que ellos propongan.

Habilidades Sociales

El trabajo emocional es básico en el cole. Los profes se ponen en una situación de entender, respetuosa, de escucha. Expresión de sus necesidades y sentimientos, y de buscar herramientas para solucionarlo. Invitarles a expresar cómo se sienten y a utilizar la hoja de mediación cuándo sea necesario. Escucharles activamente.

4. ¿Cuáles son las características de su método de enseñanza? Señale las 4 características más importantes.

- 1.-Entenderle, aceptarle y respetar su potencial.
- 2.-Divertirme con los niños. Disfrutar.
- 3.-Activo y vivo
- 4.-

5. ¿Cuáles cree usted que son las labores/ funciones de un buen docente? Señale las 5 que considera más importante.

- 1.-Escucha
- 2.-Empatía
- 3.-Entendimiento
- 4.-Cercanía
- 5.-Flexibilidad

6. ¿Qué le dificulta llevar a cabo sus tareas docentes? Señale las 4 razones más Importantes.

1.-Tiempo

2.-Miedos y carencias personales

3.-

4.-

7. ¿ Del 1 al 10 (siendo uno la puntuación más baja y 10 la más alta) Cómo puntuaría es su grado de implicación con sus alumnos?

9

8. Describa en 3 palabras qué significa para usted implicación en el aprendizaje de sus alumnos.

Atención a como están (física, emocionalmente...) individual y grupal. Atender a la familia.

9. ¿Cómo participan las familias en la escuela?

A) Realizan actividades que ellos mismos proponen

B) Asisten y participan activamente en las actividades propuestas por el centro.

C) Procuran estar informados de lo que hacen sus hijos en el colegio para coordinarse en cuanto a estrategias de aprendizaje.

D) Las 3 anteriores son verdaderas.

E) No participan de ninguna forma

F) Otros: _____

10. ¿Cómo percibe la participación de los padres en este centro?

a) Molesta. Impide el correcto desarrollo de mis funciones.

b) Positiva, me ayuda a trabajar de forma más eficiente.

c) Indiferente.

11. ¿Tiene en cuenta las demandas o necesidades de las familias?

a) Sí. ¿Qué tipo de demandas? Todas las necesarias para asegurar el bienestar y el buen desarrollo de sus hijos.

b) No. ¿Por qué? _____

12. ¿Realizáis proyectos académicos comunes con otros profesores?

a) Sí. ¿Qué tipo de proyectos? Todas las planificamos en conjunto. Todas están coordinadas.

b) No. ¿Por qué? _____

13. ¿ Del 1 al 10 (siendo uno la puntuación más baja y 10 la más alta) cómo valoras este tipo de trabajos para la formación de los alumnos?

10

14. ¿Cómo es su rutina diaria en el trabajo de aula?

Como no dividimos a los niños por aulas, ni edades. Todo el ciclo de primaria sigue la misma rutina, que es más bien flexible para adaptarse a las necesidades de cada niño.

15. ¿Cómo evalúas a los alumnos?

Se hacen informes semestrales cualitativos.

ENTREVISTA COLEGIO LIBRE- PROFESOR 2

1.-¿Qué cree que deben aprender los alumnos en la escuela?

a) Solo materias teóricas: Matemáticas, Lengua, Ciencias...

b) A aprender de forma independiente.

c) Habilidades sociales que le permitan una buena relación con el entorno.

d) La opción b y c son verdaderas.

(Las materias están organizadas por talleres)

2. ¿Qué entiende por competencia docente?

Acompañar en el proceso de aprendizaje. Requiere estar atento a las necesidades individuales y de grupo.

3. Me gustaría saber cómo trabaja usted en clase las siguientes competencias:

Creatividad

Momentos de propuestas de alumnos (asamblea de propuestas), intentar que se trabaje en base a sus intereses.

Aprender a Aprender

Se entiende como creatividad.

Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor

Promovemos actividades para que los niños puedan organizar por sí mismos. Por ejemplo, la excursión de fin de curso es organizada por los alumnos, ellos investigan y gestionan las reservas etc. Montan un mercadillo gestionado por ellos para pagar la actividad.

Habilidades Sociales

Los conflictos son gestionados en el momento siempre que la circunstancia lo permita. Los miércoles tienen grupo de mediación para gestionar los conflictos no resueltos, exponiendo que les gustaría que pasara, cómo se sienten etc. Además de tratar temas específicos relacionados con las habilidades sociales.

Se habla desde el corazón e invita a la escucha activa desde muy pequeños. Los mayores ayudan a los pequeños a resolver sus conflictos. Buscamos que establezcan una relación de cooperación.

4. ¿Cuáles son las características de su método de enseñanza? Señale las 4 características más importantes.

- 1.-Partir de sus intereses
- 2.-Atender a las necesidades reales de cada día: Emocionales, necesidades físicas...
- 3.-Papel del acompañante
- 4.-Aprendizaje autónomo y habilidades para la vida

5. ¿Cuáles cree usted que son las labores/ funciones de un buen docente? Señale las 5 que considera más importante.

- 1.-Presencia y cercanía
- 2.-Visión individual y grupal (conseguir)
- 3.-Coordinación con el resto del equipo
- 4.-Flexibilidad
- 5.-

6. ¿Qué le dificulta llevar a cabo sus tareas docentes? Señale las 4 razones más importantes.

- 1.-Ratio alumno/profesor
- 2.-Tiempo
- 3.-Futuro, el cambio metodológico del instituto.

4.-Sintonía con las familias

7. ¿ Del 1 al 10 (siendo uno la puntuación más baja y 10 la más alta) Cómo puntuaría es su grado de implicación con sus alumnos?

10

8. Describa en 3 palabras qué significa para usted implicación en el aprendizaje de sus alumnos.

Entrega total.

9. ¿Cómo participan las familias en la escuela?

A) Realizan actividades que ellos mismos proponen

B) Asisten y participan activamente en las actividades propuestas por el centro.

C) Procuran estar informados de lo que hacen sus hijos en el colegio para coordinarse en cuanto a estrategias de aprendizaje.

D) Las 3 anteriores son verdaderas.

E) No participan de ninguna forma

F) Otros: _____

10. ¿Cómo percibe la participación de los padres en este centro?

a) Molesta. Impide el correcto desarrollo de mis funciones.

b) Positiva, me ayuda a trabajar de forma más eficiente.

c) Indiferente.

11. ¿Tiene en cuenta las demandas o necesidades de las familias?

a) Sí. ¿Qué tipo de demandas? Los pares evalúan el proyecto para poder hacer modificaciones y mejoras. Estan plenamente implicados. Se dan respuesta a porqué se llevan a cabo ciertas propuestas y porqué no.

b) No. ¿Por qué? _____

12. ¿Realizáis proyectos académicos comunes con otros profesores?

a) Sí. ¿Qué tipo de proyectos? Proyecto de huerta. Todas las actividades están coordinadas.

b) No. ¿Por qué? _____

13. ¿ Del 1 al 10 (siendo uno la puntuación más baja y 10 la más alta) cómo valoras este tipo de trabajos para la formación de los alumnos?

10

14. ¿Cómo es su rutina diaria en el trabajo de aula?

Recibirlos con movimiento y bailando

Asamblea para compartir y situarse

Actividades de concentración (mates, lengua)

Almuerzo

Distensión

Actividades propuestas por ellos (surgidas por sus intereses, talleres) Cada uno elige lo que quiere hacer.

Asamblea final (temático) Todo primaria.

15. ¿Cómo evalúas a los alumnos?

Informes trimestrales del alumno, personales para los padres.

No hay notas.

Se evalúa a través de la observación del alumno.

INTERVIEW ACTIVE LEARNING SCHOOL- TEACHER 1

1. What do you think that pupils need to learn at school?

- a) Just theoretical subjects: Numeracy, Literacy, Sciences etc.
- b) Strategies to learn in an Independent way/self-regulated learning.
- c) Social skills that prepare you to have a good and healthy social life.
- d) Option b and c are true.
- e) All of the above.

2. What do you understand for standards or competency? What is the difference?

Allow me to show you some theoretical information (attached refereces below):

In Scotland the curriculum is divided into curricular areas –

The experiences and outcomes are set out in lines of development which describe progress in learning.

They are organised into the [eight curriculum areas](#):

Expressive arts	Religious and moral education
Sciences	Health and wellbeing
Social studies	Languages
Technologies	Mathematics

All staff have a responsibility to develop, reinforce and extend learning in the following areas.

[Health and wellbeing across learning](#)

[Literacy across learning](#)

[Numeracy across learning](#)

[The 8 curricular areas –](#)

[Expressive Arts –](#)

The inspiration and power of the arts play a vital role in enabling our children and young people to enhance their creative talent and develop their artistic skills.

[Languages –](#)

Knowing other languages and understanding other cultures is a 21st century skill set for students as they prepare to live and work in a global society.

Literacy and English - Literacy is fundamental to all areas of learning, as it unlocks access to the wider curriculum and increases opportunities for the individual in all aspects of life.

Modern Languages - Learning other languages enables children and young people to make connections with different people and their cultures.

[Religious and moral education –](#)

Religious and moral education includes learning about Christianity and other world religions, and supports the development of beliefs and values.

[Social Studies –](#)

Through social studies, children and young people develop their understanding of the world by learning about other people, societies, their beliefs and values.

Health and Well Being –

Learning in health and wellbeing ensures that children and young people develop the knowledge, understanding and skills that they need now and in the future.

Mathematics –

Mathematics is important in our everyday life. It equips us with the skills we need to interpret and analyse information, simplify and solve problems, assess risk and make informed decisions.

Sciences –

Science and its practical application in healthcare and industry is central to our economic future, for our health and wellbeing as individuals and as a society.

Technologies –

Technologies form a central part of Scotland's heritage, identity and future. Their importance cannot be overstated whether as an economic necessity, a social influence or a vital educational experience.

Experiences and Outcomes

Every child and young person in Scotland is entitled to experience a broad general education. This broad general education takes place from the early years to the end of S3, and is represented by learning across all of the experiences and outcomes, as far as is consistent with each child or young person's needs.

What are experiences and outcomes?

The title 'experiences and outcomes' recognises the importance of the quality and nature of the learning experience in developing attributes and capabilities and in achieving active engagement, motivation and depth of learning. An outcome represents what is to be achieved.

[How are they used?](#)

By exploring the entire set of experiences and outcomes, you will be able to see the curriculum from the early years to the end of S3 as a whole.

Those who teach a particular stage will be able to see where their contributions to a child's learning and development sit in the span of progression. Secondary teachers will also see where they can make contributions to experiences and outcomes from more than one curriculum area.

Staff can then plan, with colleagues, their contributions to each learner's education and also support learners in making connections in their learning. By doing this successfully, they will ensure that each learner experiences a coherent curriculum, achieves the highest possible standards, and is prepared to move successfully into the senior phase and a positive and sustained destination.

The framework is less detailed and prescriptive than previous curriculum advice. It provides professional space for teachers and other staff to use in order to meet the varied needs of all children and young people.

[View the experiences and outcomes](#)

You can download the experiences and outcomes and supporting guidance for all levels and curriculum areas in one document:

[PDF file: Experiences and outcomes for all curriculum areas \(2.8 MB\)](#)

[Word file: Experiences and outcomes for all curriculum areas \(2.4 MB\)](#)

3. Could you explain how you encourage the following competencies:

- **Creativity**

- Active Learning**

- Active learning is learning which engages and challenges children's thinking using real-life and imaginary situations.

- All areas of the curriculum can be enriched and developed through active learning.

- Co-operative and collaborative learning**

- Our ideas about the role of talking in the classroom have changed radically over the years.

- We no longer consider that a 'good' classroom is necessarily a quiet one; we understand that learning is frequently most effective when learners have the opportunity to think and talk together, to discuss ideas, question, analyse and solve problems, without the constant mediation of the teacher.

- Most of our thinking has been heavily influenced by the work of Lev Vygotsky, and his concept of learning as a social process. In recent years, his ideas have been reflected in a number of learning and teaching approaches, including:

- co-operative learning

- critical skills

- dialogic teaching.

- Although these approaches vary to some extent, essentially they all promote the idea that young people's learning is best served when they have opportunities to learn with and from each other, and are shown how to do so effectively.

-ICT in education – keep up to date with all technological developments through the use of twitter (I am @salgrylls), and other websites/educational blogs. And adapt these for my own class.

- Creativity

-Outdoor learning – as much as possible, all curricular areas can be adapted and taught outside.

-Peer education

Pupils love teaching each other and the more they do the more confident they are in their own knowledge and learning.

- **Self-regulated learning. (Learning how to learn.)**

I encourage independence as much as possible.

- **Initiative and entrepreneurial skills.**

Ongoing

- **Social skills.**

Ongoing throughout all learning

4. Can you tell me the 4 most important features of your teaching method?

- Flexible attitude to teaching and learning
- Effective planning.
- Engaging pupils.
- Understanding and knowing the children and families.

5. Can you tell me the 5 most important tasks of a good teacher?

- Communication
- Turning up every single day! - reliable
- Being Child centered
- Being enthusiastic yourself about what you are teaching
- Firm but fair approach
- Adaptable and resourceful

6. Can you tell me 4 reasons that make it difficult for you to carry out your tasks as a teacher?

- Time - is the main thing – there is never enough of it!
- Paperwork - it can seem that this is endless– but I try to keep that to the minimum and make sure it is always useful.
- Money – schools do not have huge budgets and resources and trips etc are expensive.
- Changing politics

7. Rate on a scale of 1 to 10 (1 being the lowest mark and 10 the highest) your degree of involvement in your pupils learning?

This is hard to answer as I am as involved as I should be but this means that there is also space for them to learn and grow independently as well, this means that as teachers we need to be fully aware of the needs of each child but also prepared, ready and aware of when to step back and let them explore, discover and learn for themselves, watching/observing at a distance. Children need to make mistakes, they need to try things and know that it might not work and they then have choices to make –do I give up or carry on trying? Problem solving is so important for them and as a teacher you need to get the right balance of involvement.

8. Can you describe using 3 keywords, in 3 sentences what “involvement in your pupils learning” means to you?

- Evaluation – what they know, what they need to improve on, what they need to do next...
- Understanding – each individual, their individual needs – mental, social, physical and emotional, and caring about them, also understanding the need for them to learn independently and at different speeds.
- Communication – with pupils, with parents, with other staff

9. How do families participate at school?

- a) They organise activities that are needed.
- b) They attend and participate in activities that school needs.
- c) They try to be informed about what their children do at school to coordinate their learning strategies with schools.

d) All of the above are true.

e) They don't participate at all.

f) Other: parents are very welcome in school, they often come in to run activities, we have a lot of talented parents who are specialists in different fields and it is always great to have them sharing their knowledge and experience in school with us all. The children benefit from this involvement and have learnt so much – including sciences, chemistry, biology and physics, arts and crafts, design and technology, woodwork, about wildlife and the outdoors, habitats and environments, poetry and writing and so much more...

We put on events for parents and invite them in at different times of the year to celebrate the children's learning and wider achievements, and for fund raising events for school, the wider community and globally.

10. How do you perceive parents participation?

a) It bothers me. It makes it difficult for me to carry out my tasks.

b) Positively.

c) Indifferent.

11. Do you consider the family's needs and demands?

a) Yes. What kind of demands?

These are personal sometimes and we, as teachers, need to always be aware of the different demands that we all face as families at home. Teachers need to gain knowledge of the 'whole' child so they can help them learn in the best ways for each individual. This is another good reason for parental involvement and communication.

b) No. Why?

12. Do you set up and carry out learning projects in cooperation with other teachers?

a) Yes. Can you give me 3 examples?

- We often plan days or blocks of learning across the school or within age groups – IDL Days/blocks- Inter Disciplinary Learning – for example – we had a day of learning this year about Rosh Hashanah, Jewish New Year – I have attached my planning for this day.
- Science week – a full week for the whole school with lots of different activities and events – (a timetable for our science week this year is attached.)
- We also plan days of learning with other primary schools – for example we had a day of health and wellbeing and outdoor learning with another

primary school class, where we had a maths scavenger hunt outside in the school grounds and the children had to solve problems and find things out, we made healthy fruit smoothies – we walked to the shop, chose and bought fruit, made a recipe and chopped the fruit and made and tasted them! Then we went for a walk in the woods in the afternoon, looking at the trees and wildlife, and playing in the leaves – it was Autumn.

b) No. Why?

13. Rate from 1 to 10 (1 being the lowest mark and 10 the highest), how valuable are these experiences for the children?

10 – very valuable, they learn so much.

14. What is the daily routine in your class?

I have attached a timetable of a typical week for you to look at.

A day starts at – 9:15

We have morning break at 10:45 – 11

We have lunch at 12:30-1:15

The day finishes at 3:15

We often have after school clubs for all the children to join in, if they chose and have permission from home, between 3:15-5 for example – football, art/craft, shinty, zumba etc

15. How do you evaluate/assess your pupils?

In many ways –

- Ongoing teacher assessment/observation
- Peer assessment
- Individual assessment
- Childs own personal assessments and target setting
- Using websites for example

www.khanacademy.org (Maths)

www.sumdog.com (Maths)

- Pupil blogs
- Online assessments
- Classroom discussions, questioning.
- Reading groups
-

16. Do you teach subjects independently?

We do teach subjects independently but we also teach them together, there are so many links between subject/curricular areas. I have included examples of interdisciplinary learning.

What is Interdisciplinary learning?

Interdisciplinary learning enables teachers and learners to make connections across learning through exploring clear and relevant links across the curriculum. It supports the use and application of what has been taught and learned in new and different ways. It provides opportunities for deepening learning, for example through answering big questions, exploring an issue, solving problems or completing a final project.

Effective interdisciplinary learning:

- can take the form of individual one-off projects or longer courses of study
- is planned around clear purposes
- is based upon experiences and outcomes drawn from different curriculum areas or subjects within them
- ensures progression in skills and in knowledge and understanding
- can provide opportunities for mixed stage learning which is interest based.
-

There are two broad types of interdisciplinary learning which, in practice, often overlap.

- Learning planned to develop awareness and understanding of the connections and differences across subject areas and disciplines. This can be through the knowledge and skill content, the ways of working, thinking and arguing or the particular perspective of a subject or discipline.
- Using learning from different subjects and disciplines to explore a theme or an issue, meet a challenge, solve a problem or complete a final project. This can be achieved by providing a context that is real and relevant, to the learners, the school and its community.

Information found on website - <http://www.educationscotland.gov.uk>

INTERVIEW ACTIVE LEARNING SCHOOL- TEACHER 2

1.-What do you think that pupils need to learn at school?

- a) Just theoretical subjects: Maths, Language, science....
- b) Strategies to learn in an Independent way .Self-regulated learning.
- c) Social skills that prepare you to have a good and healthy social life.

d) Option b and c are true.

2. What do you understand for competencies? (Standards)

What is the difference between competencies and standards?

I think competencies means skills.

We use the concept standards but, we assess students through experiences and outcomes.

3. Could you explain how you encourage the following competencies:

Creativity: Utilizo mucho el teatro, la música y los dejo crear en sus trabajos de arte libre. Hacemos arte y música todos los días.

Self-regulated learning. Learn how to learn: Letting the class being an open place to research, teaching methods to research.

Initiative and entrepreneurial skills: Being open to the pupils request, (y potenciando esas actitudes, agradeciéndoselo). Letting them know that they are allowed to make request and to show the class what they can do. This is why I let them show the class things that they can do, so they can learn from each other.

Social skills: Being a good example, Being kind with them and speaking to them how we want them to speak.

4. Can you tell me the 4 most important features of your teaching method?

- Flexible
- Open
- Respectful
- Learning by doing

5. Can you tell me the 5 most important tasks of a good teacher?

- Being inspirational
- Being open and try to learn new methods. Estar siempre en constante formación.
- Patience
- Sense of humor
- Being committed with your pupils

6. Can you tell me 4 reasons that makes it difficult for you to carry out your tasks as a teacher?

Money

7. Rate between 1 to 10 (being 1 the lowest mark and 10 the highest) your degree of involvement in your pupils learning?

10

8. Can you describe in 3 words (sentences) what does "involvement in your pupils learning" means to you?

- Listen to them needs to take care of it.
- Pay attention at them potentialities to develop it.
- Let them being independence.

9. How do families participate at school?

- A) They organize activities that they purpose.
- B) They attend and participate in activities that school purpose.
- C) They try to be informed about what they children do at school to coordinate their learning strategies with schools.
- D) the 3 above are true.
- E) They don't participate at all.
- F) Other: _____

10. How do you perceive parents participation?

- a) It bothers me. It hampers me to carry out my tasks.
- b) Positively, It helps me to work efficiently.
- c) Indifferent.

11. Do you consider the families needs and demands?

- a) Yes. What kind of demands? They ask us about their children needs to coordinate what we are going to do. But we are open to the parents request so everything they need is going to be consider.
- b) No. Why? _____

12. Do you set up a carry out learning projects in cooperation with other teachers?

a) Yes. Can you give me 3 examples:

-We did a project about Australia with an Australian school involved. The whole school was committed with it. It was also coordinate with other schools near to this one.

-The eco project is a project that all school are involved in.

-Sometimes the Gaelic classes made something together or all the P4 to P7 classes.

-The music classes, the choir...

b) No. why? _____

13. Rate between 1 to 10 (being 1 the lowest mark and 10 the highest) how do you value this kind of Works in the pupils training?

10

14. How is the daily routine in your class?

Is flexible, maybe we have two things that we do every day. The starting of the class when we speak about how we are today, and I link what we are talking about with some topic that we are going to work in the day. After lunch we talk about what we learn during the morning. It's important that after every activity the children have to tidy up all the materials. We want them to feel responsible of the school material because is for them.

15. How do you assess your students?

In many ways. Through observation, individual and group assessment, the pupil blogs, online assessment ...

ENTREVISTAS COLEGIO TRADICIONAL

Para consultar ANEXO 5 y 6 así como las entrevistas realizadas a los docentes del colegio tradicional:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B4DwDkf3nSY1bERVNE9iajR0cms?usp=sharing>