



**Universidad
Zaragoza**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**FORMACIÓN DE MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN UN
CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA REGIÓN DE TINDUF DESDE
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

**TRAINING TO IMPROVE TEACHING SKILLS IN A PRIMARY SCHOOL IN THE
REGION OF TINDUF THROUGH ACTION RESEARCH**

Autora

Bárbara Giménez Próspero

Directora

Dra. Ana Cristina Blasco Serrano

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Curso 2021-2022



**Facultad de Educación
Universidad Zaragoza**



**Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza**



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. El derecho a la educación.....	7
3.2. Asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la Orientación Educativa	8
3.3. Iniciativas previas y programas de formación al profesorado saharai.....	10
3.4. Aprendizaje experiencial y metodologías centradas en el alumnado	12
4. ESCENARIO DE INTERVENCIÓN. LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS DE TINDUF	16
5. METODOLOGÍA	19
5.1. Objetivos.....	19
5.2. Modalidad de investigación: la investigación-acción participativa.....	20
5.3. Participantes	22
5.4. Procedimientos de recogida de información	23
5.5. Procedimiento del estudio	25
5.6. Procedimiento de análisis de la información.....	32
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	34
6.1. Acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	36
6.2. Aprender jugando: el efecto de la motivación sobre el aprendizaje	37
6.3. Iniciando el cambio	38
6.4. Aprendizaje experiencial vinculado al contexto.....	39
6.5. Del producto al proceso	41
6.6. Limitaciones.....	42
7. CONCLUSIONES.....	44
8. REFERENCIAS	48

RESUMEN

El asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye una de las funciones fundamentales de la orientación educativa, que tiene por objetivo la mejora de las prácticas docentes para facilitar y garantizar el acceso al aprendizaje del alumnado. Desde el presente trabajo, se considera de vital importancia fomentar el desarrollo de la autonomía y empoderamiento del personal docente saharauí, para que pueda revisar y reconstruir sus prácticas a raíz de procesos de reflexión y reconstrucción del quehacer educativo. A raíz de la demanda realizada por las autoridades educativas de los campamentos saharauíes, este trabajo se ha propuesto contribuir a la formación de mejora de las competencias docentes en un centro de Educación Primaria en la región de Tinduf (Argelia) a través de un Programa de Formación de Mejora de las Competencias Docentes y del asesoramiento colaborativo en materia curricular; en el marco de una investigación-acción participativa. En ella, han participado, en calidad de co-investigadores, dos miembros de la Universidad de Zaragoza, dos coordinadores de proyectos relativos a la educación en el Sáhara, una inspectora-orientadora educativa de los campamentos y varias maestras de un colegio del área de Smara. Los métodos de recogida de información han incluido diversas fuentes de corte etnográfico y la información recabada ha sido analizada mediante el Método Comparativo Constante. Los resultados y conclusiones de la investigación han constatado la capacidad de las actuaciones llevadas a cabo para promover el cambio y han iluminado el camino para nuevos procesos de mejora que incidan en las necesidades emergentes de los centros educativos del territorio desde su autonomía, en aras de cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Palabras clave: asesoramiento colaborativo, procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación-acción, autonomía, programa de formación del profesorado, cambio, Objetivos de Desarrollo Sostenible

Nota: "Este trabajo ha sido realizado con una ayuda económica de la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza en su convocatoria de 2021".

ABSTRACT

Counseling in teaching-learning processes is one of the fundamental functions of educational guidance, which aims at improving teaching practices to facilitate and ensure access to student learning. From the present work, it is considered of vital importance to promote the development of autonomy and empowerment of Saharawi teachers, so that they can review and rebuild their practices as a result of processes of reflection and reconstruction of their own educational practices. Following the demand made by the educational authorities of the Saharawi camps, this work has been proposed to contribute to the training for the improvement of teaching skills in a primary school in the region of Tindouf (Algeria) through a Training Program for the Improvement of Teaching Skills and collaborative guidance; within the framework of a participatory action research. Two members of the University of Zaragoza, two coordinators of projects related to education in the Sahara, an educational inspector and school counselor from the camps and several teachers from a school in the Smara area participated as co-researchers. The methods of data collection included various ethnographic sources and the information collected was analyzed using the Constant Comparative Method. The results and conclusions of the research confirmed the capacity of the actions carried out to promote change and shed light on new improvement processes that affect the emerging needs of the Saharawi educational centers, in order to meet the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda.

Keywords: collaborative counseling, teaching-learning processes, action research, autonomy, teacher training program, change, Sustainable Development Goals

1. INTRODUCCIÓN

Desde la invasión y ocupación mauritana y marroquí del territorio del Sáhara Occidental, producida en 1976, la población saharauí vive asentada de manera estable en lo que se conoce como Campamentos de Refugiados en la Hamada de la región de Tinduf (Argelia), al amparo de la República Árabe Saharaui Democrática –en adelante, RASD– y de la ayuda internacional (Vinagrero-Ávila, 2020). Actualmente, cuentan con una población aproximada de 200.000 personas. Sus habitantes viven en dairas (municipios), divididos, a su vez, en cinco wilayas (provincias): Bojador, Dajla, El Aiún, Auserd y Smara.

Desde hace unas décadas, la RASD impulsa iniciativas que aseguren la preservación y el desarrollo de las comunidades saharauíes a través, particularmente, de la mejora de la formación y las condiciones laborales en los ámbitos educativo y sanitario (Aranda Redruello et al., 2012; Vinagrero Ávila, 2020). Fruto de los esfuerzos sostenidos en el área de educación es el logro de una tasa de alfabetización en torno al 96% (ECSAHARAUI, 2016), derivada de la casi total escolarización de los niños y niñas entre 3 y 13 años (Aranda Redruello et al., 2012).

No obstante, el contexto geográfico y político de los campamentos marca las características de su sistema educativo. Las autoridades educativas detectan graves necesidades en materia de formación de un profesorado de poca antigüedad y, en ocasiones, insuficientemente cualificado. Asimismo, los recursos pedagógicos disponibles también son limitados en el territorio.

En adición, las figuras del orientador y orientadora educativos se ven solapadas con las de inspector o inspectora, como especialistas en el acompañamiento al equipo docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los centros educativos del territorio tienen escasas herramientas y oportunidades para el empoderamiento, la revisión y transformación de sus prácticas docentes y de la cultura escolar, la coordinación con la comunidad educativa, la formación continua del profesorado y la promoción del desarrollo integral del alumnado, entre otros.

Los aspectos recién citados se ven impulsados y dinamizados por el ejercicio eficaz de las funciones de la orientación educativa, por lo que el abordaje de las cuestiones

relativas al acompañamiento de los centros en la superación de sus limitaciones, se pretende, en este trabajo, desde la perspectiva de la acción orientadora.

Naturalmente, las necesidades previamente señaladas agravan la situación de desigualdad en el acceso a una educación de calidad de los niños y niñas de los campamentos saharauis, lo que es contrario a la preservación de este Derecho Humano Universal. A la vista de esta situación, se considera pertinente recurrir a la Cooperación para el Desarrollo en Educación y proporcionar apoyo para el empoderamiento de las comunidades educativas, de forma que vayan transformándose paulatinamente y puedan alinearse con el objetivo 4 de la Agenda 2030 (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID], 2020).

El trabajo que se presenta a continuación aspira a contribuir a la comprensión de la situación del profesorado y los centros educativos en los campamentos saharauis a través de la investigación-acción participativa; integrando los procesos investigativos en la reflexión y la acción compartida con la comunidad educativa del territorio desde la perspectiva de la orientación educativa. Aunque las necesidades a nivel educativo son múltiples y no se limitan a los centros de Educación Primaria, el foco del proyecto se sitúa en una escuela en la región de Smara (Tinduf) y se vertebra en el acompañamiento del personal docente para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

Diversos autores y autoras han acertado en señalar que los y las profesionales de la orientación han de jugar un papel destacado en la erradicación de la desigualdad y la injusticia social (Freire, 2005; García, 2019; Parrilla, 2005; Santana Vega, 2010). Este papel se sofisticaría todavía más en entornos socioculturales donde se hacen especialmente evidentes las dificultades para proporcionar una educación de calidad y para todo el alumnado, con importantes necesidades en infraestructura educativa y en formación. En este sentido, los procesos de innovación educativa que incidan en la mejora de las prácticas docentes se alzan como una respuesta proactiva y transformacional a tales necesidades (Santana Vega, 2010).

A fin de abrir cauces hacia una innovación educativa que garantice el derecho a una educación de calidad para todas y todos y, así, cumplir con el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), la investigación puede orientar el proceso de cambio y transformación de las instituciones educativas y brindar pautas de actuación a orientadores y orientadores y docentes. Desde esta perspectiva, se concibe que la investigación-acción en la formación del profesorado puede contribuir al cuestionamiento y reconstrucción de las prácticas educativas de maestros y maestras (García, 2019).

El presente trabajo constituye una de estas iniciativas por dinamizar el cambio de las instituciones educativas en un entorno tan particular como los campamentos de refugiados saharauis, a través de un proceso de investigación-acción participativa. La justificación de la intervención en este contexto se encuentra, primeramente, en una concepción educativa que pone el foco en el desarrollo integral del individuo de manera particular y no tanto en el sistema en el que se enmarca; en segundo lugar, en la premisa fundamental de la globalización sobre la existencia de un “mercado mundial” al que todos los individuos deben poder acceder independientemente de su procedencia o condiciones de vida (Hallak, 1999); y, por último, en la creencia de que la consecución del Objetivo en Educación de la Agenda 2030 no puede producirse sino en el marco de políticas y proyectos de cooperación internacional, la sensibilización con las poblaciones más castigadas y el apoyo a valores de igualdad y justicia social.

Por su parte, la “Estrategia de Acción Humanitaria de la Cooperación Española para el Desarrollo 2019-2026” (AECID, 2019) establece como líneas estratégicas y actuaciones prioritarias principales para la población saharauí el apoyo a la formación profesional o capacitación básica para el empleo, reglada y no reglada; el apoyo de programas educativos adaptados a la realidad y cultura de la región y el apoyo a la formación de docentes.

Todo lo anterior redunda en nuestro compromiso social y corresponsabilidad, como profesionales de la educación, de impulsar iniciativas para garantizar el acceso a la educación de todas las personas y de contribuir a la formación de una ciudadanía global, comprometida, solidaria y con capacidad crítica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El derecho a la educación

La educación de todas las personas es un derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tal y como dispone su Art. 26, ésta tiene por objeto el desarrollo humano y el fortalecimiento del respeto a los derechos y libertades y debe garantizar la igualdad en su acceso a toda la población; siendo gratuita y de carácter obligatorio, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental (Naciones Unidas, 1948).

A la vista de los fundamentos aportados anteriormente, queda señalada la necesidad de insistir en la acción formativa del profesorado saharauí, de forma que la comunidad saharauí pueda cumplir con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. Tomando como referencia las metas de objetivo dispuestas en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), el presente trabajo se orienta a contribuir a:

- Asegurar que todos los niños y niñas terminen la enseñanza obligatoria, la cual ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje efectivos (4.1)
- Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (4.4)
- Asegurar el acceso igualitario a la enseñanza para las personas vulnerables, los pueblos indígenas y los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad (4.5)
- Aumentar la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo y menos adelantados (4.c)

Como agentes promotores de la educación en las instituciones escolares, se concibe que los y las profesionales de la orientación deben alinearse con los objetivos citados y desarrollar la responsabilidad y el compromiso de velar por el cumplimiento de estos derechos en cualquiera que sea su escenario de acción; que, en definitiva, es el mundo globalizado. En vistas a su consecución, es preciso resaltar la importancia de la acción sobre las actividades docentes y los aspectos relativos al currículum escolar, como

aspectos clave en el aprendizaje en las escuelas (Segovia et al., 2016) a través de un proceso propio de la orientación educativa: el asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la Orientación Educativa

Sin duda, el asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye una de las funciones fundamentales de la orientación educativa, que tiene por objetivo la mejora de las prácticas docentes para facilitar y garantizar el acceso al aprendizaje del alumnado. El asesoramiento adquiere una dimensión muy relevante en un entorno con escasa trayectoria y conocimiento de modelos inclusivos, con un alto nivel de rotación profesional que dificulta el arraigo de la innovación de las prácticas docentes y con la presencia de un profesorado escasamente formado en materia psicopedagógica. Por ello, desde el presente trabajo se concibe la responsabilidad activa de los y las profesionales de la orientación educativa para funcionar como motores del cambio pedagógico (Balsalobre-Aguilar y Herrada-Valverde, 2018; Batalloso Navas, 2006; Santana Vega, 2010) en pro de la transformación de las prácticas docentes hacia modelos inclusivos y comprensivos de la realidad particular de los centros saharauis.

Como señalan Velásquez-Saldarriaga et al. (2020), el orientador es un agente activo dentro del desarrollo integral de los individuos; funcionando como guía y asesor y mediando de acuerdo con las bases teóricas y modelos de intervención en orientación psicopedagógica. De manera similar, para Grañeras-Pastrana y Parras-Laguna (2008), los orientadores y orientadoras son mediadores materiales de los aprendizajes, destacando entre sus roles más relevantes los de consultor, mediador, asesor y coordinador. Por su parte, Martínez-Garrido et al. (2010) recuerdan las funciones orientadoras de motivar a los profesionales de toda institución educativa a la mejora de las prácticas pedagógicas y de dotar al profesorado de estrategias para la resolución de problemas y búsqueda de nuevas soluciones dentro del aula. En este sentido, los orientadores y orientadoras se sitúan como agentes facilitadores del emprendimiento y la autonomía del personal docente “en compromiso con la mejora de los centros educativos, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria” (Martínez-Garrido et al., 2010, p. 111). Del mismo modo en que los profesionales de la orientación en los centros prestan su apoyo, colaboración y asesoramiento a otros

profesionales – y la reciben de los mismos – las y los participantes de esta investigación-acción pretenden acompañar a la comunidad educativa de los campamentos saharauis en el camino hacia la revisión y reconstrucción de sus prácticas educativas.

El proceso de construcción de conocimiento y transformación educativa se asume aquí desde un modelo colaborativo y participativo, en el que tanto los agentes asesores como los asesorados trabajan de manera conjunta y con responsabilidad compartida en la definición de las propuestas de mejora, de su desarrollo, aplicación, evaluación y posterior redefinición (Martín y Onrubia, 2011). Así, la mejora en las competencias docentes surge de un proceso de reflexión construido conjuntamente; haciendo imprescindibles las contribuciones del equipo profesional del centro durante todas las fases del proyecto.

Investigaciones previas como la de Segovia et al. (2016, p.27) refuerzan esta idea de que “los servicios de orientación deben asumir un papel de acompañamiento crítico en lo relativo al desarrollo curricular y actuar como asesores”. En las conclusiones de su estudio, estos autores señalan que el rol de apoyo y asesoría a los procesos de mejora curricular precisa de generar espacios para la colaboración profesional. Más aún, mencionan que funcionar como “colegas críticos” del profesorado, acompañando a éste en un proceso de reflexión construido conjuntamente, es parte del reto de reconstruir la labor orientadora en favor de una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica acercarse a las problemáticas diarias del aula y del equipo docente y vincular la acción orientadora al centro.

Por su parte, Vigo Arrazola et al. (2016) se valen de la investigación etnográfica para estimular la formación crítica del profesorado, lo que guarda plenas similitudes con el presente trabajo. En su estudio, las autoras observaron que la interacción con otros agentes - investigadores participantes y familias - y la devolución de información generadas en el seno de su investigación dieron como resultado procesos de reflexión y contraste que favorecieron el cuestionamiento de las prácticas docentes desde el propio profesorado. Sus hallazgos incidieron en la importancia de partir de su contexto y de contrastar la propia práctica con fundamentos teóricos, experiencias de otros centros y la información de otros participantes para estimular la conciencia sobre su labor docente.

De esta forma, se aprecia que los procesos de colaboración en la revisión curricular y del quehacer educativo en las aulas, incardinados en el entorno cotidiano del profesorado e integrados en su propia experiencia en la acción, pueden contribuir a la

toma de conciencia y allanar el camino para la reconstrucción y mejora de sus prácticas en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, debe tenerse presente que el asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una intervención indirecta que llega al alumnado a través de la figura del profesorado y tutores y tutoras, asesorados por los y las profesionales de la orientación educativa (Grañeras-Pastrana y Parras-Laguna, 2008; Nieto-Cano y Portela-Pruaño, 2006; Velásquez-Saldarriaga et al., 2020). En esta investigación-acción, la labor de asesoramiento y apoyo se produce, no desde una intervención externa, sino desde la plena participación de las investigadoras, en calidad de profesionales de la orientación, en los procesos de formación, seguimiento y reflexión; así como en su compromiso y corresponsabilidad con el entorno del centro y con la cultura del mismo.

3.3. Iniciativas previas y programas de formación al profesorado saharauí

Ante las problemáticas detectadas en materia de educación ya señaladas, las autoridades saharauíes se plantearon reformar la educación y en 2008 establecían un primer convenio de colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid o UAM. A raíz de esta primera visita de la delegación de la UAM a los campamentos, se reconoce la necesidad de formar a los maestros y maestras saharauíes para que puedan impartir docencia en Educación Secundaria y para que se revise su práctica docente en las demás etapas educativas (Aranda Redruello et al., 2012; Vinagrero Ávila, 2020). Poco después, y para responder a las necesidades de formación de los docentes, la UAM pone en marcha diversos programas formativos dirigidos a preparar al cuerpo docente local, a menudo sin titulación o únicamente titulado en Magisterio de Educación Primaria (Aranda Redruello et al., 2012; Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid, 2016).

Hasta el momento presente, se han llevado a cabo diversos programas de formación docente en los campamentos saharauíes en colaboración con universidades españolas. Uno de ellos, denominado EducaSahara e impartido por profesores y profesoras voluntarios de universidades públicas madrileñas, fue desarrollado en 2012. Tal y como recoge Alonso Alberca (2012), el proyecto procuró la ampliación de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria a través de una formación centrada en las Ciencias Naturales dividida en tres módulos o etapas, que se dirigió a

docentes, coordinadores e inspectores e inspectoras de los centros educativos. Es relevante señalar que el proyecto incidió en el aprendizaje a través de metodologías activas basadas en el trabajo colaborativo que superaran el modelo de enseñanza tradicional. Los resultados y la posterior valoración de la intervención del proyecto revelaron una incidencia positiva en el desarrollo de la competencia docente de maestros y maestras, obteniendo una mayor conciencia del valor de los recursos propios de su entorno para el trabajo en el aula, un abanico más amplio de recursos didácticos (entre los que destacan las técnicas para generar dinámicas participativas y para facilitar el aprendizaje colaborativo) y una mayor conciencia del valor de la investigación y la experimentación en el aula (Alonso Alberca, 2012).

No obstante, el programa también puso de manifiesto: 1) fluctuaciones en la motivación y el aprovechamiento de las sesiones por parte de las maestras y los maestros en función de su conocimiento base y su experiencia docente; 2) una considerable carencia de conceptos científicos entre los estudiantes; y 3) un éxito notable de los métodos colaborativos sobre el grado de adquisición de los aprendizajes (Alonso Alberca, 2012; Aranda Redruello et al., 2012). En suma, la valoración del proyecto reafirmó la necesidad de formación de los y las futuros docentes y evidenció los beneficios de implicar metodologías centradas en el alumnado para obtener los mejores resultados.

Dado el éxito de la implementación, en 2015 se redefinió el proyecto y tuvo lugar una nueva edición con tres particularidades: se amplió el número de participantes, se dirigió preferentemente a mujeres saharauis e incorporó el uso de las nuevas tecnologías. El resultante proyecto, denominado Proyecto de Formación del Profesorado Saharaui mediante el uso de las Nuevas Tecnologías y subvencionado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), trajo consigo la elaboración de unas recomendaciones metodológicas que pueden ser tomadas en consideración como parte de las buenas prácticas en futuros proyectos de formación. Tras la implementación del curso, de carácter eminentemente práctico y dirigido a 94 profesoras saharauis a través de la plataforma Moodle, se observó la necesidad de re-concebir el español dentro de la formación, incorporar las nuevas tecnologías al aprendizaje, reelaborar y adaptar los contenidos a las particularidades lingüísticas y culturales y atender formativamente a las mujeres de manera preferente (AECID, 2019; Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid, s.f.).

Estas recomendaciones fueron formuladas por todos los actores participantes y surgieron del uso de entrevistas, grupos de discusión y reflexiones individuales y colectivas a la terminación del proyecto.

Por su parte, la Universidad de Jaén ha realizado recientemente un postgrado de formación para las maestras tituladas que ha incidido en su cualificación como docentes y ha aspirado a potenciar su desarrollo profesional (AECID, 2020).

Las autoridades educativas de los campamentos continúan manifestando su interés por incorporar a sus procesos de enseñanza aquellas estrategias y metodologías que conecten con la realidad del alumnado y que promuevan el desarrollo de habilidades “prácticas” o competencias para la vida diaria desde una concepción activa (Blasco-Serrano, 2022). Los programas previos en formación llevados a cabo han evidenciado esta preferencia y han apuntado a su pertinencia en los procesos de mejora de las competencias docentes. Así, la orientación educativa emerge, a través de su función de asesoramiento al profesorado saharauí en sus procesos de enseñanza aprendizaje, como un elemento relevante; contribuyendo a la mejora de sus prácticas educativas de manera que se ponga el foco en el contexto del alumnado.

3.4. Aprendizaje experiencial y metodologías centradas en el alumnado

La educación en la escuela ha de favorecer que los niños y niñas construyan su aprendizaje adaptado a su vida, a sus circunstancias y a su contexto. En este sentido, el profesorado ha de propiciar que los y las estudiantes se apropien de su aprendizaje a través del desempeño de diferentes tareas (Craft y Jeffrey, 2004). Ello conlleva, una vez más, acompañar y asesorar al profesorado alrededor del currículum; incidiendo en metodologías ajustadas al contexto que tengan en cuenta estos preceptos.

En un intento por modernizar las prácticas escolares, Freinet y Salengros (1976) argumentaban ya que el alumnado debía dejar de ser concebido como un agente pasivo en el proceso de aprendizaje y tomar un papel activo en la experimentación de su realidad. Consideraban que el aprendizaje memorístico o basado en lecciones se alejaba de los intereses y necesidades del alumnado y limitaba su creatividad y capacidad de descubrimiento. A cambio, se proponía una metodología activa y participativa fundamentada en la investigación, la experiencia directa y la experimentación reflexiva. En definitiva, estos y otros autores defendían la importancia de poner el acento en el

proceso del aprendizaje y en la construcción del conocimiento por el propio alumnado a través de la experiencia. Esto implica ubicar ésta en la cotidianidad de los y las estudiantes y en sus intereses (como se citó en Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2017).

Por su parte, Minero-Casado et al. (2017; p.11) enfatizan en su trabajo la necesidad de asesorar al personal docente en el uso de metodologías que partan de este modelo constructivista y que sean “divergentes, abiertas y/o flexibles, más participativas, críticas y creativas, que le permitan aprovechar y construir sus propias trayectorias de aprendizaje”, en el intento por ofrecer una educación de calidad. Comentan, además, que la metodología debe brindarle al alumnado oportunidades para “aprender haciendo”, en el marco de situaciones lo más reales posibles.

Desde este trabajo, se concibe que el desarrollo de estas habilidades prácticas, tal y como es entendido en el contexto educativo que nos ocupa, se vincula directamente con conceptos como el aprendizaje experiencial (Kolb y Kolb, 2011), que comparte como característica la creación de contextos auténticos para el aprendizaje próximos a la realidad de los individuos y una concepción activa y constructivista del aprendizaje (Kolb y Kolb, 2011; Espinar Álava y Viguera Moreno, 2020).

En la línea de esta concepción, se señalan como eje vertebrador de las propuestas pedagógicas de este trabajo las metodologías centradas en el alumnado.

Como menciona Suniaga (2019), las metodologías centradas en el alumnado – y particularmente, el conjunto de técnicas y estrategias que a menudo se conocen como metodologías activas - “implican un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes o entre los mismos estudiantes con o sin material de apoyo involucrado, con la intención de lograr una comprensión profunda del contenido, basado en situaciones reales de aprendizaje que procure desarrollar determinadas competencias y objetivos, que generalmente, se orientan a la acción”. Incorporar actividades y técnicas de las metodologías centradas en el alumnado en el aula, por tanto, pretende contribuir a la superación de los modelos tradicionales de enseñanza magistral, de modo que se apueste por su participación activa en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y por descubrimiento en la línea descrita por Bruner (1966) o por Lewin (1951) (como se citó en Sánchez-Cabrero et al., 2019).

En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología constructivista y centrada en el alumnado y en la tarea, asentada en un

enfoque competencial, que conlleva un proceso compartido de negociación y búsqueda para el logro de un objetivo final. Más que en el proyecto terminal en sí, el énfasis se deposita en el proceso que atraviesa el alumnado para llegar al resultado; el cual implica investigación, creatividad, “reflexividad” y autoevaluación y autorregulación del aprendizaje (Botella y Ramos, 2020). Se busca con ello la creación de aprendizajes auténticos, de valor para el alumnado, y el desarrollo de competencias de metacognición, de creatividad y de “aprender a aprender”, entre otras. Más aún, los proyectos constituyen técnicas flexibles sensibles al contexto y permiten trabajar contenidos tanto específicos como transversales, además de estimular la interacción y la cooperación entre grupos de alumnos y alumnas (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017). Por ejemplo, León-Díaz et al., (2018) hallaron que el ABP fue una herramienta útil en el desarrollo de actitudes y valores personales relacionados con la responsabilidad, la auto-eficacia y el esfuerzo compartido entre un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria. Al mantener el rol de los estudiantes en el centro y transformar la figura del docente en un facilitador, se contribuye a generar aprendices autónomos, a quienes se da la oportunidad de desarrollar aptitudes funcionales para situaciones del mundo real (Morales-Bueno, 2018).

Trabajos como el de Botella y Ramos (2020) o el de Sanahuja et al. (2020) establecen una interrelación entre el uso de las metodologías activas señaladas y la investigación-acción; defendiendo que esta última puede ser desarrollada en contextos educativos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque la implementación de un auténtico modelo de ABP exige una amplia formación previa en el profesional docente y en el de orientación, mucho tiempo de dedicación y una gran coordinación entre profesionales (Balsalobre-Aguilar y Herrada-Valverde, 2018), es posible apoyarse en la investigación-acción para transitar inicialmente de un modelo centrado en el profesorado a un estilo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado (Kemmis, 2008) y en cambios en las actividades y procesos del aula que, no sólo sirvan como objeto didáctico, sino también como objetos de investigación (Botella y Ramos, 2020).

Por otro lado, los juegos son, desde la infancia temprana, mediadores entre el niño y la niña y el aprendizaje activo y por descubrimiento (Carrillo-Ojeda et al., 2020). Se considera que la incorporación de estrategias de juego en las aulas pueden contribuir a la generación de aprendizajes significativos y, específicamente, podría ejercer un efecto

positivo tanto sobre el rendimiento en competencia lingüística como sobre la motivación del alumnado; ambos aspectos que han emergido como necesidades en este proyecto.

El juego didáctico se ha vinculado con un aprendizaje eficaz ya desde los tiempos de La Escuela Nueva con defensores como Fröbel, que defendía la oportunidad de educar en el juego y mediante el mismo (como se citó en Tamayo-Giraldo y Restrepo Soto, 2016). Trabajos e investigaciones actualizados han redundado en la idea de incluir actividades lúdicas en el currículum por su valor educativo y su capacidad para incentivar la creatividad y la motivación derivada de un gran interés de los niños y niñas, adaptarse a cualquier nivel educativo y fomentar la participación activa (Ortegano y Bracamonte, 2011; Ortiz-Colón et al., 2018; Posligua-Espinoza, 2017). La idea que se ha defendido - y que también se adopta en este trabajo - es facilitar el aprendizaje de conocimientos y habilidades de distintas áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias, etc; así como aptitudes como la comunicación con otros y la seguridad, a través del potencial motivador de las dinámicas de juego (Carrillo-Ojeda et al., 2020). De hecho, el uso de los juegos se ha relacionado también con el desarrollo de un aprendizaje experiencial (Jiménez Bernal y Sanz, 2019).

Revisiones de sus posibilidades en la enseñanza como la de Ortiz-Colón et al. (2018) han descrito sus beneficios sobre la estimulación del alumnado, la socialización y la interactividad, los procesos de anticipación y planificación y la motivación. Procesos previos en esta misma investigación-acción han dado cuenta de este efecto deseado en la motivación del alumnado del centro y del potencial de esta técnica para el aprendizaje de contenidos del área de matemáticas, tal y como ha sido descrito por las docentes (información recabada en el territorio).

La relación de la promoción de estas estrategias en la práctica docente desde la orientación educativa adquiere pleno sentido en el intento por dar con recursos, estrategias y técnicas que acerquen el conocimiento a todo el alumnado, aumenten la flexibilidad en las aulas y puedan dar respuesta a la diversidad permitiendo un desarrollo integral de todas y todos (Echeita y Serrano, 2020). A este respecto, menciona Parrilla (2005, p.125) que “la respuesta a la diversidad exige respuestas a nivel del aula, replanteamientos, modificaciones y mejoras organizativas y grupales”, puesto que el ajuste de la programación del aula a la diversidad existente hará menos necesarias las adaptaciones de carácter individual para ofrecer una respuesta eficaz a todo el alumnado.

4. ESCENARIO DE INTERVENCIÓN. LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS DE TINDUF

Como ha sido comentado, el presente trabajo de investigación-acción centra sus aportaciones en un centro de Educación Primaria de Smara, en los campamentos de refugiados saharauis asentados en la región de Tinduf (Argelia).

A modo de contexto, se presenta a continuación la organización actualizada de las etapas del Sistema Educativo en los campamentos (información recabada en el territorio):

- Educación Infantil o preescolar (E.I): la escolarización de los niños y niñas de 3 a 6 años se produce en las *tabías* (centros de Educación Infantil) de cada *daira*; siendo sólo el último curso de carácter obligatorio y el único que dispone de currículum propio de preparación para la escolarización elemental.

- Educación Primaria: consta habitualmente de cinco cursos que se imparten en las *madrasas* (centros de Educación Primaria) de cada *daira*, de manera obligatoria, para todo el alumnado entre 6 y 11 años. Aunque han ido incorporando mejoras a lo largo de los años, estas *madrasas* tienen grandes carencias en infraestructura y de recursos.

- Educación Secundaria: se divide en cinco cursos obligatorios (de 1º a 5º E.S.O) y acoge al alumnado entre 12 y 16 años. A partir de los 16 años, el alumnado tiene la posibilidad de cursar Bachillerato o Formación Profesional. Existen centros de Formación Profesional en algunas *wilayas*, si bien el Bachillerato debe cursarse en Argelia.

- Educación Especial: a menudo insuficientemente dotados de los recursos necesarios para atender al alumnado. Se tiende a un modelo segregacionista, donde el alumnado con determinadas necesidades educativas especiales es escolarizado, con asiduidad, directamente en esta vía diferente a la ordinaria.

El currículum escolar de Educación Primaria en los campamentos está basado en el currículum argelino, ya que el Ministerio de Educación Saharaui no dispone aún de un currículum propio de enseñanza elemental. Las asignaturas que se cursan en las *madrasas* son las siguientes: Lengua árabe, Lengua extranjera (español), Matemáticas, Ciencias, Historia local, Geografía local, Artística (música y arte) y Educación Física. Cabe

mencionar en este punto que si bien las lenguas oficiales de la RASD son el hassanía y el español, esta última no se imparte en los centros educativos hasta 3° E.P.

En cuanto al enfoque educativo, la metodología en los centros de E.P. sigue un modelo tradicional de clases magistrales que enfatiza la memorización de contenidos teóricos. Estos, a menudo, se encuentran descontextualizados del entorno, a raíz de que los recursos y materiales didácticos disponibles son los del currículum argelino. Esto, sumado a las carencias en material escolar básico y en equipamiento de aula (pizarras de tiza, proyectores, ordenadores y conexión a internet, etc) dificultan enormemente la aplicación de estrategias de innovación educativa (información recabada en el territorio). A cargo del asesoramiento del profesorado y de la supervisión de los procedimientos educativos en E.P. y en E.S.O. se encuentran los y las inspectores e inspectoras educativos como figuras de apoyo y acompañamiento de la labor docente; asumiendo funciones propias de la Orientación Educativa.

La formación de maestros y maestras es de dos años para el caso de Magisterio de Educación Primaria y uno más para el profesorado de Educación Secundaria. Sin embargo, debido a la urgencia por incorporar profesorado y a la alta rotación, se producen, a menudo, incorporaciones de estudiantes de Magisterio que no han finalizado su formación. Aunque en menor medida, se dan situaciones en que el profesorado que accede a las aulas no ha recibido ningún tipo de formación. Asimismo, dado que los salarios son bajos en comparación con otras categorías profesionales, es habitual que los y las profesionales formados en materia educativa dejen sus puestos de trabajo y busquen oportunidades en otros sectores, lo que redundaría en la escasez de maestros y maestras (información recabada en el territorio).

El número de mujeres docentes es notablemente más alto que el de hombres. Algunas de estas docentes se manejan adecuadamente en español debido a los viajes realizados a España, pero la mayor parte de las mismas desconoce el idioma o no lo utiliza con fluidez. Una vez más, la mayoría de ellas ha recibido escasa o nula formación para el desempeño de sus tareas y tiene poca experiencia.

Como ha sido comentado, en la actualidad se mantienen acuerdos con diversas universidades españolas para atender las necesidades de formación del profesorado saharauí (Vinagrero Ávila, 2020). Un ejemplo de ello es el *Convenio de Colaboración 2020-2023 entre la Diputación Provincial de Zaragoza, la Universidad de Zaragoza y la*

Federación Aragonesa de Solidaridad para la realización de actuaciones en materia de Cooperación para el Desarrollo y Educación para la Ciudadanía Global; que se concreta en el proyecto “Escuelas Transformadoras”, que pretende apoyar a las escuelas en la transformación de sus proyectos educativos en consonancia con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El proyecto es gestionado por profesorado de la Facultad de Educación, que forma parte de la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza. Entre las acciones de esta extensa iniciativa se enmarca el diseño y la planificación de la mejora de las competencias docentes en las escuelas de los campamentos saharauis, con la colaboración de la Asociación “Estudios en Paz”.

En el marco del proyecto “Escuelas Transformadoras”, y previa demanda de las instituciones educativas de los campamentos, se determinó en el año 2020 la necesidad de realizar un estudio de necesidades conjuntamente con las autoridades educativas y el profesorado de los campamentos de diversos centros de Educación Primaria del área de Smara (Blasco-Serrano, 2022). Comenzó así, en el contexto de una investigación-acción participativa, la labor de reflexión y acción sobre las prácticas educativas de dichos centros.

Durante el año 2002, se ha continuado con este proceso de investigación-acción, escenario en el que se enmarcan las actuaciones y aportaciones del presente trabajo, con la intención particular de reforzar la reconstrucción de las prácticas docentes en un centro de Educación Primaria desde la perspectiva de la orientación educativa. Para ello, este proyecto se ha propuesto responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se puede contribuir a la formación de las docentes de Educación Primaria saharauis, desde la perspectiva de la orientación educativa?

5. METODOLOGÍA

El presente estudio corresponde a un diseño de investigación cualitativa y, más concretamente, a una investigación-acción participativa. Adoptar esta metodología de investigación se fundamenta aquí en su capacidad para la construcción conjunta del conocimiento desde la propia experiencia e investigación del profesorado, donde cobran importancia, no sólo los resultados de las acciones emprendidas en el estudio, sino también las opiniones, reflexiones e interacciones de los y las participantes (Balcazar, 2003; Latorre, 2004).

5.1. Objetivos

El presente proyecto surge de una demanda enunciada por el equipo profesional de un colegio de Educación Primaria, y recogida por las investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en el contexto de la misma investigación, relativa a aumentar sus competencias docentes y de disponer de estrategias y recursos que puedan implementar en las aulas para el desarrollo de sus funciones pedagógicas.

En consecuencia, el propósito principal que persigue este proceso de investigación-acción es contribuir a la mejora de la formación permanente del profesorado saharauí del centro en aras de aumentar su autonomía y su cualificación. Se trata, por tanto, de continuar con la reflexión-acción relativa a la reconstrucción de las prácticas docentes y de elaborar propuestas ajustadas al contexto optimizando los recursos disponibles en el territorio. De esta forma, se pretende ejercer un influjo positivo sobre la calidad educativa y el acceso a la educación del alumnado, facilitar el desarrollo de las comunidades educativas de la zona con una visión proactiva y propiciar que las prácticas docentes de éstas se alineen con los ODS.

En cuanto a los objetivos específicos, irán en la línea de la finalidad previamente señalada y se materializarán en la propuesta de continuación del Programa de Formación de Mejora de las Competencias Docentes dirigido a las maestras del colegio:

- Favorecer la reflexión y la investigación sobre la propia práctica docente, con el fin de llevar a cabo procesos de mejora y contribuir así a la consolidación de procedimientos de innovación educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje

- Impulsar actuaciones a nivel de aula partiendo de una metodología centrada en el alumnado y que conecte con su realidad, sus intereses y sus necesidades
- Ofrecer apoyo y asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje con miras a la generación de comunidades educativas inclusivas

5.2. Modalidad de investigación: la investigación-acción participativa

El proyecto se diseña dentro del paradigma de la investigación-acción (IA), primeramente descrito por Kurt Lewin a mediados del siglo pasado (como se citó en Colmenares y Piñero, 2008). El paradigma de la investigación-acción supone “asumir una concepción socioconstructivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar a las prácticas educativas dentro y fuera del aula” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 96). Este enfoque, tan utilizado para la exploración de necesidades en la práctica educativa en contextos naturales, propone a los investigadores como agentes de cambio y al profesorado como co-investigadores de su propia realidad (Balcazar, 2003; Latorre, 2004). Para Latorre, la IA sería, así, una herramienta que permite al profesorado indagar en su labor docente y revisar su práctica por medio de las observaciones realizadas tanto interna como externamente (2004).

Esta concepción de la investigación asume fundamentalmente una función investigativa, con un objetivo exploratorio de una realidad; otra, política y de cambio social; y una última, pedagógica, en relación a la búsqueda de una educación entre todos y todas en la acción transformadora (Mendoza-Zuany et al., 2018). Como se verá, la intervención se lleva a cabo a través de un proceso de fases “en espiral” de reflexión y acción de la que parte el conocimiento (Mendoza- Zuany et al., 2018; Kemmis y McTaggart, 2005) y del intercambio dialógico entre los participantes (Colmenares y Piñero, 2008), donde los investigadores funcionan como asesores.

Concretamente, se realizará un proceso de investigación-acción participativa (IAP) (Kemmis y McTaggart, 2005). “Participativa” alude aquí a la implicación de los miembros de la comunidad investigadora en la acción y del compartir del rol investigador con los y las docentes para mejorar su propia práctica (Kemmis y McTaggart, 2005;

Sanahuja et al., 2020). Parte de la consideración de que toda experiencia de la persona es valiosa y puede aportar a la reflexión y a la acción (Balcazar, 2003).

La primera formulación del modelo de IA de Lewin planteaba ya un proceso cíclico - de planificación, búsqueda de hechos, acción, evaluación y reflexión - que insertaba la teoría en la práctica y la reflexión en la acción (como se citó en Botella y Ramos, 2020). En el presente proyecto, se ha tomado una descripción del ciclo desde modelos más actualizados, que incluye las fases de análisis de información y planificación, observación-acción y finalmente, reflexión-evaluación del resultado (Kemmis y McTaggart, 2005). Las fases en este modelo no son estancas, sino que es habitual que en una misma fase tengan lugar procesos simultáneos de recogida de información y reflexión durante la propia acción (Botella y Ramos, 2020). De hecho, como apunta Flick (2012), es posible replantear lo determinado en una fase de planificación previa si, a la luz de nuevos datos obtenidos durante el proceso, la acción precisa de reajustes o nuevos diseños para dar respuesta a las necesidades o fenómenos detectados. Asimismo, en el seno de la misma investigación es corriente que se sucedan varios ciclos a raíz de las acciones y reflexiones previas (Latorre, 2004). Es preciso señalar que el proyecto presente se contextualiza en un primer ciclo de la investigación-acción en curso, y que en el momento de este escrito, se sitúa específicamente en las fases de acción-observación y reflexión, como se detallará en el procedimiento.

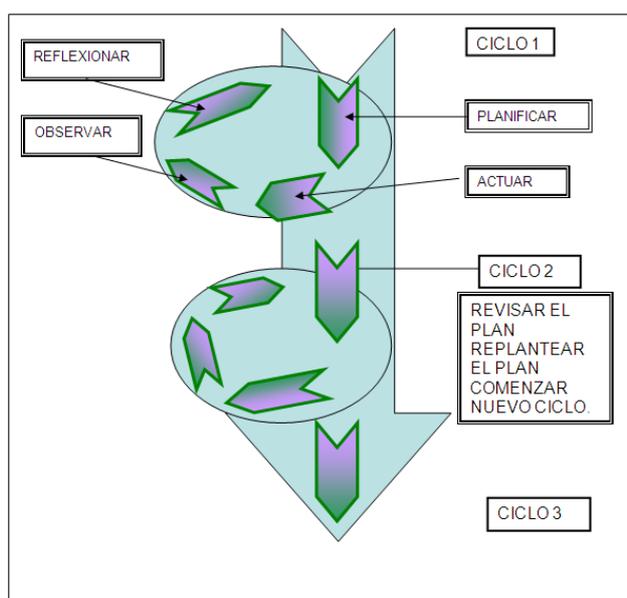


Figura 1. Momentos de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1989; recuperado de Latorre, 2004, pp. 35)

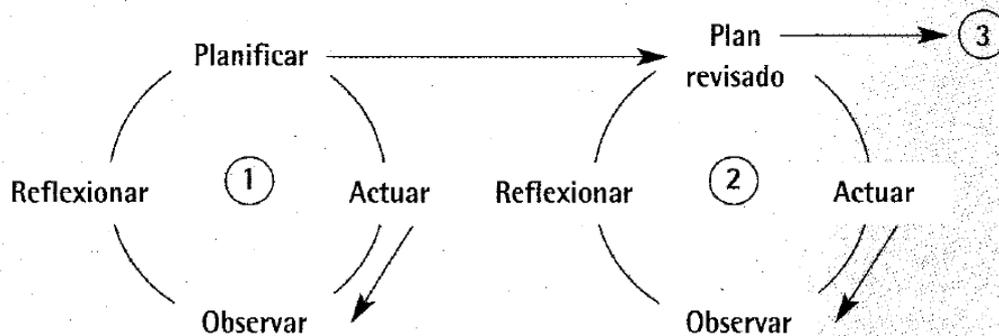


Figura 2. Espiral de ciclos de la investigación-acción (Latorre, 2004; pp.32).

En una investigación-acción participativa, cobran importancia todas aquellas variables contextuales, conductuales y experienciales que conforman la realidad objeto de estudio. En la línea del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), la realidad se concibe desde esta investigación, en términos epistemológicos, como una construcción dinámica de significados compartidos (o símbolos) que nacen del acto comunicativo y la interacción entre las personas de una cultura; considerando que estos significados y sus cambios están fuertemente determinados por el contexto, las dinámicas entre los miembros y la perspectiva de sociedad (Blumer, 1982). Así, se entiende que la comprensión de la realidad está sujeta al compartir de las impresiones individuales subjetivas en interacción y, por tanto, al acto comunicativo. Debido a esto, cobran sumo protagonismo las opiniones, vivencias, relaciones y observaciones de los y las participantes en su quehacer educativo durante el estudio (Flick, 2012; Latorre, 2004).

La elección de este modelo en el contexto que ocupa al presente proyecto se fundamenta, por tanto, en la orientación al cambio y la transformación social en la formación e innovación docente, el compromiso compartido y el aprendizaje dialéctico, co-construido e interactivo, que tiene lugar a raíz del intercambio positivo entre los agentes participantes (Sanahuja et al., 2020).

5.3. Participantes

En los procesos de investigación-acción descritos en este trabajo han participado dos investigadoras de la Universidad de Zaragoza (INV 1 e INV2). También, diversos agentes de la comunidad educativa de los campamentos: el director del centro, una

orientadora–inspectora (TR) y el claustro del centro de un E.P. de la wilaya de Smara (aproximadamente, 16 maestras; D); quienes se han implicado activamente en los procesos de indagación, observación y mejora de la práctica educativa. Especialmente continuada ha sido la contribución de la orientadora-inspectora del centro, que ha aportado, asimismo, la traducción durante las sesiones. Por otro lado, también han participado un responsable de la Asociación “Estudios en Paz” (AA) y el coordinador saharai del Proyecto Madrassa en España (CO), como conocedor de Sistema Educativo de los campamentos y como parte del Ministerio de Educación de la RASD.



Figura 3. Participantes de la IA. Fuente: elaboración propia.

5.4. Procedimientos de recogida de información

En la IAP, adquieren suma importancia los datos de tipo cualitativo que, a su vez, exigen de métodos cualitativos de análisis. Las técnicas e instrumentos de recogida de esta información son de corte etnográfico. Para Colmenares y Piñero (2008), en la investigación-acción es importante que los datos provengan de diversas fuentes para aumentar el conocimiento de la situación y que se empleen técnicas diversas como registros anecdóticos, registros en audio y video, entrevistas, diarios, notas de campo, círculos de reflexión, etc. En este estudio, se han utilizado diarios de investigación, transcripciones de vídeos en el territorio, registros de vídeo, grupos de discusión,

reflexiones en grupo y descripciones procedentes de la observación participante y de cauces de comunicación informales (vía correo electrónico, teléfono y Whatsapp).

No obstante, no se debe considerar al presente un estudio etnográfico debido a la imposibilidad de desplazamiento a los campamentos en el tiempo en que se ha desarrollado el proceso. Para superar esta limitación, se ha hecho un uso constante de los medios tecnológicos al alcance tanto para la realización de las sesiones formativas como para los procesos de recogida de información y seguimiento; entre los cuales se incluyen la plataforma Google Meet para videoconferencias y la aplicación Whatsapp de mensajería instantánea, para la comunicación con el resto de participantes. En cuanto a los instrumentos de recogida durante el transcurso de la acción, se han utilizado las grabaciones en vídeo y las transcripciones de las sesiones de formación (anexo 6), las reflexiones recapituladas durante las mismas, el diario de investigación de ambas investigadoras de la Universidad de Zaragoza (anexos 1 y 2), los vídeos de seguimiento grabados en el territorio durante los meses de abril y mayo y el flujo de mensajes y videos grabados por las maestras, vía telefónica y vía Whatsapp que han sido intercambiados entre las investigadoras de UNIZAR y el resto de participantes.

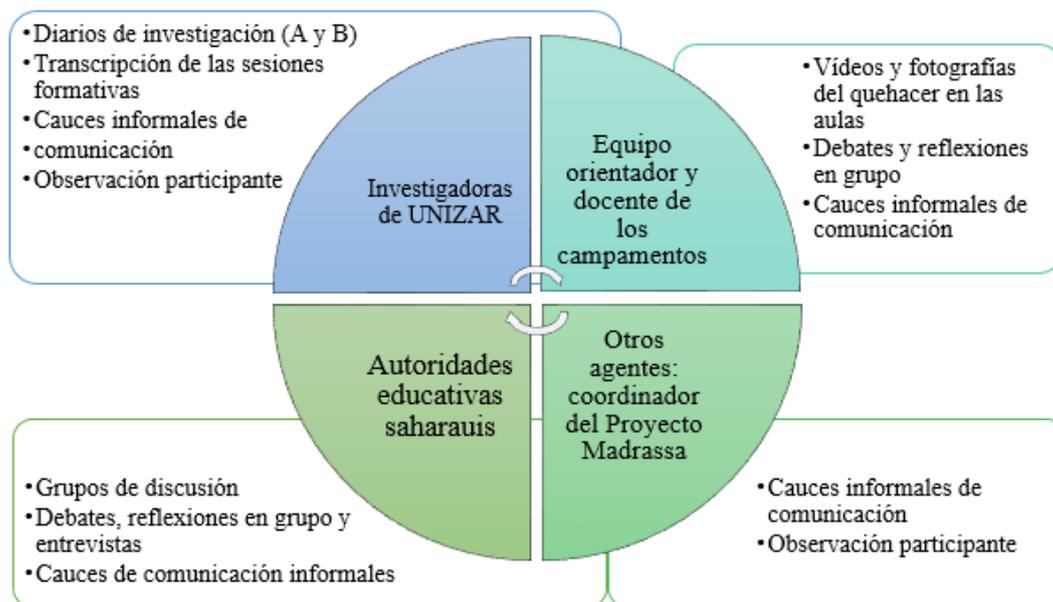


Figura 4. Instrumentos y procedimientos de recogida de información en relación a los y las participantes. Fuente: elaboración propia.

5.5. Procedimiento del estudio

A continuación, se describe cada uno de los procesos desarrollados durante el ciclo presente de la investigación-acción. No obstante, es preciso apuntar que la identificación inicial de necesidades y una primera planificación tuvieron lugar previamente a la incorporación de la investigadora que presenta este proyecto. Por tanto, es en las fases de acción-observación y de reflexión donde van a concentrarse las actuaciones objeto de este trabajo. Como se ha visto, las fases de una investigación-acción no obedecen a límites rígidos y en cada una de ellas pueden tener lugar procesos de recogida de información, redefinición de los planteamientos y reflexión sobre la acción, de manera más o menos simultánea y recurrente (Botella y Ramos, 2020; Flick, 2012). Este es el caso también de la presente investigación, en la que se han solapado varias tareas de redefinición en cada una de sus fases.

Se recuerda que este ciclo comenzó con la recogida de la información sobre el territorio en una observación participante durante los últimos meses de 2021 y que está prevista su culminación con un nuevo proceso de planificación de acciones de cara a otoño de 2022.

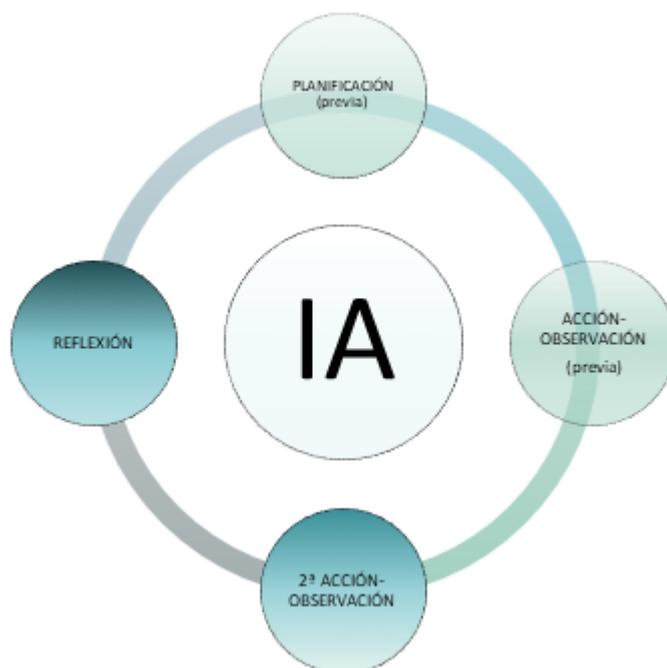


Figura 5. Fases de la IA. Aquellas marcadas con más nitidez corresponden a la incorporación de la segunda investigadora (INV2). Fuente: elaboración propia.

5.5.1. Análisis de la información y planificación de la acción

Durante las fases iniciales de la investigación-acción, se realizó una labor de documentación e indagación sobre la situación de los campamentos y las investigaciones y proyectos en materia de educación llevados a cabo en el territorio. No obstante, la principal fuente de información sobre la situación del profesorado y las demandas educativas en el territorio vino de la mano de la visita en diciembre y en febrero a los campamentos realizada por algunos participantes de la investigación-acción, entre los cuales se encontraba una de las investigadoras de la Universidad de Zaragoza (INV1).

Los datos procedentes de esta experiencia fueron plasmados en el diario de investigación en el transcurso de las actuaciones (anexo 1). Este instrumento recogió, de manera continuada y reflexiva, las impresiones y descripciones de la experiencia de los investigadores durante la observación naturalista en el territorio, la exploración de los materiales didácticos de los centros y las oportunidades en el entorno, así como de los grupos de discusión y entrevistas con varias docentes, orientadoras-inspectoras, directivos y otros agentes asociados al Proyecto “Escuelas Transformadoras” y a las autoridades educativas del Ministerio de Educación de la RASD.

Los datos procedentes de esta primera fase de recogida de información fueron analizados; resultando cuatro categorías principales:



Figura 6. Categorías emergentes de los datos recabados en las fases iniciales de la investigación-acción. Fuente: elaboración propia a partir de Blasco-Serrano (2022)

La emergencia de estas categorías orientó la fase de planificación de la acción que, desde este primer momento, se enfocó prioritariamente al impulso de la formación permanente del profesorado. Esta propuesta se materializó en el diseño del Programa de

Formación de Mejora de las Competencias Docentes, dirigido tanto a directoras y directores de colegios de la *wilaya* de Smara, como a orientadoras de E.P. y E.S.O. y participantes del proyecto Madrassa y al equipo de profesorado de uno de los centros E.P.

5.5.2. *Acción-observación*

Las primeras sesiones tuvieron lugar presencialmente entre los meses de febrero y marzo de 2022 y, durante su transcurso, se colaboró en la revisión de las prácticas educativas de los centros y se familiarizó a los agentes educativos citados en la aplicación de metodologías centradas en el alumnado y en la creatividad, que incidieron particularmente en el área de Matemáticas y de Lengua. Se les presentó un banco de estrategias, actividades y recursos a utilizar en las aulas partiendo de los materiales disponibles en el territorio (tapones de botella, láminas de cartón, plástico, etc). Estas sesiones fueron dinamizadas por una profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (INV1). A raíz de ellas, las maestras del centro educativo recogieron información en video sobre sus prácticas y trasladaron las propuestas presentadas a sus aulas.

Es a partir de este momento cuando se incorpora la investigadora que realiza en presente estudio (INV2).

Durante la estancia reseñada, se dispuso de una reseñable cantidad de registros de vídeo de las reuniones y sesiones que han permitido el análisis cualitativo posterior (anexo 3). Como parte del seguimiento y observación de la acción, se ha tenido acceso también a las grabaciones de las maestras en el día a día de las aulas, que muestran al alumnado aplicando las estrategias consensuadas en los meses de febrero y marzo. Los videos fueron compartidos a través de whatsapp con las maestras. Toda la documentación gráfica citada ha sido organizada en formato textual para facilitar su análisis y consulta.

En este punto, los y las participantes de la IAP observaron la pertinencia de continuar con esta acción formativa y reflexiva y se negoció la realización de dos sesiones más antes de la finalización del curso. Es el diseño de estas dos nuevas sesiones de continuación o seguimiento y en la valoración y reflexión del ciclo presente de la investigación-acción que se ha venido desarrollando lo que va a ser descrito en profundidad en los siguientes apartados.

5.5.3. 2ª Fase de acción-observación

A la vista del aumento de la comprensión del contexto que aportaron los datos ya reseñados, se procedió a planificar nuevas acciones para seguir contribuyendo a la generación de conocimiento y a empoderar a las docentes a través de su familiarización con estrategias, actividades y metodologías centradas en el alumnado.

En este proceso, participaron las dos investigadoras de la Universidad de Zaragoza (INV1 e INV2), la orientadora-inspectora del centro (TR) y el delegado saharauí y coordinador del proyecto Madrassa en España (CO). Se plantea, así, la ampliación del Programa de Formación de Mejora de Competencias Docentes a otras dos sesiones en las que continuar con la reflexión sobre el quehacer en las aulas, a modo de extensión de las ya impartidas in situ en el mes de febrero. Debido a la imposibilidad de desarrollarlas de manera presencial en el territorio, se tiene en mente el ajuste del diseño a la modalidad online, vía Google Meet.

El punto de partida de la nueva planificación ha sido marcado por el análisis de la información recabada de manera simultánea durante la propia acción, mediante el Método Comparativo Constante.

A raíz de esta nueva comparación, resultaron muy salientes determinados “sucesos” o “incidentes” (Glaser, 2002) relativos a las necesidades por cubrir por la formación, que fueron recogidos en las siguientes conceptualizaciones:

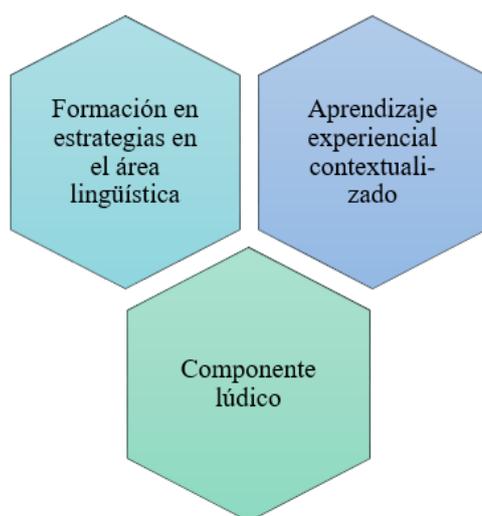


Figura 7. Categorías emergentes de la incorporación de los datos recabados durante las primeras sesiones de formación. Fuente: elaboración propia.

- *Necesidad de formación en estrategias para reforzar el ámbito lingüístico y el aprendizaje de ambas lenguas: árabe y español.* Uno de los directivos de las escuelas, de hecho, mencionó durante los encuentros: “Después de tres años de la asignatura de español, no saben saludar” (DI1. Diario de investigación A. 7/12/2021). También, la investigadora (INV1) recogió en su diario de investigación lo siguiente sobre una de las docentes: “Esta maestra está muy preocupada por el aprendizaje de las normas lingüísticas. Ante la pregunta de si es funcional saberse las reglas, ella insiste en que es muy importante y que han de saberse y aprenderse las reglas” (INV1. Diario de investigación A. 28/02/2022).

- *Profundización en un modelo de enseñanza/aprendizaje por competencias, o vertiente experiencial del aprendizaje, centrada en los intereses del alumnado y contextualizada en el entorno.* Como se recoge en el diario de investigación: “(Las autoridades educativas) aprueban de buen grado una metodología basada en sus intereses, en sus necesidades, en relación con su vida cotidiana. Ellos lo llaman “formación en competencias” (INV1. Diario de investigación A. 5/12/2021). Tras las sesiones de formación y reflexión llevadas a cabo en febrero, también las maestras coinciden en la necesidad de transformar el modelo memorístico tradicional de enseñanza-aprendizaje a un modelo más experiencial que facilite el aprendizaje. De hecho, como se menciona en la entrada del diario de investigación: “Se llega a un acuerdo para que los niños y niñas se aprendan las reglas de manera competencial o de manera lúdica, porque parece que memorísticamente no lo consiguen.” (INV1. Diario de investigación A. 28/02/2022).

- *Incorporación del componente lúdico en las actividades.* Parte de las verbalizaciones de las docentes durante las sesiones de formación y de seguimiento incidieron en el efecto positivo de los juegos que habían observado sobre la motivación y el rendimiento del alumnado: “A través del juego pueden aprender” (D3. Diario de investigación A. 28/02/2022); “Les han gustado mucho los juegos. Se han reído y han disfrutado de aprender” (TR. Diario de investigación A. 29/02/2022).

Por ello, se elabora una propuesta reunida de estrategias y metodologías centradas en el alumnado que inciden especialmente en el desarrollo lingüístico desde un abordaje competencial (anexo 4). Esto es, que se dirigen concretamente al desarrollo de la comunicación oral y escrita - bien sea en árabe o en español-, al entrenamiento de las habilidades de lectura y escritura, a la aplicación y evaluación de reglas ortográficas y gramaticales y a la ampliación y revisión de contenidos ya trabajados del área de Lengua.

A su vez, se pretendía seguir trabajando en la línea de las metodologías centradas en los intereses y contexto del alumnado y que incorporasen un componente lúdico y de juego que resultase estimulante del aprendizaje. Debido a ello, se procuró asimismo incluir actividades y estrategias que, por un lado, partieran de la mecánica de los juegos y en las que el propio alumnado funcionase como dinamizador y, por otro, que pudieran realizarse con el uso creativo de los materiales presentes en los campamentos.

El anexo 4 muestra la propuesta elaborada por las investigadoras de la Universidad de Zaragoza que resultó de los fundamentos señalados. El desarrollo de las sesiones convino en los meses de abril y mayo de manera flexible.

De acuerdo a la planificación, las sesiones de seguimiento de la formación y reflexión tuvieron lugar de manera online en los meses de abril y mayo de 2022. Participaron en las sesiones la totalidad del profesorado del centro (14 maestras), junto con el director del mismo (D) y la orientadora-inspectora (TR), que hizo a su vez de traductora. En la primera sesión estuvo también presente el delegado saharauí del Proyecto Madrassa en España (CO). Una descripción más exhaustiva de estas sesiones puede ser consultada en el anexo 5.

- La primera sesión, realizada el 16 de abril de 2022 incidió en una primera reflexión sobre la aplicación de las estrategias propuestas en las sesiones formativas de febrero y marzo y dio paso, con ayuda de una presentación digital (anexo 7), a la presentación de dos estrategias para el desarrollo de la competencia lingüística: un proyecto basado en el ABP consistente en la elaboración de un artículo de periódico sobre una realidad de interés para el alumnado y un juego de repaso de vocabulario y formas verbales. Se realizó una simulación de la segunda actividad en el aula con las maestras. Se recogieron las comunicaciones y opiniones de las participantes y se negoció el modo de aplicar las estrategias presentadas para adaptarlas a las necesidades de las aulas. Problemas de

conectividad durante la sesión y dificultades derivadas de la barrera idiomática y la ausencia de contacto visual con las maestras ralentizaron ligeramente el funcionamiento y no fue posible presentar más de las estrategias planificadas. Se decidió continuar en la siguiente sesión y se calendarizó la misma.

- La segunda sesión tuvo lugar el 15 de mayo de 2022 y se centró en la reflexión y el debate sobre cómo había ido la implementación de las estrategias trabajadas en la sesión anterior en las aulas. Las maestras reflexionaron sobre sus experiencias, expresaron sus necesidades y se acordaron nuevos aspectos a incluir en próximos procesos de planificación. Nuevamente, los problemas de conectividad y las condiciones climáticas del territorio precipitaron la finalización de la sesión tras haber establecido los cauces de comunicación y seguimiento de las acciones.

Durante todo el proceso, continuaron utilizándose los diarios de investigación A y B para la recogida de información y observaciones (anexos 1 y 2), así como la grabación de videos y la toma de fotografías que se comparten posteriormente por whatsapp.

5.5.4. Fase de reflexión

En esta fase, se ha llevado a cabo el procedimiento de análisis de nuevos datos obtenidos durante las sesiones comentadas y su seguimiento a través del Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 2002). No obstante, es relevante apuntar que esta fase de reflexión no finaliza con el análisis de la información recabada, sino que sigue en curso e implica el contraste con el resto de participantes y la reflexión y evaluación conjuntas sobre las actuaciones llevadas a cabo en el transcurso de la IAP. Esta valoración, si bien es de carácter retrospectivo, se concibe desde la proactividad y tendrá el objetivo de iluminar el camino y aportar sugerencias a los procesos de planificación de un nuevo ciclo de investigación-acción, previsto para el otoño de 2022.

Como actuaciones dentro de esta fase, se pretende continuar con el seguimiento en el acompañamiento del profesorado y establecer nuevas entrevistas y grupos de discusión entre los y las participantes a fin de generar nuevos espacios para la reflexión sobre la mejora de las prácticas docentes. Asimismo, implica retomar aquellos aspectos que no han podido ser atendidos en el presente trabajo y forman parte de la demanda inicial de esta investigación-acción.

Idealmente, se pretende también abrir cauces y disponer medios para la ampliación de este proceso de transformación a otros centros de la *wilaya* de Smara.

5.6. Procedimiento de análisis de la información

En la fase de reflexión, se ha llevado a cabo el procedimiento de análisis de nuevos datos obtenidos durante las sesiones comentadas y su seguimiento a través del Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 2002). Este método implica la comparación sistemática de la información recabada en cada fase con el fin de encontrar patrones e identificar sucesos o incidentes en la realidad estudiada (Charmaz, 2006; Cuñat Giménez, 2007). A través de la codificación y comparación analítica de las semejanzas y las diferencias entre los datos, se generan categorías con poder explicativo de los hechos o sucesos emergentes, las cuales se van ajustando y refinando con la aportación de nuevos datos relativos la misma categoría (Charmaz, 2006).

Además, este método permite una síntesis y codificación de datos procedentes de diversas fuentes; en este caso, de los diarios de investigación, las verbalizaciones de los participantes, la observación participante y los registros audiovisuales. Con este pormenorizado proceso analítico, se obtiene finalmente una conceptualización a partir de todos los datos disponibles que contribuye a la comprensión profunda de la realidad y de sus elementos y relaciones (Glasser, 2002).

Al tratarse de una investigación-acción, cabe recordar que el proceso de recogida y análisis de información se produce de manera transversal a todas sus fases (Charmaz, 2006) y, además, de una manera sistemática y rigurosa que responde a una planificación previa (Colmenares y Piñero, 2008; Latorre, 2003). De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), la esencia del Método Comparativo Constante radica precisamente en recopilar y analizar los datos de forma sincrónica, así como de elaborar conceptualizaciones a partir de comparar permanentemente los casos; relacionándolos entre sí e integrándolos en una teoría razonable.

Para facilitar esta codificación y ordenación de los datos en los estadios de análisis, se ha utilizado el programa Nvivo12.

En primer lugar, se ha realizado la recopilación de toda la información relativa a la 2ª fase de acción-observación; es decir, del desarrollo de la segunda parte del Programa de Formación de Mejora de las Competencias Docentes. Para ello, se han transcrito las

sesiones grabadas en vídeo, se han consultado los diarios de investigación (A y B; anexos 1 y 2), donde se han incluido también las conversaciones de seguimiento mantenidas con el coordinador del Proyecto Madrassa y con las docentes, y se han usado descripciones de los vídeos de seguimiento enviados por estas últimas y la inspectora-orientadora, que las muestran aplicando las estrategias con el alumnado (anexo 3). Todos estos registros se han incorporado al programa Nvivo12, junto con la información recogida en fases previas de la IA.

A continuación, se ha ido realizando un análisis pormenorizado de cada registro en un proceso conocido como codificación, que hace referencia a poner etiquetas a segmentos de información que los definen y los clasifican o significan (Charmaz, 2006).

Un primer paso ha sido realizar una codificación abierta, que tiene por objetivo desmenuzar los datos en unidades de significado que conformarán códigos. Esta codificación ha partido del análisis línea a línea de los textos recogidos con el fin de identificar frases o referencias que se asocian a un fenómeno más general y del cual constituyen ejemplos más específicos (Cuñat-Giménez, 2007). De esta forma, durante el proceso fueron apareciendo patrones que fueron conformando las diferentes categorías o códigos. La continua incorporación de datos procedente de todos los instrumentos de recogida, su constante comparación y análisis, fueron saturando las categorías o códigos hasta conformarlos enteramente. Durante este proceso, se escribieron memos - notas analíticas sobre las propiedades e ideas representadas en los códigos - que, posteriormente, contribuyeron a la formación de los conceptos (Glaser, 2002).

Más adelante, a través de un proceso de inducción, los códigos generados dieron paso a la generación de conceptos para definir más comprensivamente los fenómenos observados (Strauss y Corbin, 2002). Asimismo, se analizaron y establecieron relaciones entre códigos y subcódigos, cuando se observaron patrones salientes de contradicción, causalidad o correlación.

Para aumentar la validez de la codificación previa, se optó por una estrategia de triangulación, que implicó el mismo procedimiento de análisis de la información por parte de otros dos participantes e investigadores (INV1 y CO). Esto contribuyó a la matización de los conceptos emergentes y reafirmó las conclusiones extraídas. Los fenómenos teóricos resultantes del procedimiento de análisis y de esta revisión son presentados y discutidos en el siguiente apartado.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos a través del Método Comparativo Constante ha dado lugar a su sistematización y a la extracción de unos resultados que, en efecto, aumentan la comprensión de la realidad diaria de las maestras de E.P. del centro, a la vez que ofrecen orientación sobre aquellas dimensiones que precisan de mayor exploración en los subsiguientes ciclos de la investigación-acción. Con todo, es posible afirmar que los resultados obtenidos reflejan un efecto de las acciones emprendidas durante la investigación-acción - y específicamente, durante el Programa de Formación de Mejora - sobre la generación de conocimiento pedagógico en las docentes.

Los siguientes diagramas y figuras muestran las categorías o códigos y subcódigos, ya transformados en conceptos, que emergieron de la codificación. La tercera figura representa gráficamente las relaciones entre ellos.

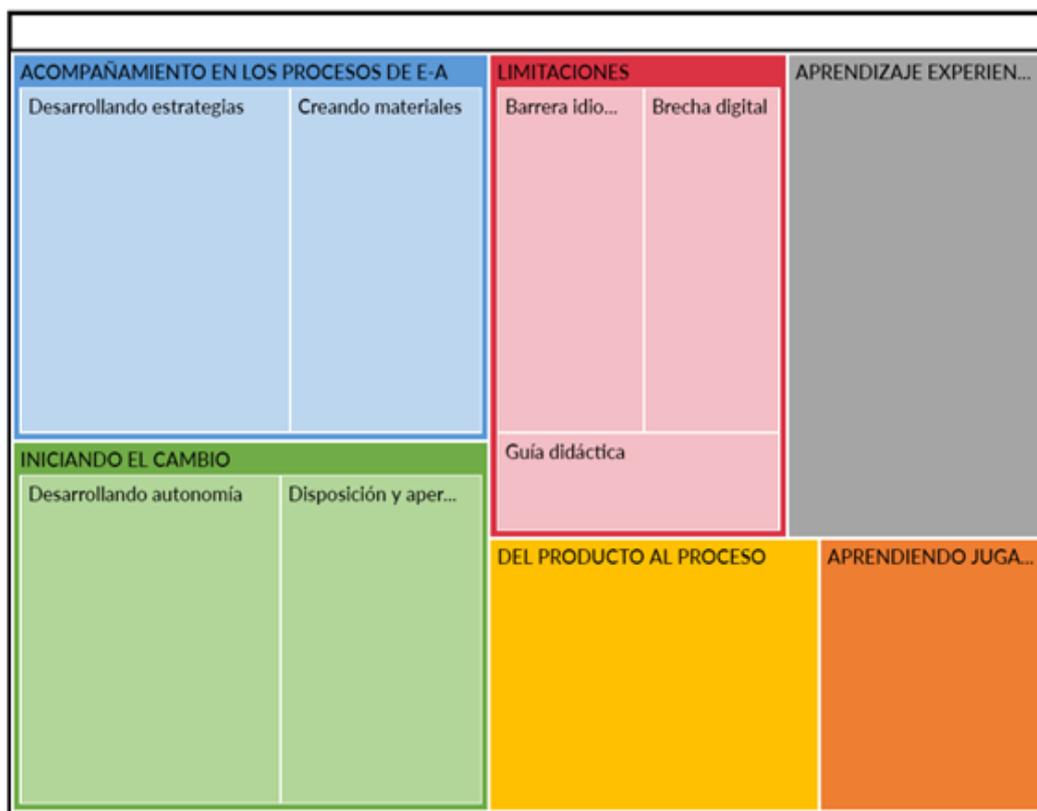


Figura 8. Mapa jerárquico que muestra la representación de los códigos en función del número de referencias que los conforman. Fuente: elaboración propia con el software Nvivo.

6.1. Acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la línea de lo observado en fases previas de la IAP, una de las categorías que emergió con mayor saliencia fue la *demanda de acompañamiento* a las docentes en torno a dos dimensiones diferenciadas: la *creación de materiales didácticos* y el *desarrollo y puesta en marcha de estrategias pedagógicas*.

Al respecto de la creación de material, la idea que se planteó en el seno del Programa de Formación de Mejora fue la generación de material por parte de las propias docentes, en comisiones, mediante los recursos disponibles en el entorno. En las sesiones de seguimiento, el profesorado incidió en disponer de acompañamiento en la creación de libros de texto, instrumentos de evaluación, generación de recursos de interés para el alumnado y en materiales para el área de Lengua traducidos al árabe: “Comentan que les gustaría preparar materiales y proyectos juntas, ellas con nosotras” (INV1. Diario de investigación A. 15/05/2022). Cabe señalar que no solicitan el material, sino aprender a elaborarlo por sí mismas.

En cuanto al *desarrollo de estrategias*, emerge un patrón relevante sobre la demanda de secuenciaciones de las fases para la puesta en marcha de las estrategias planteadas: “Lo más importante es que nos pases la elaboración con las fases. Que no se te olvide pasarnos las fases para elaborar un cuento o el periódico o en árabe” (TR. Transcripción de vídeo 1). También, se observa una preocupación en las docentes por recibir asesoramiento en la adaptación de las estrategias para diferentes niveles educativos, especialmente en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística. Por ello, se acuerda el envío de ejemplos de estrategias y actividades trabajadas previamente con ellas en formato físico, en árabe, de forma que puedan usarlas de soporte y ejemplo para elaborar sus propios materiales y estrategias de manera creativa (anexo 8).

Estudios como el de Nieto-Cano y Portela-Pruaño (2006) o el de Hernández-Rivero y Mederos-Santana (2018) apuntan a que, entre las funciones de asesoramiento más frecuentes asumidas desde la orientación educativa, se encuentran la aportación de materiales curriculares, el apoyo en nuevas prácticas mediante el aporte de nuevos materiales y la familiarización del profesional del centro con nuevas ideas e informaciones procedentes de la investigación, entre otras.

No es extraño que en un centro que sufre la escasez de materiales curriculares y didácticos y no está familiarizado con metodologías activas, flexibles e interactivas que se alejen de un modelo de enseñanza tradicional, surja en el proceso crítico la demanda de acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La información recabada deja patente la inseguridad percibida por la falta de familiarización con las estrategias. Esto, por un lado, y la escasez de recursos en un idioma que las maestras comprendan también observado, por otro, redundan en la idea de que es preciso brindar las herramientas conceptuales para que el profesorado vaya emancipándose poco a poco y adquiriendo capacidad para generar sus propios recursos y diseñar sus propias estrategias, en función de las necesidades e intereses que surjan en las aulas (Santana Vega, 2010). También, se observa aquí una necesidad de capacitar, a través de la reflexión, la interacción y la investigación, a los y las profesionales de la orientación de los campamentos para que puedan desarrollar esta labor de asesoramiento por sí mismas, puesto que son quienes verdaderamente están en contacto con sus centros y su profesorado.

A la vista de estos resultados, la formación y el asesoramiento deberán incidir en métodos de evaluación cualitativa - en concordancia con las estrategias que están incorporando -, en el acompañamiento en la elaboración de materiales pedagógicos y en estrategias de adaptación a distintos niveles, como las derivadas de las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) o de la enseñanza multinivel y los agrupamientos flexibles (Parrilla, 2005). Dado que nos encontramos en la antesala del cambio y en estadios muy iniciales de la revisión y reconstrucción de las prácticas educativas, se espera que la continuación de la formación de cara al año 2022-2023 aumente el cuerpo de recursos y vaya obrando para el desarrollo de seguridad y autonomía en las docentes.

6.2. Aprender jugando: el efecto de la motivación sobre el aprendizaje

Otro patrón emergente en el análisis fue la pertinencia percibida de seguir incorporando estrategias con un componente lúdico que aumentasen la motivación del alumnado. Dentro de los cambios observados por las maestras a raíz de la implementación de las estrategias lúdicas negociadas en las sesiones, el efecto positivo de los juegos fue un aspecto ampliamente señalado por las docentes: “Se han notado muchísimos cambios. Muy motivados, les han gustado mucho las actividades; sobre todo las de matemáticas” (TR. Diario de investigación B). Más aún, tanto una de las maestras como la inspectora expresaron que las actividades lúdicas podían ofrecer respuesta a necesidades de apoyo

en el aprendizaje. También en los registros audiovisuales se puede observar que el alumnado muestra interés y se divierte durante la realización de las actividades (VID - WA0012 – 27/04/2022, 0:21m).

Como se ha comentado, cuando el alumnado tiene la oportunidad de “hacer por sí mismo” de manera activa y se le brindan actividades lúdicas para el aprendizaje de destrezas y contenidos, su motivación tiende a aumentar y el rendimiento y el aprendizaje se ven facilitados (Botella y Ramos, 2020; Carrillo-Ojeda et al., 2020; Jiménez-Bernal y Sanz, 2019). Los resultados muestran este efecto de la incorporación de juegos sobre la motivación del alumnado saharauí. Dada la ausencia de infraestructura digital en los campamentos, el planteamiento de una metodología que incluya actividades de gamificación mediante el uso de las TICS se hace de momento inviable, pese a los buenos resultados que pudiese promover (Carrillo-Ojeda et al., 2020). Sin embargo, seguir incorporando actividades de corte lúdico y experiencial o utilizar la mecánica colaborativa e interactiva de los juegos en el currículum de las escuelas saharauí parece una vía prometedora para la estimulación del aprendizaje e interiorización de las matemáticas y la lengua; susceptible de extenderse a cualquier otro área.

6.3. Iniciando el cambio

Esta dimensión hace referencia a dos conceptos interrelacionados: la *actitud de apertura y disposición* de las maestras a la transformación de sus prácticas docentes y a los primeros indicios de *autonomía y empoderamiento*. A lo largo de las sesiones y de su seguimiento, se observó en las maestras la disposición a implicarse en la reflexión y a emplear las estrategias consensuadas en el aula; algo que muchas de las docentes hicieron de manera autónoma: “Las maestras comentan que han realizado el proyecto del libro con las narraciones de cada uno de los niños y niñas y los dibujos que se les propuso en abril, y que han visto muchos cambios” (INV 1. Diario de investigación A. 15/05/2022). Además, durante las sesiones de formación y reflexión quedó patente su interés por aprender al detalle nuevas estrategias y por introducirse en el trabajo por competencias.

Más relevante aún es la inferencia que se realiza de las diversas propuestas emitidas por las docentes sobre la adaptación de las estrategias a sus grupos-clase, un aprendizaje contextualizado y el trabajo de diversos contenidos a los propuestos: “Las maestras hacen sugerencias sobre cómo adaptar la actividad a sus grupos y a diferentes contenidos; demostrando iniciativa, flexibilidad y pensamiento creativo” (INV 2. Diario

de investigación B. 26/04/2022). En este sentido, el hecho de “apropiarse” de las estrategias y adaptarlas a sus necesidades e intereses se considera, no sólo una muestra de creatividad e iniciativa, sino también un indicio de empoderamiento y unos primeros pasos hacia el desarrollo de su autonomía.

Asimismo, se ha observado a las maestras reflexionar sobre la efectividad de las metodologías empleadas en el aula, antes y después de las sesiones formativas; quienes han coincidido en señalar que el aprendizaje memorístico en que hasta entonces se centraban arrojaba peores resultados en rendimiento, desarrollo competencial y motivación que las metodologías centradas en el alumnado que implican su participación activa. Aunque suponen tan solo unos pasos preliminares en el logro de la autonomía docente, queda patente que se han iniciado en la revisión y reconstrucción de sus prácticas y ellas mismas expresan sentirse motivadas por seguir trabajando en esta línea.

Los resultados van en la línea de otras publicaciones sobre el logro de un mayor grado de autonomía y revisión de la práctica docente a través del enfoque de asesoramiento colaborativo, el diálogo y la interacción que se ha adoptado en este trabajo (Segovia et al., 2016; Soto et al., 2017; Vigo Arrazola et al., 2016). Este es el que permite avanzar, en opinión de los autores Martín y Onrubia (2011), en el desarrollo de habilidades en los docentes para que puedan resolver problemas similares posteriormente al asesoramiento, dejando de lado el papel de “expertos y expertas” de los asesores y asesoras para dar lugar a un rol de colegas críticos promotores de la reflexión e impulsores de la iniciativa docente (Segovia et al., 2016).

Se aspira, pues, a que el debate, la reflexión y el diálogo compartido sigan facilitando el proceso crítico y la responsabilidad y compromiso del profesorado, de forma que éste se apropie así de la transformación de sus prácticas (Soto et al., 2017; Vigo Arrazola et al., 2016).

6.4. Aprendizaje experiencial vinculado al contexto.

En relación al punto anterior, los y las participantes de la IAP mostraron su interés por seguir incorporando estrategias “prácticas” para el desarrollo de habilidades en el alumnado a través de tareas próximas a su contexto y de corte experiencial: “Necesitamos algo práctico, experimental” (TR. Transcripción de vídeo 1); “podemos cambiar los materiales del libro por situaciones reales, como por ejemplo la compra y venta de

productos, como en el mercado" (TR. Diario de investigación A. 26/04/2022). Entre los cambios observados en este sentido, las maestras mencionan que las estrategias basadas en el ABP para desarrollar la expresión escrita en árabe y en español han ayudado al alumnado a utilizar nuevas palabras, expresar intereses, elaborar y transcribir historias y desarrollar la imaginación y la creatividad. Mencionan Cerdá-Vallés y Querol-Julián (2014) que la tendencia de los últimos años en el aprendizaje de la lengua extranjera otorga gran importancia a la interacción entre el alumnado y a la creación de entornos y contextos relacionados con la realidad inmediata del mismo, a fin de que se sitúe en una necesidad auténtica y pueda usar las estrategias adquiridas en un aprendizaje significativo. La incorporación de estas estrategias ABP, como la redacción de una receta o un periódico, en el Programa de Formación de Mejora parecen haber dado sus frutos. Por ello, se considera oportuno seguir trabajando en esta línea.

Por otro lado, ha cobrado relevancia el aspecto de la contextualización de tales aprendizajes en la percepción del aumento de motivación del alumnado. Se concibe que, a través de estrategias próximas a sus intereses y a su realidad, flexibles y activas, el alumnado saharauí es capaz de reconocer la utilidad de sus aprendizajes, en la línea de lo apuntado por Kolb y Kolb (2011) y Freinet y Salengros (1976), entre otros.

Ya se ha comentado brevemente la relación entre el aprendizaje activo y basado en la experiencia, la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo (Espinar Álava y Vineras Moreno, 2020), y cómo se integran en el contexto del alumnado. Las estrategias propias de las metodologías centradas en el alumnado que permitan el entrenamiento de habilidades conceptuales, actitudinales y prácticas en tareas de interés y próximas al entorno pueden incardinarse en cualquier ámbito para el desarrollo de las competencias del alumnado saharauí como la expresión oral y escrita, el razonamiento matemático, la solución de problemas, la metacognición, la comunicación e interacción, etc. (León-Díaz et al., 2018; Minero-Casado et al., 2017).

Es preciso aquí señalar que podría existir cierta confusión terminológica entre los y las participantes que afectase a la comprensión de las demandas y necesidades detectadas en el territorio. Como ilustran Jiménez-Bernal y Sanz (2019), desarrollar competencias está vinculado con el aprendizaje experiencial: la atención se focaliza en el desarrollo de habilidades y conocimientos que puedan aplicarse a los contextos reales del alumnado y conformar aprendizajes significativos. No obstante, no son exactamente equivalentes.

Dadas las verbalizaciones del equipo docente y otros agentes participantes, queda claro que su interés radica en el desarrollo de capacidades y habilidades que el alumnado encuentre prácticas para su vida y le permitan desenvolverse en el ámbito académico y en otros, en vez de focalizar la atención en contenidos aprendidos de manera teórica. Sería conveniente revisar los significados construidos alrededor de estas conceptualizaciones abstractas para redefinir el objetivo o enfoque de aprendizaje. De esta forma, se podría trabajar mayormente en la línea de un aprendizaje situado en el contexto, en un aprendizaje basado en competencias a un nivel institucional o, quizá, en un modelo que simplemente favorezca la adquisición de destrezas instrumentales y/o incluya tareas experienciales en contextos de aula y auténticos.

En cualquier caso, los resultados arrojan la satisfacción del centro con estrategias sensibles al entorno del alumnado que lo sitúen en el centro de su propio proceso aprendizaje; lo que apunta a la continuación con un modelo de metodologías centradas en el alumnado.

6.5. Del producto al proceso

En un sentido que podría resultar contradictorio con la dimensión previamente señalada, del análisis de la información ha emergido también una tendencia en las maestras a conceder gran importancia al producto de los aprendizajes, quizá en detrimento del proceso para llegar a ellos. Este factor se visualiza muy bien en una de las verbalizaciones del coordinador del Proyecto Madrassa durante una de las sesiones: “Tienen que entender que lo importante no es el proyecto en sí (ABP). el proyecto es un medio para ellos, para las competencias” (CO. Transcripción de vídeo 1). La preocupación de las maestras por delimitar el guion y los pasos de las actividades, acordar el formato de presentación de los proyectos y focalizarse en los errores ortográficos cometidos por el alumnado parecen indicar una orientación hacia el resultado más que una atención a cómo el conocimiento es construido y qué tipo de competencias, conocimientos y valores se ponen en práctica durante el proceso.

Desear trabajar desde un modelo competencial y/o experiencial o, al menos, incluir espacios curriculares para el trabajo por proyectos que brinden oportunidades para la construcción activa del propio conocimiento, requiere necesariamente poner el foco en cómo se aprende. Esto es, centrarse tanto o más en la experiencia de aprendizaje que en los resultados finales del mismo (Freinet y Salengros, 1976; Santaella-Rodríguez y

Martínez-Heredia, 2017). La implicación de esto, en el contexto que nos ocupa, se relaciona con nuevos retos en el acompañamiento de las docentes y los centros escolares; por ejemplo, en la formación en métodos e instrumentos cualitativos de evaluación y uso de indicadores procesuales (ritmo de trabajo, interdependencia, responsabilidad, estrategias operativas, etc.), en la atención a todas las dimensiones del saber y el saber hacer (cognitivo, procedimental, afectivo, social y estratégico) y en el desarrollo de habilidades de observación, dinamización y apoyo a los y las estudiantes en el aula (Iborra Cuéllar e Izquierdo Alonso, 2010).

6.6. Limitaciones

Por último, el análisis ha subrayado nuevamente la existencia de una serie de limitaciones en la puesta en marcha de las actuaciones del Programa, ya detectadas en momentos previos. Por un lado, la barrera idiomática se hace muy patente en las sesiones de formación y reflexión, especialmente cuando estas se realizan de manera no presencial y no es posible interactuar cara a cara con las participantes, como ha sido el caso de esta segunda fase de acción-observación. Aspectos de relevancia asociados a esta limitación son: la imposibilidad de recoger textualmente las opiniones y las observaciones de las maestras, la obligatoriedad de la traducción simultánea en contextos orales - y sus repercusiones en la fluidez y precisión de la comunicación- y de recursos traducidos por escrito, la comprensión sólo parcial de los vídeos grabados en el territorio por parte de las investigadoras hispanohablantes y la inversión de recursos humanos y materiales para la traducción de todo material didáctico o de apoyo.

Más aún, el equipo del centro considera difícil trasladar una actividad del área de Lengua que ha sido diseñada para el aprendizaje del español al árabe o al hassaní - idiomas muy diferentes al castellano en todas sus dimensiones -, lo que repercute en la utilidad de las estrategias concretas presentadas.

Asimismo, los problemas técnicos y de conectividad y la escasa disponibilidad de medios digitales en el territorio han afectado en gran medida al desarrollo de las sesiones y han emergido como una dificultad recurrente. La existencia de un solo ordenador en la escuela ha comprometido enormemente la comunicación fluida y recíproca entre las participantes. Todo ello evidencia la brecha digital existente, que queda patente igualmente en el establecimiento de cauces de comunicación para el seguimiento en la investigación. Las implicaciones de esta limitación, sin embargo, trascienden a la

investigación. Dado que las tecnologías digitales conllevan un acceso universal a la información y proporcionan oportunidades para el desarrollo, el progreso y la inclusión social (Arroyo Sagasta y Sánchez Murueta, 2021), es seguro que limita el acceso del alumnado saharauí y del equipo docente a las herramientas del mundo globalizado; acentuando las desigualdades.

En último lugar, la ausencia de recursos escritos de apoyo a las maestras, tales como guías didácticas, manuales, libros de texto y repositorios en árabe, que puedan disponer durante el curso escolar, se sitúa como otra de las principales demandas entre el equipo docente. No obstante, la idea que se ha exhibido ya anteriormente es que el centro se apropie de los materiales y no solo replique mecánicamente las propuestas técnicas que se le brindan (Soto et al., 2017); pudiendo generar sus propios manuales y repositorios de recursos con el tiempo.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo se propuso el objetivo de contribuir a la revisión y reconstrucción de las prácticas docentes en un centro de E.P. de los campamentos saharauis a través de un Programa de Formación de Mejora de las Competencias Docentes y otras actuaciones enmarcadas en la investigación-acción participativa que lo rodea. A la vista de los resultados ya discutidos, parece evidente que las acciones y reflexiones nacidas del intercambio dialógico y la colaboración entre participantes han ayudado a iniciar el proceso de transformación del quehacer educativo en el centro y han asentado sólidas bases para posteriores procesos de investigación-acción. En este último apartado, se discuten las implicaciones de estos resultados y se ofrecen algunas orientaciones.

Dentro de los hallazgos, la movilización del centro en el cuestionamiento y reconstrucción de sus propias prácticas y la disposición al cambio de maestras, orientadoras y directivas y directivos constituyen un elemento de suma relevancia, puesto que visibilizan un compromiso con el desarrollo de sus instituciones educativas y subrayan la proactividad de la investigación-acción con vistas al futuro a corto, medio y largo plazo. Así, se han observado indicios de cambio que hacen pensar, en la línea de los objetivos definidos en este proyecto, que el centro educativo avanza hacia su empoderamiento y la autonomía de sus docentes. Si bien los resultados de las acciones formativas y de la generación de conocimiento requieren mucho tiempo para que las comunidades educativas puedan institucionalizar e interiorizar el cambio (Ortega Cuenca et al., 2007), se cree que el modelo de asesoramiento colaborativo que se ha defendido en esta investigación, ha propiciado el desarrollo y la autonomía de las docentes y que éstas se alcen como observadoras críticas de su propia práctica (Segovia et al., 2016; Soto et al., 2017).

Los resultados de la investigación han alumbrado, igualmente, algunos aspectos a tomar en consideración no comentados en profundidad en este trabajo. Por un lado, sorprende el escaso dominio del español entre las docentes, pese a estar al cargo de la enseñanza de esta lengua a un alumnado que, también, muestra limitaciones en su dominio del español y del árabe. Dado que el lenguaje es una herramienta esencial de expresión y comunicación y un contenido curricular transversal (Cerdá-Vallés y Querol-Julián, 2014), se deberá contemplar la oportunidad de incidir a este respecto para que no sea un aspecto limitante del aprendizaje del alumnado. Estos autores señalaron la

tendencia de los últimos años en el aprendizaje de la lengua extranjera a la interacción entre el alumnado y a la creación de entornos y contextos relacionados con su realidad inmediata, a fin de que se sitúe en una necesidad auténtica (2014). Como orientación para nuevos programas de formación, se propone seguir enfatizando la creación de espacios que promuevan la constante interacción y tareas relevantes que permitan entrenar la expresión y comprensión oral y escrita en un todo significativo para el alumnado.

Por otro, se ha comentado que las escuelas deben promover la adquisición y el desarrollo de habilidades valiosas para la vida del alumnado, que les permitan desenvolverse en su contexto (Craft y Jeffrey, 2004). A este respecto, parece pertinente incluir en el currículum escolar estrategias que acerquen la realidad geopolítica, social y cultural concreta del alumnado saharauí a sus propias aulas o, precisamente, que saquen al alumnado de las mismas y le sumerja en entornos auténticos donde pueda aprender de manera activa y desde la experiencia directa (Freinet y Salengros, 1976). En el Programa de Formación que se ha presentado se han incluido metodologías con la vista en estos preceptos, pero sería interesante ampliar el cuerpo de estrategias del profesorado incorporando otras que insistan en el desarrollo de competencias con tareas reales, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas, el aprendizaje situado o el aprendizaje-servicio (Martín y Onrubia, 2011; Morales-Bueno, 2018; García Prieto y Delgado García, 2017). En opinión de Martínez Clares y Echevarría Samanes (2009), contribuir al desarrollo de competencias equivale a generar un proceso de enseñanza y aprendizaje para toda la vida.

Como en muchos otros trabajos previos (Altopiedi, 2007; Batalloso Navas, 2006; Santana Vega, 2010; etc.), la orientación educativa se ha concebido aquí como un eje fundamental en la construcción del conocimiento y la innovación docente y un motor para el cambio educativo. Para Martínez-Garrido et al. (2012), la concepción de orientadores y orientadoras como facilitadores del cambio supone dar valor a su trabajo e inspirar en ellas y ellos la reflexión sobre su contribución a la mejora educativa. Argumentan, así, que es preciso fortalecer los departamentos de orientación de los centros para avanzar hacia el cambio. Esto no solo implica seguir considerando los procesos de acompañamiento a los centros saharauís desde la perspectiva de la orientación educativa y la investigación, sino que sobre todo ilustra la necesidad de empoderar al personal orientador de las escuelas del territorio para que se conviertan en líderes educativos y dinamizadores del cambio.

Desde la perspectiva de la orientación educativa, parece igualmente necesario incidir en otras dimensiones relativas a la formación del profesorado, distintas al asesoramiento en procesos de enseñanza-aprendizaje, que no han sido exploradas en este trabajo pero que tienen una importancia central en el desarrollo integral del alumnado. La más relevante podría ser, quizás, la formación en acción tutorial y relación con las familias al equipo del centro; necesidad que surgió en las fases preliminares de la investigación-acción y que aún no ha sido abordada. A modo de ilustración, Falcón-Linares et al. (2021) realizaron un amplio estudio exploratorio entre profesionales españoles de la orientación y observaron que el profesorado disponía de poca formación en la materia y escaso tiempo para dedicarlo a la acción tutorial, lo que hacía necesaria una intervención directa más intensiva de los orientadores y orientadoras sobre el alumnado. Contribuir a que las maestras saharauis entren en contacto con herramientas y funciones de acción tutorial y evitar la posible saturación de los roles de las figuras de orientación en los campamentos podría ser, así, otra de las prioridades a abordar en el intento por ofrecer una educación y atención integral al alumnado. En la línea de las propuestas de este trabajo, un modelo de asesoramiento colaborativo en materia de acción tutorial podría ser un camino prometedor.

En adición a las implicaciones ya comentadas, cabe reseñar que las aportaciones del presente estudio a la mejora de las competencias docentes, aunque prometedoras, son todavía modestas. Esto se debe, primeramente, a que la iniciación de los procesos de reflexión y acción es muy reciente en el territorio y, en segundo lugar, a que los hallazgos de este trabajo se encuentran localizados en una sola escuela del área de Smara y no son comprensivos de la realidad del sistema educativo en todo el territorio. A la vista de las amplias necesidades en educación en los campamentos, ciclos de esta misma investigación-acción y otros estudios y trabajos prospectivos deberán ampliar el foco de atención a otros centros y a otros niveles educativos en aras de propiciar un cambio más general; si bien estos pueden nutrirse de los datos obtenidos en este estudio para inspirar una verdadera cultura crítica. Sólo de esta forma, integrando la reflexión sobre la transformación educativa en todas las estructuras institucionales, se considera posible avanzar hacia la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 y hacia una educación de calidad en el territorio que brinde las mismas oportunidades a su alumnado y a sus profesionales y atenúe las desigualdades.

Para finalizar, cabe destacar que el presente trabajo ha contado con algunas limitaciones. Primeramente, la imposibilidad de desplazamiento a los campamentos ha generado notables dificultades en el acceso a información completa y al funcionamiento de las sesiones formativas y de reflexión, que se han conjugado con la escasez de medios tecnológicos y digitales disponibles en el territorio para el desarrollo de actividades de manera telemática. La barrera idiomática entre los y las participantes también ha condicionado la fluidez de las actuaciones y la comunicación directa entre las maestras y las investigadoras de la Universidad de Zaragoza. En tercer lugar, la temporalización de las actuaciones se ha visto constreñida por los plazos de elaboración y entrega de este trabajo y por el calendario escolar de los campamentos, a merced de las condiciones climáticas de cara al verano. Como resultado, no ha sido posible presentar y aplicar en las aulas todas las estrategias pedagógicas previstas en la planificación, ni concluir los procesos de reflexión con las maestras de los campamentos, aunque sí con el delegado saharauí. Por último, la ausencia de familiarización de gran parte de los y las participantes de la investigación con las modalidades de estudio cualitativas - incluyendo a la autora de este escrito - y de tradición de las mismas en el territorio, ha podido afectar en un pequeño porcentaje a la optimización del tiempo y los recursos.

En definitiva, este trabajo ha dejado constancia del papel de la actividad docente y del asesoramiento curricular como mediadores del aprendizaje del alumnado, así como de la relevancia de la orientación educativa para iniciar el cambio y promover la autonomía y el empoderamiento del profesorado. Su seguimiento y un nuevo proceso de reflexión y planificación de las próximas acciones, la sostenibilidad de los cambios en el tiempo y el asentamiento de una cultura escolar crítica que favorezca la generación de conocimiento y esté comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en todo el territorio constituyen los nuevos retos a abordar en sucesivas investigaciones y programas de formación de mejora del profesorado saharauí.

8. REFERENCIAS

- AECID. Agencia Española de Cooperación Internacional y para el Desarrollo (2019). *Estrategia de Acción Humanitaria de la Cooperación Española para el Desarrollo* 2019-2026. <https://www.aecid.es/CentroDocumentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/Comunicaci%C3%B3n/EAH%20CE%202019-2026%20v3.pdf>
- AECID. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2020). *Estrategia humanitaria, 2020-2021. Población refugiada saharai*. Cooperación Española. <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Acci%C3%B3n%20Humanitaria/AECID-Estrategia-Humanitaria-2020-2021-Poblacion-Refugiada-Saharai%202020-07-03.pdf>
- Alonso Alberca, N. (2012). Formación del profesorado saharai en didáctica de las ciencias naturales. En G. Pinto Cañón. y M. Martín Sánchez (Eds.), *Enseñanza y Divulgación de la Química y la Física* (pp. 469-476). Garceta. [http://quim.iqi.etsii.upm.es/vidacotidiana/EnsenanzayDivulgacion\(2012\).pdf](http://quim.iqi.etsii.upm.es/vidacotidiana/EnsenanzayDivulgacion(2012).pdf)
- Altopiedi, M. (2007). El asesor como narrador organizativo: las producciones discursivas en la elaboración del cambio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1). <http://www.urg.es/local/recpro/rev121ART10.pdf>
- Aranda Redruello, R., Arias Careaga, S. y González, L. (2012) La formación del profesorado saharai en los campamentos de refugiados de Tindouf. *Revista Tendencias pedagógicas*, 20.
- Arroyo Sagasta, A. y Sánchez Murueta, A. Latorre, C. y Quintas, A (2021). En C. Latorre Cosculluela y A. Quintas Hijós (Coords.), *Inclusión Educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 67-79). OCTAEDRO
- Jiménez Bernal, M. y Sanz, E.M. (2019) Orientaciones metodológicas para aplicar el aprendizaje experiencial en el aula. En V. Baena-Graciá (Ed.), *El aprendizaje experiencial como metodología docente* (pp.31-39). Narcea

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación-acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Balsalobre-Aguilar, L. y Herrada-Valverde, R. I. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Secundaria: el orientador como agente de cambio. *REOP*, 29 (3), 45-60.
- Batalloso Navas, J. M. (2006). Orientación y Educación: un compromiso ético y social. *Investigación en la Escuela*, 58, 5-24.
- Blasco-Serrano, A. C. (2022). Mejora de la competencia docente en los campamentos saharauis. Proyecto de investigación (no publicado).
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Hora D.L.
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295-320. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4493>
- Carrillo-Ojeda, M. J., Garcia-Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINOIA*, 5 (1), 431- 448. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.791>
- Cerdá-Vallés, C. y Querol-Julián, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria. *Encuentro*, 23, 16-29.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), pp. 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Craft, A. y Jeffrey, B. (2004) Learner inclusiveness for creative learning. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, (32) 2, 39-43, <http://dx.doi.org/10.1080/03004270485200201>
- Cuñat Giménez, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. *XX Congreso anual de AEDEM (Comunicaciones)*. España: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Echeita, G. y Serrano, G. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ECSAHARAUÍ (2016, 29 de noviembre). *La tasa de analfabetismo en el Sáhara Occidental baja a 0,9%*. El Confidencial Saharaui [ECSAHARAUÍ]: <https://www.ecsaharai.com/2016/09/sahara-occidental-se-convierte-en-el.html>
- Espinar-Álava, E. M. y Viguera-Moreno, J. A (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39 (3). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e12.pdf>
- Falcón-Linares, C., Rodríguez-Martínez, A., Cortés-Pascual, A. y Quílez-Robres, A. (2021). Counselor-Perceived Teacher Actions Needed to Carry out Educational and Vocational Guidance in Secondary Schools in Spain. *Frontiers in Education*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.737163>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Freinet, C. y Salengros, R. (1976). *Modernizar la escuela*. Editorial Laia (BEM).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (2da ed.)*. Siglo XXI
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 27-43. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/15/art2.pdf>

- García Prieto, F.J. y Delgado García, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- Glaser, B.G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2) 23-38. <https://doi.org/10.1177/160940690200100203>
- Grañeras-Pastrana, M. y Parras-Laguna, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE Secretaría General Técnica. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1>
- Hallak, J. (1999). Globalización, derechos humanos y educación. París: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118400_spa
- Hernández Rivero, V. y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP*, 29 (1), 40-57.
- Iborra Cuéllar, A. y Izquierdo Alonso, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17 (3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research (3ª ed.)*, (pp. 559–604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2011) Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En S.J. Armstrong y C.V. Fukami, (Eds.), *The SAGE Handbook of Management*

- Learning, Education and Development* (pp. 42-68). Sage Publications 2008.
<https://dx.doi.org/10.4135/9780857021038>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L.F. y Santos-Pastor, M.L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2), 27-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>
- Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Graó.
- Martínez Clares, P., y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125–147.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Martínez-Garrido, A. C., Krichesky, G.J. y García-Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Medina-Nicolalde, M. A. y Tapia-Calvopiña, M. P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos: una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *OLIMPIA: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14 (46), 236-246.
- Mendoza-Zuany, R.G., Dietz, G., Alatorre-Frenk, G. (2018). Etnografía e investigación-acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40 (1), 152-169.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556162008>
- Minero-Casado, A., Nieto-González, M. y Iglesias-Brea, A. (2017). El asesoramiento curricular a los docentes como forma de asegurar el derecho a la educación de calidad. En S. Rappoport (Comp.), *Debates y prácticas en educación (1)* (pp.65-76). Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680839/debates_rappoport.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Morales-Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Nieto-Cano, J. M. y Portela-Pruaño, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 336, 77-96. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7af89c65-5054-4c10-84ce-496b6f091325/re33906-pdf.pdf>
- Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid (s.f.). *Un campus más allá de nuestras fronteras: La UAM en los campamentos de refugiadas/os saharauis*. Diario La Realidad Saharaui [DLRS]: <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606869630159/uncampusmasalladenuestrasfronteraslauamenloscampamentosderefugiadasossaharauis.pdf>
- Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid (2016). *Informe*. <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606880466484/recomendaciones-para-el-uso-de-las-nuevas-tecnologias-en-la-mejora-del-sistema-educativo-saharai.pdf>
- Ortega Cuenca, P., Ramírez Solís, M. E., Torres Guerrero, J. L., López Rayón, A. E., Servín Martínez, C. Y., Suárez Téllez, L. y Ruiz Hernández, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y desarrollo de una cultura de innovación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 145-173. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206010.pdf>
- Ortegado, R. y Bracamonte, M. (2011). *Actividades lúdicas como estrategia didáctica para el mejoramiento de las competencias operacionales en el área de la matemática básica*. (Tesis de licenciatura).

http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/26/TDE-2012-09-27T06:02:10Z-1802/Publico/orteganoramon.pdf

- Ortíz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui*, 44, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Parrilla, M. A. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. En Gobierno vasco (Ed.), *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la escuela vasca inclusiva* (pp. 115-145). Gobierno vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_d_ef/adjuntos/especiales/110026c_Pub_EJ_respuesta_nee_CAPV_c.pdf
- Posligua-Espinoza, J. E., Chenche-García, W. T. y Vallejo-Vivas, B. G. (2017). Incidencia de las actividades lúdicas en el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1020-1052. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244047>
- Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, O., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M. y Pericacho-Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo* 21 (36), 121-142. <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Santana Vega, L. (2010). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785008.pdf>
- Sanahuja, A., Lindón, M. y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. *Reflexiones de una comunidad educativa. Revista Internacional para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Santaella Rodríguez, E., y Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las Ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 359-379. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639019.pdf>

- Segovia, J., Fernández, J., y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27 - 39. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15545663002.pdf>
- Soto, J. E., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 245-264. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v11n1/art15.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Colombia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27>
- Tamayo Giraldo, A. y Restrepo Soto, J. A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136006.pdf>
- UNESCO (2020). *A Mission to transform education: UNESCO y leading partners launch a global initiative to achieve SDG 4.7*. <https://en.unesco.org/news/mission-transform-education-unesco-leading-partners-launch-global-initiative-achieve-sdg-47>
- Velásquez-Saldarriaga, A. M., Vera-Moreira, M. T., Zambrano-Mendoza, G. K., Giler-Loor, D. J. y Barcia-Briones, M. F. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Dominio de las Ciencias*, 6 (3), 548-563. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1299>
- Vigo Arrazola, B., Dieste Gracia, B. y Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del

profesorado en una escuela inclusiva. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(1), 1-14.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/246341>

Vinagrero Ávila, J. A. (2020). La educación en los campamentos saharauis: un sistema educativo en el refugio y en el desierto. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 155-171.
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/25174/20819>