



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

USO DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA EN LA BÚSQUEDA DEL PERFECTO EDUCADOR

Trabajo fin de grado presentado por:

Noemí Fuente Aranda

Titulación: Infantil

Grado de Maestro en Educación

Línea de investigación:

Propuesta de intervención

Director/a:

Silvia Martínez Cano

Barcelona

[Seleccionar fecha]

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.4. Teorías educativas

RESUMEN

El objetivo que se busca con la realización de la siguiente intervención es la reflexión sobre el papel que desempeña el educador respecto al aprendizaje del niño/a, más concretamente de las actitudes que muestra y cómo estas influyen negativa o positivamente en su desarrollo. Inicialmente se realiza un análisis bibliográfico de los antecedentes históricos que han conllevado diferentes cambios en la educación y cómo esta situación ha provocado la inestabilidad en la identidad de los profesionales, además de analizar diferentes teorías basadas en la importancia que ejerce el comportamiento y las expectativas hacia los educandos, como también los elementos que utilizaremos como herramientas en la reflexión: la inteligencia colectiva (trabajo cooperativo), la influencia sobre el autoconcepto, la escucha inteligente, todo ello con una mirada respetuosa hacia la pedagogía sistémica. Después se programarán una serie de claustros, con diversas actividades y debates que den paso a la reflexión, utilizando el grupo como grupo inteligente.

PALABRAS CLAVE:

Perfecto educador, grupos inteligentes, trabajo cooperativo, autoconcepto, expectativas, influencia del educador.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1. JUSTIFICACIÓN	6
1.2. UTILIDAD	7
1.3. OBJETIVOS	10
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.3.2. Objetivos específicos	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1. ANTECEDENTES	11
2.2. BASES TEÓRICAS.....	12
2.2.1. Modelo Ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner	12
2.2.2. Modelo constructivista de Vigotsky	13
2.2.3. Ausubel: el aprendizaje significativo	13
2.3. EL PERFECTO EDUCADOR Y SU INFLUENCIA.....	14
2.3.1. Definición de autoconcepto	16
2.3.2. Influencia de la actitud del profesor sobre el autoconcepto del niño/a	17
2.3.3. Las creencias: Las expectativas del educador.	17
2.4. CONSTRUYENDO UN GRUPO COOPERATIVO	19
2.4.1. Pensar de forma colectiva.	21
2.4.2. Beneficios del pensamiento colectivo.....	23
2.4.3. Técnica del grupo cooperativo: Escuchar de forma inteligente.....	24
2.5. UNA MIRADA SISTÉMICA.....	26
2.6. CONCLUSIONES.....	27
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	28
3.1. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	28
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	30
3.2.1. Población	30
3.2.2. Muestra	31
3.3. PROCEDIMIENTOS (FASES).	33
3.4. CRONOGRAMA	34
3.5. SISTEMA DE VARIABLES	34
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35
4.1. OBJETIVOS GLOBALES DE LA PROPUESTA	35
4.2. RECURSOS	35
4.3. ACTIVIDADES	36
4.4. CRONOGRAMA	36

4.5.	DESARROLLO O METODOLOGÍA.	37
4.6.	EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	44
4.6.1.	Métodos de evaluación.....	44
4.6.2.	Criterios de evaluación.....	45
4.7.	ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.	46
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA		47
5.1	CONCLUSIONES.....	47
5.2	PROSPECTIVA	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		49
BIBLIOGRAFÍA.....		52
ANEXOS		53
ANEXO 1: “La señorita Thompson y Teddy”		53
ANEXO 2: “Un niño”.		55
ANEXO 3: “Saber llegar y saber irse”		57
ANEXO 4: “Cuestión de expectativas”		59
ANEXO 5: “Ladrones de sueños”		60
ANEXO 6: Plantilla de observación de actitudes.....		62
ANEXO 7: Plantilla para notas de campo		63
ANEXO 8: Encuesta.....		64

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo pretende la búsqueda significativa de las actitudes determinadas que ha de adquirir el buen educador, entendidas estas como influenciables y determinantes en el aprendizaje del educando, partiendo de unos métodos cooperativos y colectivos que aporten una mirada coherente, global y que mire hacia una dirección común.

La motivación parte de la necesidad de reflexión sobre uno de los temas que más afecta a la hora de educar: el perfil del educador y que a lo largo de la historia ha ido variando de forma constante, influenciado por estamentos tanto sociales como políticos y los diferentes acontecimientos históricos. Dicha reflexión busca la aclaración, de forma unánime, de dicho perfil, dejando atrás la ambigüedad en el conocimiento de las características que se han de poseer como profesional.

La intervención se llevará a cabo en un centro de Primer Ciclo de Educación Infantil, centrándonos en el equipo de educadoras y guiándolas a través de un trabajo grupal que aporte conocimientos comunes que puedan ser interiorizados de forma natural y colectiva.

Para iniciar la intervención, antes se realizará una búsqueda bibliográfica sobre el tema que nos ocupa, una breve descripción histórica que nos ayude a entender cómo, a lo largo de los años, se ha creado cierta inestabilidad en la identidad de los docentes, debido a los cambios constantes de tendencias, ideas políticas, pensamientos y teorías.

Posteriormente se incluirán diferentes modelos teóricos que apoyen el trabajo de reflexión que se realizará: *Modelo Ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner, Modelo constructivista de Vigotsky, Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel*. Teorías que evidencian la influencia que los diferentes entornos y personas que rodean al niño/a ejercen en su desarrollo y aprendizaje. Trabajando después, en profundidad, como las expectativas y creencias del educador repercuten de forma directa en el autoconcepto del niño/a.

La metodología que utilizaremos durante el proyecto se basará en la creación de un grupo inteligente y cooperativo, formado por el equipo. Su objetivo será reflexionar sobre el tema, buscando metas comunes y conclusiones conjuntas que puedan adquirir desde la plena participación de todos los miembros y por intereses mutuos, tanto individuales como colectivos.

Para dar paso a la intervención se programarán una serie de claustros participativo-reflexivos que nos puedan llevar a una definición aproximada, aunque propia del centro, de la perfecta actitud del educador. La escucha inteligente, el saber dar lugar a todos los participantes, la no imposición de ideas, el debate, el consenso, la democracia y el no prejuicio serán parte fundamental del proceso.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. JUSTIFICACIÓN

Después de leer a Miralles y Hernández (2009), las razones que llevan a realizar dicha propuesta de intervención vienen motivadas por el interés de entender, de una forma más concreta y documentada, cómo las actitudes de los Educadores/as influyen de manera significativa en el aprendizaje de los niños y niñas, así poder observar la propia aptitud en el trabajo, es decir, si se es apto para llevar a cabo un aprendizaje significativo, de forma constructiva, construyendo y confiando en las capacidades de los más pequeños, ofreciendo una actitud que valore, acompañe, motive y de la seguridad necesaria para un óptimo aprendizaje.

Cómo motivar o por el contrario desmotivar, conducir y reconducir, acompañar de manera positiva o negativa...tan solo con la actitud que se muestre frente a ellos y ellas. Desde la comprensión del propio comportamiento y cómo este deja entrever los logros o fracasos directamente en los niños y niñas, se conseguirá una mejora considerable, un avance a nivel educativo, sin dejar de lado los objetivos y contenidos que se presentan a nivel formal, uniendo la complejidad del aprendizaje de las capacidades básicas con la parte más emocional, ambas igual de importantes para educar y potenciar todas las posibilidades de cada uno de los educandos.

Para la elección del tema se ha pensado en las posibilidades e intereses, tanto a nivel grupal (en términos de equipo), como individual (de cada una de las educadoras); cuestionando la manera de trabajar e intentando mantener una formación continua, en pro a la actualización necesaria de conocimientos. Desde hace unos años observamos las nuevas tendencias hacia el trabajo en emociones y como los formadores, cada vez más, nos muestran la importancia de la actitud del Educador/a y la influencia que esto supone:

Pensamos que la expresión indirecta de la expectativa es importante por el hecho de que a través de ella la educadora está ofreciendo a los niños la posibilidad de cumplir espontáneamente, por iniciativa propia, aquello que espera de ellos (...) Estas experiencias han demostrado que la modificación del estado de ánimo del pedagogo –incluso sin modificación consciente de los métodos educativos y pedagógicos- mejora considerablemente los progresos de sus alumnos (Falk, 1998, pp.42, 44).

Encontramos diversas publicaciones que nos relatan su experiencia a través de la observación de casos reales en el aula, poniendo énfasis en el comportamiento de los educadores, de su forma de comunicarse con los niños y niñas, directa o indirectamente, y de cómo sus expectativas y la comunicación de éstas va guiando un camino u otro; cada una de las variables (estado de ánimo, motivación, expectativas, empatía, confianza...) influyen en el camino a recorrer.

Tenemos en cuenta también las nuevas tendencias de la emergente Pedagogía Sistémica, respetando, en nuestra intervención, esta visión que nos muestra una nueva mirada, ampliando nuestra comprensión hacia las actitudes que tenemos hacia la vida y hacia los aprendizajes, entendiendo que vivimos en una red de sistemas influenciados entre sí:

La aplicación de las aportaciones de Bert Hellinger al marco educativo posibilita a los docentes mirar la realidad educativa como un todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos del alumno, y cómo ello influye y está en la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dada la complejidad cultural que existe en la escuela, se propone mirar campos de información transgeneracional y emocional, que brindan comprensiones profundas y útiles para acompañar a las nuevas generaciones a la vez que permite a los profesionales hacer su tarea desde la fortaleza y el bienestar, generando soluciones a problemas de conducta, aprendizaje y relación (Institut Gestalt, s.f.).

Existe entonces una responsabilidad implícita de conocer las propias posibilidades, identificar las características del Educador/a, valorando aquello que forme parte intrínseca de la persona y adquiriendo o mejorando aquello de lo que se carezca, en favor de la educación y el acompañamiento a los niños y niñas, para potenciar todas sus capacidades: “Una manera de ayudar a desarrollar la autoestima (...) mostrarle disponibilidad, afecto, interés, respeto y curiosidad por sus cosas”. (Vila, 2005).

Por tanto, aportaremos esta nueva mirada ya mencionada, entender los propios procesos que nos llevan a tener una actitud u otra para entender el de los niños y niñas, saber que mueve un determinado comportamiento para reconducirlo o potenciarlo a través de las teorías que puedan aportar un marco teórico para dicho trabajo, para ponerlo en práctica; después de conocer cuáles serían las “actitudes” y sus efectos, tratar de identificarlas en uno mismo para ir modelándolas hacia la mejora.

1.2. UTILIDAD

La utilidad del trabajo es la mejora personal del equipo y el beneficio directo hacia los niños y niñas del centro donde se realizará la intervención, así como el de las familias de una forma colateral. Es decir, al trabajar una de las partes importantes de la labor del Educador/a, se crea un efecto “dominó”, incidiendo en los beneficios a nivel global; el impacto que ocasiona el comprender e identificar las influencias que podemos ocasionar, en positivo o en negativo, favorece la visión responsable de la tarea que repercute en todos los momentos que se vivan dentro del aula.

La visión que buscamos es “hacia adentro”, se pretende dejar atrás el análisis de los acontecimientos superficiales (de fuera), para inspeccionar “el sentir”, la evolución de la personalidad con sus actitudes propias y lo que podemos construir con ello a partir de la

cooperación de todo el grupo, Llopis (2011, p.41) nos habla de la cooperación de los equipos, donde la unión e interacción de las capacidades de todos los miembros ocasiona alcanzar metas de forma efectiva y con resultados de calidad, buscando una meta común que mejore el funcionamiento a nivel colectivo.

El trabajo será útil en tanto que ofrecerá un marco teórico indispensable para un trabajo coherente y satisfactorio, posibilitará el entendimiento de la importancia de tener unas actitudes u otras y se iniciará un proceso de aprendizaje hacia el pensamiento común que fomentará la coherencia y la identidad del equipo, “requiere un proceso colectivo porque es imprescindible la implicación de todos en el desarrollo de significados, valores, actitudes, competencias...para recrear una sociedad más participativa, más justa, para reenfocar los procesos educativos” (Llopis, 2011, p.39).

Como expresa Rivero (2011) en su artículo: la comunidad escolar precisa de un paradigma pedagógico integral, con referencias teóricas y prácticas, dotado de objetivos claros, coherentes y asequibles (p.36). Además sentará las bases tanto para una futura mejora, donde cada persona sabrá identificar sus carencias y podrá mejorarlas o sus virtudes y podrá afianzarlas/potenciarlas, una nueva mirada, una visión más abierta, empática y asertiva, que favorecerá la red de relaciones que se establece en un centro educativo (educadoras-educadoras, educadoras-niños/as, educadoras-familias, familias-niños...).

Ofrecerá además una formación continua y una autoevaluación, tan necesaria en nuestro trabajo, a partir de la observación, reflexión, debate y conclusiones que nos lleven a identificar las diversas situaciones diarias y sus posibles mejoras, tal y como expone Rivero (2011) el ideal para un grupo es el crecimiento en el mayor número de ámbitos posibles.

Las reflexiones que se irán sucediendo, a partir de diferentes teorías, documentos, artículos... facilitarán que los aprendizajes y conclusiones a las que se lleguen sean interiorizados por el equipo de manera significativa y profunda, cada uno de los miembros en la medida de lo posible, respetando el ritmo y las diferentes sensaciones, vivencias, dificultades, etc. Los hallazgos a los que lleguen serán adquiridos de forma natural, fruto de un trabajo conjunto y también individual. “Un equipo de personas debe ser plural y diverso, pero manteniendo la concordia, el respeto y la tolerancia, dispuestos a trabajar en equipo, posibilitando así la asimilación de los niños y niñas de su entorno” (Rivero, 2011, p.36).

Su utilidad a nivel clase pretende ser muy positiva, donde los mayores beneficiados sean los niños y niñas del grupo-clase, sintiéndose más comprendidos y valorados, seguros y acompañados en cada uno de sus aprendizajes y dentro de las posibilidades que el contexto permita. Que el proceso genere nuevas formas de “hacer” y “mirar” facilitará que las situaciones que se dan en el día a día se

resuelvan de manera constructiva y fundamentada, con la posibilidad de generar una mirada más acertada respecto a conflictos, necesidades, actitudes, dificultades...y que exista una armonía y coherencia de actitudes facilitadoras de la convivencia que guía hacia un aprendizaje significativo y próximo a los niños y niñas:

El profesor tiene que poseer un conjunto de actitudes facilitadoras del desarrollo integral del alumno (...) para el desarrollo de los sentimientos, el maestro no necesita dirigir, sino facilitar la construcción de un ambiente empático, en el que haya comunicación, sin miedos ni presiones (...) ese clima de aceptación, autenticidad, congruencia y empatía favorece el desarrollo emocional del alumno, le lleva a aceptarse mejor como persona y a incrementar su autoestima, conduciéndolo a desear convertirse en mejor persona (Marques, 2006, p.168).

La parte colateral que ya hemos mencionado, pero no por ello menos importante, serían las familias, no recibirán un impacto directo pero sí, a partir de la modificación de las actitudes de las educadoras, podrán beneficiarse de una visión más amplia hacia sus actuaciones en relación a la visión que la educadora presenta hacia ellos (prejuicios, juicios de valor, posición de superioridad, etc.).

Leaman (2012, p. 156) en uno de los apartados de su libro, nos habla de la comunicación con los padres y de que los dos ambientes (tanto la familia como la escuela), se vuelven imprescindibles en el desarrollo de la persona, las experiencias positivas en uno ayudan a cosechar éxito en el otro, por tanto, sería importante que los niños y niñas experimentaran atenciones, estímulos y apoyo en el que las dos entidades compartieran expectativas positivas de conducta y actitud, valores comunes y comprensión mutua.

La utilidad aumenta teniendo en cuenta que la intervención se realizará a escala general, al incidir sobre todo el equipo, los resultados que consigamos serán mayores y más coherentes a nivel de centro. Esto quiere decir que, aunque el trabajo se centre en conocer las actitudes del Educador/a, es decir, que “solo” el equipo reflexione sobre el tema, en caso de conseguir la nueva conciencia e identificación de las que son (actitudes) y su influencia, cambiará de una manera u otra el enfoque en beneficio o no de todo el sistema.

1.3. OBJETIVOS

Seguidamente se detallan los objetivos del trabajo, tanto el objetivo general como los específicos, que servirán como referencia de lo que se busca con su realización.

1.3.1. Objetivo general

Plantear una reflexión, a nivel de equipo y a partir de la inteligencia colectiva, sobre las actitudes y características que debería poseer el buen educador, entendiendo esto como el educador que consigue potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades de sus alumnos a través de sus actitudes.

1.3.2. Objetivos específicos

- Considerar las consecuencias positivas y negativas de la actitud del educador en el educando.
- Observar, reflexionar y fundamentar la actuación del educador.
- Dar a la intervención un enfoque respetuoso con la Pedagogía sistémica.
- Fomentar en el equipo un trabajo cooperativo que busque las mismas metas y motivaciones.
- Construir un conocimiento colectivo a partir de la inteligencia colectiva: características del educador.
- Acompañar al equipo en la puesta en práctica de los resultados del conocimiento colectivo desarrollado.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para comprender los diferentes aspectos que se trabajarán durante el proceso de intervención, a continuación se realiza una descripción de los aspectos que se quieren trabajar respecto al perfil del profesor y su influencia, los conceptos y herramientas que guiarán el proceso y las diferentes teorías que se tendrán en cuenta.

2.1. ANTECEDENTES

Como punto de partida para entender la crisis de identidad creada en los educadores, se presenta una breve descripción de los acontecimientos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia, en referencia a la transformación de la educación, acontecimientos que han hecho tambalear los cimientos de las entidades educativas, de las teorías, las metodologías y los resultados de la enseñanza. La educación ha pasado por diferentes fases históricamente hablando, han surgido nuevas necesidades sociales e intereses religiosos, políticos y económicos que han variado de forma considerable la forma de interpretar la educación.

José Domínguez Rodríguez (2012) elabora un resumido paseo histórico que se inicia en el siglo XVI, con el Antiguo Régimen y la llamada educación tradicional, que fue transformada por los ilustrados, una transformación que llevó a dejar a un lado la orientación religiosa-moral y política para aportarle unas nuevas características: laica, científica, racional, pública, de titularidad y de gestión estatal.

Más adelante, en el siglo XVIII, Rousseau da un giro copernicano con su *“Emilio”*, trasladando así la primacía absoluta de los educadores a los educandos, definida como: paidocentrismo, naturalismo, psicologismo, liberalismo, vitalismo, activismo. Este nuevo giro se caracteriza por una educación centrada en el educando, holística o integral, universal, liberadora, adaptada a la diversidad de los educandos. Surge entonces la psicología evolutiva promovida por los seguidores de Rousseau: Claparède (1873-1940), Piaget (1896-1980), Decroly (1871-1932) Ferrière (1873-1960), Montessori (1870-1952). Pero es con las Escuelas Nuevas cuando el paradigma de la educación llega a su máximo apogeo; durante el siglo XX coexisten paradigmas educativos antagónicos, el tradicional junto con el resurgir constante de dilemas, todo ello genera una crisis de identidad permanente de la educación y en los profesionales (José Domínguez Rodríguez, 2012).

Hacia el final de la segunda Guerra Mundial, surge un Nuevo Orden Mundial (con la creación de la ONU, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la creación de la UNESCO). Esta nueva situación favorecerá a la penetración de los ideales de las Escuelas Nuevas: paradigma teleológico ético-crítico, personalista y democrático. Desde este punto hasta día de hoy, la educación ha sido sometida a los más variados procesos de cambio, en un intento de introducir los

ideales de las Escuelas Nuevas y las resistencias a esa introducción, dando paso a sistemas educativos híbridos (José Domínguez Rodríguez, 2012).

Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Montessori subrayan el carácter educativo de la etapa infantil pero no es hasta 1945 cuando se oficializa (Art. 26 de la Declaración Universal de 1948). En 1970 hay un cambio de perspectiva en España, principalmente en Madrid y Barcelona, con un fuerte movimiento de educadores defendiendo la etapa 0-6, pero aun así, continúa el carácter asistencial de la primera etapa (0-3) (José Domínguez Rodríguez, 2012).

Después de la aportación histórica de José Domínguez Rodríguez (2012), se observa que el educando ha pasado de ser una persona sin derechos, solo con deberes, a tener una mayor importancia y protagonismo en su propio aprendizaje, dotándole del derecho a la educación, con unas características propias. Debido a la inestabilidad a la que la educación ha sido sometida a lo largo de los años, se ha creado una inseguridad derivada de dichos cambios constantes. Se hace necesario un replanteamiento de las funciones, así como de las actitudes y aptitudes del educador. Las vivencias individuales y colectivas han provocado unas u otras mentalidades, por ello la necesidad de reflexión y consenso sobre la identidad. El presente trabajo se ocupará de la identidad del profesional, más concretamente de la actitud o actitudes, la reflexión y el acuerdo de qué ser y cómo ser, que ocasionará un profundo cambio de mentalidad...y como expresa José Domínguez Rodríguez (2012), esto dependerá de un acuerdo consciente, intersubjetivo, mancomunado y mayoritario, al que se llega mediante el diálogo y el debate.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Modelo Ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner

Según el Modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner, el desarrollo humano es entendido como el resultado de la interacción entre el sujeto y el medio, y de la interacción de éste en las diferentes actividades y roles que se desarrollan en cada contexto de participación. Bronfenbrenner propone diversos tipos de niveles que interactúan y que se influyen entre sí. La familia y la escuela serían los dos microsistemas de mayor influencia durante el proceso de desarrollo infantil. Estos microsistemas están compuestos por diferentes subsistemas de interrelación, en el caso del Jardín de Infancia serían los subsistemas de los educadores, de los educadores y los niños y del grupo de niños. Su importancia se encuentra en las formas de participación dentro de cada uno de ellos. Aplicado a estos contextos, el mesosistema equivale a las interconexiones, encabalgamientos e influencias recíprocas entre los microsistemas en que cada persona participa. (Xavier Pons Diez, 2008-2009).

La presente teoría pone de manifiesto la clara influencia que se ejerce, desde diferentes ámbitos, en los niños y niñas, por ello nos parece imprescindible destacarla y tenerla en cuenta como parte importante de la intervención, trabajando en el conocimiento de dichas influencias para reconocer la responsabilidad de utilizarlas de manera óptima.

2.2.2. Modelo constructivista de Vigotsky

Este modelo, aplicado a la relación entre familias y Jardín de Infancia, se caracteriza por considerar ambos grupos como comunidades de práctica. Cada comunidad contiene ideas y creencias que le dan sentido y que definen el rol y la forma de relacionarse con los otros. Tanto la familia como el Jardín realizan unas actividades específicas que les son propias y que tienen sentido dentro de la su cultura y su contexto. Los niños van aprendiendo a través de actuaciones diferenciadas y de relaciones interpersonales específicas que provienen a la vez de la familia y la escuela y que se han de ir encajando a lo largo del aprendizaje y del desarrollo como piezas de un único engranaje. (Esperanza Londoño La Rotta, 2010).

Vigotsky nos habla, con su teoría del constructivismo, de construir de manera significativa, desde lo que el niño/a conoce y reconoce como su entorno más cercano, donde existen unas relaciones e interrelaciones que le servirán para encaminar su perspectiva sobre el mundo real. Las ideas y creencias de cada entorno en el que se encuentre el niño/a irán modelando su autoconcepto, su percepción sobre sí mismo y también sobre el mundo que le rodea, por ello indagaremos durante la intervención en las propias creencias y como intervienen e influyen, en los roles que se van creando de manera inconsciente y como éstos crean unas actitudes u otras.

2.2.3. Ausubel: el aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es la adquisición de nueva información que se adquiere, siendo esta, relacionada con la ya existente en la memoria del aprendiz; por dicho motivo el nuevo aprendizaje deberá ser significativo, es decir, tener una relación con los contenidos que ya se conocen y permanecen guardados en sus esquemas, así podrá enriquecer y aumentar o modificar sus conocimientos. Dicha significatividad dependerá de dos factores fundamentales; el primero será la significatividad lógica: los contenidos de aprendizaje tendrán una estructura clara y lógica, como también una complejidad adecuada al desarrollo cognitivo; el segundo la significatividad psicológica, es decir, que exista un individuo disponible a este aprendizaje significativo, que ya posea conocimientos previos relacionados con los nuevos y una predisposición positiva. (Marco Antonio Moreira, 2012).

En la intervención que nos ocupa tendremos en cuenta esta teoría, no solo dirigida a los niños y niñas con los que se trabaja diariamente, sino que se utilizará como parte fundamental en el trabajo en equipo durante la reflexión hacia la búsqueda del perfecto educador, para que los resultados puedan ser interiorizados de forma significativa, buscando el interés y motivación de cada participante, qué conocimientos previos poseen para poder anclarlos a los nuevos que surjan durante el proceso y con qué disponibilidad cuentan para efectuar los cambios.

2.3. EL PERFECTO EDUCADOR Y SU INFLUENCIA

El título del apartado que nos ocupa puede darnos una sensación de utopía, pero nos parece que buscar la perfección va más allá de conseguirla en sí, en su búsqueda vamos modificando creencias, prejuicios y expectativas dejando paso a lo mejor de cada persona, llegando a su máxima perfección, que variará en cada individuo. Después de leer a Miralles y Hernández (2009) podemos extraer algunas de las características y actitudes favorecedoras del buen desarrollo y aprendizaje del niño/a:

Tabla 1. Para ser un buen modelo

PARA SER UN BUEN MODELO	
Ser consecuente	No podemos pretender que el comportamiento de nuestro hijo o hija sea pulcro, si el nuestro deja mucho que desear.
Ser tolerante	Mostrando tolerancia, irradiamos este valor a nuestro alrededor y enseñamos que en el mundo hay cabida para todo tipo de ideales aunque no necesariamente coincidan con los nuestros.
Ser paciente	La paciencia nos hace perseverantes y ayuda muy positivamente a conseguir las metas que se divisan a lo lejos.
Ser respetuoso	En circunstancias normales, si muestras respeto, conseguirás este mismo regalo a cambio.
Huir de los excesos	Todos los excesos son malos. Tanto es perjudicial permitir que prohibir todo.
Mostrar dedicación	El mejor regalo es uno mismo. El momento más aburrido se puede convertir en el más mágico con buena compañía.
Tener personalidad sana	Nuestros malos pensamientos y desconfianzas son como un arma de destrucción masiva si los detonamos cerca de nuestros niños y niñas.
Tener comportamiento digno	La dignidad debe de estar por encima de todo. Es la base de una vida en armonía y respeto de unos valores que deben ser sagrados.
Ser buena persona	Irradiar verdaderos y buenos sentimientos hace que nuestra existencia y la de los que están a nuestro alrededor sea más agradable.

Saber escuchar	A veces es más importante saber escuchar que saber hablar. Si sabemos escuchar a nuestros niños y niñas se sentirán más respetados, los entenderemos mejor y aprenderán también que el silencio puede ser tan útil como la palabra.
Ser educado	La máxima de toda educación, como ya hemos repetido en múltiples ocasiones, es predicar con el ejemplo. Las buenas formas y una correcta manera de saber tratar a las personas abren muchas puertas.
Ser tranquilo	Este valor evita innumerables conflictos a lo largo de la vida. Las personas tranquilas irradian a su alrededor una paz que resulta tan positiva como persuasiva en momentos difíciles. La tranquilidad denota control y saber estar.
Ser estable	Toda persona con un patrón de conducta muy estable da seguridad a los demás. Siempre sabes lo que vas a encontrar sin tener miedo a sorpresas desagradables. La estabilidad mental y psicológica es una característica imprescindible para toda persona que interactúe con un niño o una niña.
Tener una actitud positiva	No podemos pensar que todo nos va a salir mal ya que esta conducta podrá condicionar muy negativamente el resultado de nuestras actividades. Ser optimista ante la vida llenará de felicidad y positivismo la visión que tienen nuestros menores de la realidad.

Extraída de Miralles y Hernández, 2009, pp. 99-100

Estas actitudes serán buena muestra del ejemplo que deberán seguir los más pequeños, actitudes generadoras de actitudes y de valores que ayudarán a enfrentarse a los diferentes momentos de la vida del individuo.

El docente tiene que tener en cuenta la afectación que supone para los niños y niñas la imagen de su propio futuro. El interés que muestre en sus respuestas y el papel de guía les motivará a conseguir sus metas. Por tanto, para que el docente pueda efectuar un buen trabajo y crear un grupo con visión de futuro, deberá antes tener interiorizada su propia visión. La conciencia de la influencia que se ejerce, teniendo una u otra actitud, actuará a favor de escoger una dirección hacia el cambio, hacia la transformación profunda de la propia persona y de la educación. Conocer y potenciar las actitudes positivas y variar las que se entiendan como negativas, comprobando los resultados directos en los niños y niñas.

A continuación se expone la importancia e influencia que ejercen las diferentes actitudes del educador sobre los niños y niñas, especialmente en la creación del autoconcepto y de cómo éste es el reflejo de las interacciones que se crean en el aula, para así observar la importancia de tener una determinada actitud y comportamiento para que la influencia sea positiva.

2.3.1. Definición de autoconcepto

Para comprender el tipo de influencias que ejerce el educador manteniendo unas actitudes u otras es importante que se entienda el significado de autoconcepto y de qué depende la construcción de este; Como comprender que la propia actitud e influencia hacia los demás está ligada al propio autoconcepto, es decir, las experiencias vividas e interrelaciones que han ido modelando las creencias sobre uno mismo, estarán directamente relacionadas con la actitud que se muestre hacia los demás.

Machargo (1991) afirma que el autoconcepto está formado por las experiencias que la persona mantiene con el medio, estas experiencias son las que constituyen la percepción sobre sí mismo y además nos muestra algunas de las definiciones de una serie de autores

- Hamachek (1981) el autoconcepto sería “el conjunto de percepciones que la persona tiene sobre sí misma”.
- Purkey (1971) autoconcepto como “sistema dinámico de creencias de un individuo sobre sí mismo, considerando como verdaderas y con valor positivo o negativo”.
- Markus, Smith y Moreland (1985) autoconcepto como “estructuras cognitivas que le permiten actuar con pericia y habilidad en una actividad social”.

Machargo (1991) continua explicando que las estructuras cognitivas que se crean con el autoconcepto influyen tanto pensamientos, sentimientos y conductas pasadas como futuras, condicionando el proceso perceptivo de la persona, desviando incluso el conocimiento de sí mismo y de los demás.

Para comprender los diferentes pensamientos, sentimientos y conductas que se producen en las personas es necesario comprender el autoconcepto (Machargo, 1991).

Marín(2012), explica como:

En la construcción de la identidad intervienen dos factores fundamentales relacionados entre sí, por un lado, el reconocimiento, es decir, los demás son sujetos significantes que nos devuelven una imagen de nosotros mismos; por otro lado, la memoria, a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social: de las categorías de pertenencia y su ubicación en relación con los demás. (Marín, 2012, p. 54).

Por tanto el autoconcepto se forma en la interacción con los demás, las relaciones y las actitudes que se muestran, tanto en una dirección como en otra, repercuten directamente en la formación del concepto sobre uno mismo, observando lo próximo como espejo y el lugar que se ocupa como

determinante. La importancia del autoconcepto reside en que de su buena formación dependerá que la persona pueda influenciar positivamente en el del prójimo.

2.3.2. Influencia de la actitud del profesor sobre el autoconcepto del niño/a

Para que el autoconcepto de los niños y niñas se desarrolle de manera adecuada se propiciará un buen clima, entendiendo como bueno el que facilita y estimula la expresión del niño/a, en el que acepte a los demás y a sí mismo. El responsable de facilitarlo sería el profesor, mostrando interés, afecto y apoyo, como también confianza y seguridad, además entendiendo el error como necesario (Machargo, 1991). Machargo (1991) continúa exponiendo que existe una correlación positiva entre el autoconcepto y el grado en el que el educador se muestra sereno, acogedor y ofrece apoyo.

Según Bills (1981) la actuación del educador respecto a los educandos debe reunir las siguientes características (Machargo, 1991):

1. Actitud positiva.
2. Aceptar y respetar al niño/a.
3. Comprenderle.
4. Ser congruente con lo que piensa, dice y hace (inspirar confianza).

Poris (1977) hace referencia a diferentes conductas que tienen los profesores y que favorecen en positivo a los alumnos (Machargo, 1991):

1. Compromete a los niños y niñas en los fines y objetivos.
2. Da la oportunidad de experimentar.
3. Facilita el feedback.
4. Hace juicios positivos y no negativos.
5. Crea un clima para expresarse libremente.

2.3.3. Las creencias: Las expectativas del educador.

Para llevar a cabo nuestra intervención y concluir en el perfecto educador, no podemos pasar por alto la importancia que tienen las creencias, su papel fundamental en la creación de la personalidad y su gran influencia positiva o negativa. Cuando hablamos de creencias nos referimos, como bien explica Sanches (2008): “Los principios, convicciones e ideas que se van incorporando a nuestra personalidad a lo largo de los años” (p. 39); Sanches (2008) continúa explicando que dichas creencias son dinámicas y vienen dadas por lo que vemos, oímos y percibimos de nuestro

alrededor, formando así nuestro autoconcepto (conjunto de percepciones que la persona tiene sobre sí misma (Machargo 1991)).

Según Sanches (2008): “En los primeros años de vida, se elaboran las primeras creencias que estarán basadas en lo que el niño/a oye sobre sí mismo, iniciando la formación de su autoconpto, todas sus acciones irán orientadas a corresponder la expectativa que sobre él se tiene” (p.40). Por tanto podemos decir que las expectativas que tenga el educador influye, incluso puede modificar la conducta.

Para el trabajo que nos ocupa, entonces, se ha de entender que los educadores tienen el “poder” de crear expectativas en los alumnos, que pueden ser negativas o positivas. Nuestra responsabilidad sería fomentar las positivas, por ello es necesario conocer la influencia que ejercemos en las creencias de los niños y niñas y trabajar en función de ello, para garantizar un futuro esperanzador. Favorecer la autoeficacia de los alumnos (la valoración de las propias capacidades) y saber utilizar en favor de ellos el llamado “Efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1968), como Sanches (2008, p.42) explica: “La fe libera el potencial para realizar cualquier acción, que aportará un resultado, malo o bueno, que reforzará la “creencia” inicial del proceso”; hay personas que acostumbran a profetizar sobre otras personas y lanzar una serie de expectativas que afectarán de una manera u otra a su metas a alcanzar, por tanto, nos reiteramos en la importancia de concienciarnos de la influencia de dicho “poder” (Sanches 2008).

Por tanto, un profesor es uno de los modelos a seguir que el niño/a encontrará a lo largo de su vida, el alumno busca su aprobación, afecto, reconocimiento, etc.; teniendo esto en cuenta, siendo conscientes de que la percepción que se tiene de ellos también influirá en el desarrollo de sus capacidades, lo que se espera de ellos y como se espera, ejercerá un papel fundamental. Trabajar la motivación, la comunicación y la productividad (entendida como desarrollo de todas las capacidades del niño). Marcar grandes metas, con entusiasmo y confianza hacia ellas. Los niños y niñas tienen menos preconcepciones acerca de sí mismos y de sus capacidades, por eso es importante que los docentes les acompañen en el proceso de la creación de la personalidad, de una forma positiva.

2.4. CONSTRUYENDO UN GRUPO COOPERATIVO

Llopis (2011, p. 40) nos presenta el siguiente cuadro representativo del funcionamiento de un equipo de trabajo cooperativo:

Tabla 2. Equipo de trabajo cooperativo

CATEGORÍAS	EQUIPO DE TRABAJO COOPERATIVO
Personas	Se reconocen e incorporan las diferencias como una riqueza y capital del equipo.
Inicio	La formación de un equipo es un proceso.
Finalidad	Trabajo y el soporte socio-emocional de sus miembros.
Liderazgo	Compartido.
Responsabilidad	Individual y colectiva.
Trabajo	El trabajo colectivo es una oportunidad y se disfruta. Objetivos y pautas comunes.
Acción	Se asignan objetivos y metas específicas para cumplir objetivo global.
Conflictos	Los conflictos se resuelven por medio de confrontación pacífica.
Resultados	Producto de un esfuerzo conjunto de sus miembros.

Extraída de Llopis, 2011, p.40

Para realizar nuestra intervención partiremos del trabajo cooperativo debido a que nos resulta una estrategia favorecedora de la motivación hacia el trabajo compartido y que aporta una alto grado de autonomía buscando el consenso y la mejora profesional (Moreno Andrés, Quesada Pallarés y Pineda Herrero, 2010); creando un grupo inteligente formado por las educadoras del centro infantil donde se planteará el proyecto, donde todas las partes trabajarán como una sola entidad para llegar a las mismas conclusiones, entendiendo que a partir de un trabajo y unas conclusiones comunes, la interiorización se realiza a un nivel mucho más profundo y coherente, llegando a unas metas positivas para toda la comunidad.

Para poder hacer una buena aportación, dentro de un momento histórico en que existen profundas transformaciones y hacerlo desde un pensamiento crítico, se exige un proceso colectivo, donde exista una implicación por parte de todos en el desarrollo de significados, valores, actitudes, competencias...para que sea viable el proceso de aprendizaje. (Llopis, 2011, p.37)

En la intervención que nos ocupa, no buscamos la simple suma de acciones de los miembros con los que vamos a trabajar, es decir, como expresa Llopis (2011): “no siempre que se organiza un encuentro para trabajar, diseñar, estudiar...se crean necesariamente redes y se interrelacionan, pero precisamente es esto último lo que nos interesa, una interacción entre los miembros, que exista una cooperación” (p. 40).

El trabajo cooperativo es una experiencia muy interesante que aporta una serie de beneficios indiscutibles, para Johnson y Johnson (1989) citados por Moreno et al. (2010): “el aprendizaje cooperativo es una estrategia de formación que anima a los participantes a trabajar juntos y que favorece la motivación para aprender. Además los autores nombran una serie de características que definen este tipo de equipos: la creación de una interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la aportación de cada uno de los miembros, igualdad de oportunidades, evaluación continua individual y grupal. (Moreno et al., 2010, pp.282-283)

Su correcta programación, explicación y evaluación serán necesarias y primordiales. Al inicio del ejercicio será necesario y positivo fijar una serie de normas que serán consensuadas por todos los miembros del equipo, escogiéndolas, discutiéndolas y votando, de esta manera el resultado será interiorizado por todos los integrantes, al participar de forma igualitaria y llegar a acuerdos conjuntos (Cembranos y Medina, 2003).

Otro punto importante es la explicación de la actividad; dicha explicación ha de ser clara y concisa, teniendo, comprendiendo las peculiaridades de cada individuo y asegurándose de que todos entienden la explicación. Deberán quedar claras las expectativas, lo que se espera de la sesión o sesiones, buscando metas que extraigan el máximo potencial del equipo. Se estará a disposición del grupo, con una mirada positiva, de forma que se cree un espacio de libre trabajo pero con apoyo, observación y ayuda directa, si es necesaria (Cembranos y Medina, 2003).

Dentro de la actividad cooperativa, se crean diferentes diálogos, donde pueden producirse una serie de conflictos; se ofrecerán las herramientas necesarias para la resolución de dichos conflictos, como pueden ser: exposición del problema, toma de decisiones, diálogo, votaciones, debates, etc. Durante todo el proceso se trabajarán los diversos valores, tales como: cooperación, respeto, empatía, tolerancia, etc.; se enseñará a que puedan ponerse en el lugar del otro y poder entender sus razonamientos, sentimientos... Todo ello ayudará además a conocer sus valores, creencias, cultura, forma de pensar, etc. (Cembranos y Medina, 2003).

Dejando atrás los prejuicios, con una mirada objetiva, siendo ejemplo y espejo donde se puedan mirar, para copiar el mismo comportamiento y tratar así a sus iguales. Se crea una comunicación

única donde se da una relación interpersonal y el logro de metas, tanto individuales como grupales, esto crea un alto nivel de motivación e interés (Cembranos y Medina, 2003).

2.4.1. Pensar de forma colectiva.

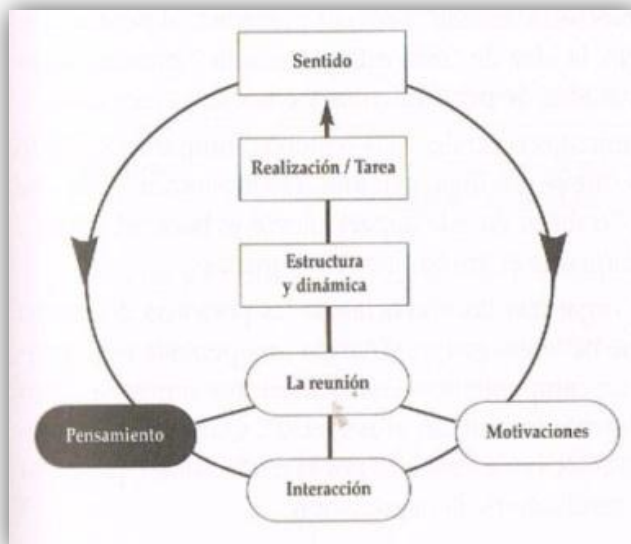


Figura 1. *El pensamiento colectivo* (Cembranos y Medina, 2003, p. 29)

Para la intervención nos ha parecido interesante la utilización del pensamiento colectivo que ampliamos a continuación, el poder de este pensamiento es, como veremos, más eficaz y poderoso que el pensamiento individual, llegando a conclusiones más profundas y exitosas; aun así, trabajar con dicho pensamiento requiere un esfuerzo superior y dificultades mayores que crearán, posiblemente, situaciones complejas y a la vez ricas en aprendizajes.

Según Cembranos y Medina (2003), se entiende el pensamiento como la materia prima de una discusión o debate. De su calidad dependerá la calidad de la conversación. El pensamiento es anterior a la intervención, por ello es necesario facilitar una reflexión previa, para una posterior posible intervención. En el pensamiento en grupo sería un cerebro colectivo pero se diferencia del pensamiento individual en dos características: interacciona y no se coordina de manera automática. Al conllevar una interacción se produce una influencia mutua. (Cembranos y Medina 2003).

Se pueden producir tanto articulaciones (suma de ideas, ideas encadenadas, ideas más complejas), como interferencias (ideas que compiten entre sí). Además el cerebro colectivo también produce juicios (Cembranos y Medina, 2003). La siguiente tabla nos muestra las diferentes posibilidades que se pueden dar:

Tabla 3. Interacciones entre cerebros

Articulaciones		Interferencias
Entre Ideas	➤ Desarrollo de ideas ➤ Repertorio de ideas	➤ Competencia entre ideas
Entre Ideas y Juicios	➤ Aprobación de ideas	➤ Oposición, crítica a una idea
Entre Juicios	➤ Convergencia, acuerdo	➤ Divergencia, desacuerdo

Estraída de Cembranos y Medina, 2003, p.31

Cembranos y Medina (2003) explican que ocurre cuando la gestión entre unas y otras no es buena:

- Grupos donde existan demasiadas intervenciones opuestas que evidencien la falta de ideas o prejuicios.
- Grupos donde las intervenciones sean muy positivas pero con mínimas ideas.
- Grupos donde se den diversidad y gran número de ideas pero sin una dirección concreta.

Después de leer a Llopis (2001) se evidencia que para constituir un grupo de tales dimensiones, es necesario que exista un proceso con dinamismo, donde se entienda que la responsabilidad recae en todos los miembros en la búsqueda de una meta común, donde cada uno de los trabajos realizados individualmente mantendrán una interdependencia con el resto de participantes, necesitando del trabajo cooperativo para finalizar la tarea y que ésta tenga una alta calidad. Por eso Llopis (2011) explica que no todo grupo constituye de por sí un equipo de trabajo.

Cuando se unen los diferentes cerebros para trabajar conjuntamente, se producen diferencias respecto al funcionamiento del trabajo de un solo cerebro, al estar separados se precisa la utilización del lenguaje, conllevando esto una parte positiva y otra negativa. Al depender del lenguaje la información se procesa necesariamente en serie. Las ideas irán una detrás de la otra en lugar de paralelamente, pudiendo provocar interpretaciones erróneas. Todo esto produce una mayor lentitud, supone una mayor dificultad a la hora de procesar por tener que explicitar cada idea.

Además un cerebro individual consta de un sistema que coordina de forma automática, en cambio en el colectivo se tiene que crear, una mala coordinación creará problemas como desconectar del tema, no participación de todos, repeticiones, etc. En conclusión, se requiere una estructura que pueda gestionar al equipo de trabajo. (Cembranos y Medina, 2003).

2.4.2. Beneficios del pensamiento colectivo

Cembranos y Medina (2003) nos describen la parte positiva que se produce al pensar de forma colectiva:

- Se produce una mayor cantidad de información: Cuantos más cerebros pensando, mayor información conseguiremos, ganamos en riqueza y en posibilidades. Un ejemplo sería pedirle a cada uno de los miembros que explicase que sabe de un tema en concreto, entre todos extraeremos mucha más información que con una sola persona.
- Diversos puntos de vista: Cada persona tiene una perspectiva diferente sobre un mismo tema.
- Mayor número de soluciones y riqueza en matices: el cerebro colectivo se caracteriza por la diversidad.
- Complejidad: lo que nos permitirá ser más explícitos en los conceptos, diálogos y diferentes paradojas que surjan.
- Creatividad superior: en su interacción se producen diversos recorridos a la hora de procesar la información.
- Las ideas se multiplican: la idea de una persona suele provocar la idea de otras.
- Procesamiento a la vez: esto se produce cuando se crean subgrupos o cuando se pide que cada persona reflexione previamente.
- Calidad superior: a mayor número de cerebros mayor detección de errores.
- Mejor resolución en caso de crisis: al no acoplar sentimientos.
- El grupo es más poderoso y resistente
- Pensamiento colectivo como base de soluciones colectivas: el grupo tiene mayor posibilidad de supervivencia que un solo individuo.

Según Llopis (2011), cuando se ha creado un verdadero grupo de trabajo, disminuyen las tensiones y las responsabilidades recaen en todos los miembros, además de reducirse el tiempo y aumentar la comprensión llegando a los fines marcados con la unión de esfuerzos. El trabajo que se crea mejora al equipo de forma grupal e individual ya que todos van en una misma dirección, la información es mejor gestionada y cada uno de los miembros participantes se sienten con las mismas oportunidades. (Llopis, 2011).

Llopis (2011) además también señala algunas de las finalidades que se consiguen con este tipo de trabajo:

- Potencia relaciones positivas: trabajar con cualquier compañero y ponerse de acuerdo.
- Favorece la autonomía en el proceso.
- Obtener información, resolver dudas, consensuar.
- La interacción con todas las personas con sus diferentes necesidades.
- Valorar los resultados en grupo.

Por último, Moreno et al. (2010, p. 283) destaca las diferentes condiciones que favorecen a la efectividad de la acción formativa:

- Motiva hacia la propia mejora (Chiaburu y Marinova, 2005)
- Se crea un compromiso con el grupo (Colquitt, LePine y Noe, 2002)
- Se concretan los objetivos (Kraiger, Salas y Cannon-Bowers, 1995)
- El trabajo se basa en la necesidad formativa real y no en suposiciones (Ford y Kraiger, 1995)
- Aumenta la autonomía (Moreno, 2009)
- Apoyo entre compañeros (Chiaburu y Marinova, 2005)

2.4.3. Técnica del grupo cooperativo: Escuchar de forma inteligente.

Los grupos de trabajo precisan metodologías activas, es decir, no se trata de un trabajo pasivo donde existe una simple trasferencia de conocimientos, donde se presenta un locutor y una serie de oyentes más o menos dispuestos. Las metodologías activas requieren participación, debate, discusión, toma de decisiones...en definitiva, llegar a una meta a partir de la propia actividad. De esta manera la trasferencia de lo aprendido se vuelve mucho más viable, al ser aprendido de forma significativa. (Viladot, 2002, p.156 citado por Moreno et al. 2010, p. 282).

Como bien explican Cembranos y Medina (2003): “la escucha inteligente es una estrategia mental activa que se centra en extraer y elaborar a partir de lo que dice la otra persona, sacar provecho intelectual del discurso del otro, participar de la evolución de esas ideas” (p.47); se basa en el hecho de que la sabiduría está repartida, que los pensamientos en interacción pueden mejorarse mutuamente, saber que hay información y sugerencias en el cerebro de los demás. Hay entonces un cambio en el reparto de control, con la escucha pasiva la responsabilidad recae en el otro, de la otra manera tanto quien aporta como quien escucha tiene control sobre la situación, ya que uno aporta y el otro extrae y desarrolla la aportación. (Cembranos y Medina, 2003).



Figura 2. *Diferentes maneras de escuchar.* (Cembranos y Medina, 2003, p. 48)

Cembranos y Medina (2003, p.49) diferencian entre tres dimensiones de la escucha inteligente:

1. A quién se escucha: una escucha inteligente deja de lado los prejuicios, clases sociales, posiciones jerárquicas inferiores, etc. Como ya se ha comentado anteriormente se tiene claro que la sabiduría queda repartida.
2. Lo que se escucha: lo que pretendemos escuchar será más amplio o restringido según las expectativas que nos hayamos marcado, por eso para poder tener una escucha inteligente dispondremos de una amplia recepción buscando la “idea” como formato por su flexibilidad.
3. “Cómo se procesa lo que se escucha: la escucha inteligente nos ofrece una actividad constante, mientras se escucha va realizando una serie de operaciones mentales:
 - Ordenar y reordenar
 - Aplicar
 - Abstraer/generalizar
 - Buscar significaciones en lugar de errores

(Cembranos y Medina 2003, p.49)

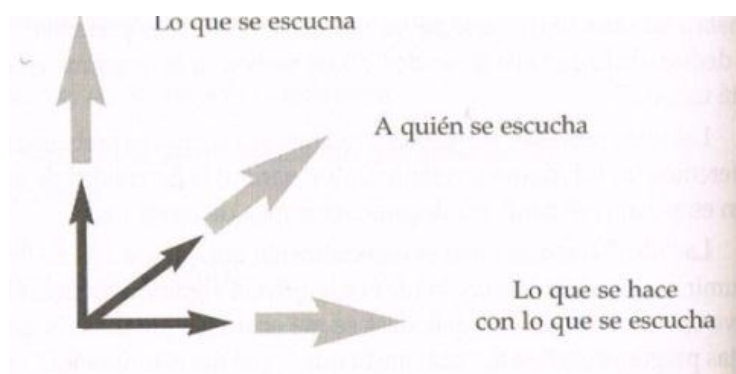


Figura 3. *La escucha inteligente amplifica las tres dimensiones.* (Cembranos y Medina, 2003, p. 50)

Cembranos y Medina (2003), nos aportan algunos factores que favorecen la escucha inteligente:

- Tener presente que el saber está repartido.
- El simple hecho de aumentar los conocimientos es placentero.
- Alegrarse por las ideas de los demás favorece al aumento de la autoestima de todos los miembros.
- La autoconfianza (cambiar tus ideas por otras mejores no varía el buen concepto propio).
- Un buen ambiente.
- Experiencia de escuchas inteligentes anteriores.

2.5. UNA MIRADA SISTÉMICA

Traveset (2011), explica en su libro la importancia de tener clara la jerarquía que se da entre la relación educador-educando, que nada tiene que ver con la cercanía, esta jerarquía pone de manifiesto la desigualdad del dar y recibir, el maestro sería el que da y el alumno el que recibe. Traveset (2011) continúa afirmando que el niño o niña dejan “entrar” cuando sienten que se respeta lo que son en su totalidad, junto con su sistema familiar.

Para Hellinger (2006) existen los siguientes órdenes de ayuda (Traveset, 2011):

- No todo lo que pensamos como “ayuda” lo es en realidad, es decir, la sobreprotección o la pena, por ejemplo, debilitan a la persona.
- La ayuda también consta de sus propias leyes y éstas han de ser respetadas.

A continuación se citan las diferentes leyes expuestas por Hellinger (2006) y citadas en su libro por Traveset (2011):

1. Para realizar un buen acompañamiento por parte del educador, su empatía e interés irán dirigidos no solo al niño/a sino a toda la red de relaciones que le rodean; muchos de los problemas o inquietudes son reflejo de un desorden en el sistema familiar. El educador abre su corazón sin juicios ni exclusiones para que en el niño/a pueda darse la reconciliación.
2. El educador, por el hecho de ser educador, tiene una jerarquía superior con unos derechos y deberes determinados de los cuales debe responsabilizarse, teniendo además en cuenta, en todo momento, a los padres de los alumnos sin querer ser mejor, limitándose a su tarea de educador.
3. El educador tendrá en cuenta las circunstancias de cada alumno, tanto internas como externas, respetando su destino; la pena debilita, mirar su destino aceptándolo y respetándolo le da fuerza.
4. El educador solo puede dar aquello que tiene como docente y, tanto la familia como el niño, no esperar nada más allá. Pero también respetará el ritmo de cada niño/a sin adelantarse a dar lo que aún no ha pedido o necesita.

“Los maestros debemos aprender a escuchar y a mirar más y a hablar menos” (Traveset, 2011, p.32)

2.6. CONCLUSIONES

Como punto final del apartado, a continuación, se realizan una serie de conclusiones sobre cada punto tratado en el marco teórico. Con el análisis de los antecedentes se puede observar como a lo largo de la historia el papel del educador ha sido un debate constante, sin concluir en un perfil específico, debido a los constantes cambios que se han ido produciendo por los diversos intereses políticos, económicos e ideológicos, así como cambios históricos profundos que han marcado la educación respecto a teorías y metodologías. Por tanto la reflexión se fundamenta en la necesidad de buscar unas actitudes propias de centro que concuerden con la realidad próxima.

El siguiente apartado donde se expone la influencia del Educador/a muestra como las características y actitudes que se reflejen en él, como son las expectativas y las creencias, influyen de manera directa, no solo en el aprendizaje del niño/a, sino en la creación de su autoconcepto. Entendiendo así que sea necesario el debate y la búsqueda de unas actitudes positivas que ayuden y colaboren en un aprendizaje significativo y constructivo, siendo responsables en todo momento del poder que se puede ejercer en una dirección u otra y que determinará el futuro de los educandos.

El trabajo cooperativo y sus diferentes aspectos (creación de un grupo de trabajo, beneficios, la escucha inteligente, pensar en grupo) serán parte fundamental en la metodología utilizada en la intervención. Aportan un carácter de grupo donde se busca una meta conjunta utilizando técnicas que amplían el conocimiento y ayudan a interiorizar conceptos. Aunque dicha metodología no se caracteriza por su sencillez, los beneficios ejercen una compensación más que evidente en los resultados y objetivos que se buscan.

Por último, mirar de forma sistémica quiere decir ver más allá de lo que se tiene enfrente, supone dejar atrás prejuicios y juicios de valor y observar el conjunto de sucesos que acompañan a la persona y que ejercen influencia sobre sus actuaciones y estados emocionales, aportando empatía y comprensión profunda de los acontecimientos.

Con estos cuatro apartados finaliza la parte teórica del proyecto, después de haber realizado el análisis bibliográfico pertinente con la selección de los puntos más destacados e importantes que se han considerado necesarios.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo del proyecto se utilizará una metodología de carácter cualitativo, entendida esta como proceso activo, donde se llegará a unas determinadas conclusiones, dentro del campo objeto de estudio, (Arnal, 2000, p. 30).

Según Erickson (1986) citado por Arnal (2000): “el paradigma cualitativo busca el estudio de significados en las acciones humanas y la vida social”; No interesa, en este caso, aprender de forma sistemática las características del educador sino llegar a un consenso a partir de la reflexión y de una forma significativa, interiorizando los nuevos conocimientos a través del pensamiento de cada uno de los participantes. Serán los propios interesados los que den su punto de vista y vayan creando un perfil del educador propio del centro donde se realice la intervención, es decir, lo que verdaderamente importa es llegar a la comprensión (Arnal, 2000).

El nombrado método cualitativo ayudará a que la reflexión se haga desde la práctica, desde el lugar de trabajo y desde el debate reflexivo-participativo de todos los miembros del equipo, entendiendo que cada persona vive la realidad de una manera diferente y poniendo dicha realidad en común en la búsqueda de un objetivo, trabajando de forma vivencial y con el sentir de todos los individuos que forman parte en el proyecto (Aranal, 2000).

Dentro de la metodología cualitativa nos centraremos en el método fenomenológico, indagando en lo que cada individuo comprende y piensa sobre el tema de reflexión, es decir, lo subjetivo, las concepciones que tienen de forma individual y los puntos en común que se extraerán durante el debate-reflexión-discusión. (Castaño y Quecedo, 2002, p.7).

Las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos...son “materia significativa” (ideas, motivos internos y sentimientos). (Jack Douglas citado por Castaño y Quecedo, 2002, p.7)

Además al trabajar de esta manera tanto el investigador como los participantes mantendrán una interacción, se mantendrá una observación desde la participación activa, formando parte del grupo como un miembro más, influenciándose mutuamente; esta observación participante se utilizará como medio de recogida de datos a partir de notas de campo sobre los acontecimientos y reflexiones que se vayan sucediendo a lo largo del proceso, observando cada aportación del grupo de educadoras que formará parte del estudio (Castaño y Quecedo, 2002, pp. 19,20).

En el intento de cumplir con los objetivos planteados para la propuesta de intervención que se pretende llevar a cabo, se realizará una exhaustiva búsqueda bibliográfica sobre el tema, interesándonos por cuestiones como:

- Los precedentes que han marcado la crisis en el perfil del educador.
- Las diferentes teorías que exponen la importancia de la interacción educador-niño/a.
- Los aspectos destacables de las influencias que se ejercen a través de las expectativas, específicamente sobre el autoconcepto.
- Las metodologías que se pretenden utilizar en la creación de un grupo de trabajo cooperativo que reflexione sobre el perfecto educador.
- El respeto durante el proceso hacia la Pedagogía Sistémica.

Las fuentes utilizadas serán diversas:

1. Libros publicados.
2. Artículos de revistas especializadas.
3. Tesis.
4. Páginas Web.

Dichas fuentes aportarán un marco teórico y las bases para realizar la intervención.

Posteriormente se analizarán y seleccionarán los autores, teorías y metodologías que se crean más relevantes para la creación de un grupo de trabajo capaz de reflexionar en torno al perfil del educador y la influencia que ejerce sobre el aprendizaje del niño/a. A continuación se expone un ejemplo de la selección y los autores:

1. Teorías:

- Modelo Ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner)
- Modelo constructivista (Vigotsky)
- El aprendizaje significativo (Ausubel)

2. Antecedentes:

- Domínguez Rodríguez

3. Grupos de trabajo cooperativo:

- Llopis.
- Cembranos y Medina.

4. El perfecto educador y su influencia (expectativas y autoconcepto):

- Miralles y Hernández.
- Machargo.
- Sanches.

5. Pedagogía Sistémica:

- Traveset.
- Hellinger.

Los autores nombrados son los más destacados, de entre otros, por su aportación sobre el tema de manera sintética y concluyente, aportando una mirada directa a los objetivos que se pretenden conseguir en la realización de la intervención.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. Población

La intervención se realizará en un Jardín de Infancia perteneciente a un pequeño Municipio llamado Les Roquetes de Sant Pere de Ribes. Se trata de una población que ha crecido de manera relativamente rápida, adaptándose a las necesidades y a los nuevos tiempos. Integrada por una población castellana y catalana, casi en un 50%, y de clase media, principalmente. Mantiene su espíritu de pueblo, amable y cercano con personas “de toda la vida” junto a una emergente nueva migración que supone modernidad y adaptación.

El Jardín de Infancia, Llar d’Infants Municipal Els Tres Pins, es un Jardín municipal con gestión externalizada (la gestión corre a cargo de una empresa privada: CLECE). Se trata de un edificio dividido en 10 aulas:

- Lactantes (4 meses - 1 año): 1
- Caminantes (1 - 2 años): 2
- Maternales (2 - 3 años): 3
- Mixta (4 meses – 2 años): 1
- Psicomotricidad: 1
- Experimentación: 1
- Almacén: 1

Los rasgos de identidad que definen el Centro son los siguientes:

- Bilingüe (castellano, catalán).
- Laico.
- Coeducación.
- Democrático.
- Innovador.
- Abierto a las familias.
- Con enfoque educativo.
- Seguimiento personalizado.
- Desarrolla las capacidades individuales.
- Funcional.

Actualmente el Jardín cuenta con 101 plazas cubiertas entre niños y niñas, en su mayoría de procedencia catalana, con un pequeño porcentaje de familias inmigrantes que se adaptan, de forma fluida, a partir de un intercambio y diálogo abierto.

El personal del centro está formado por una Directora, seis Educadoras Infantiles tutoras, una Maestra de Educación Infantil tutora, y tres Educadoras Infantiles refuerzo. Además del personal de limpieza y cocina.

3.2.2. Muestra

En la realización de la intervención participará activamente el equipo directivo y el equipo educativo, creando un equipo de trabajo cooperativo en la búsqueda del perfecto educador, reflexionando y dando su punto de vista, llegando a conclusiones y metas conjuntas. Está formado por:

➤ Equipo directivo:

- **Anna R.:** Diplomada en Magisterio de Educación Infantil y Psicopedagogía, con una antigüedad de 8 años en el centro. Se le puede definir como innovadora, creativa y abierta al cambio; Es una persona implicada además de democrática, empática y participativa.

➤ Equipo docente:

- **Núria G.:** con una titulación de CFGS en Educación Infantil, es tutora de un grupo maternal (2-3 años), con una veteranía de 10 años, se define como amable y afectuosa, con una empatía e implicación media pero gran capacidad de aceptación de críticas e inconformidades.
- **Anabel I.:** con una titulación de CFGS en Educación Infantil, es tutora de un grupo caminante (1-2 años). De procedencia francesa y con 6 años de antigüedad, se caracteriza por su timidez y dulzura, acepta los cambios de buen grado y de forma tranquila, integrándolos poco a poco.
- **Marcela R.:** con una titulación de CFGS en Educación Infantil y cursando actualmente el Grado Magisterio Infantil, es tutora del grupo lactante (4m-1^a). Con 8 años de experiencia en el centro, se muestra como la persona del equipo más activa y creativa a nivel de material, indagadora busca la constante innovación. En el campo personal y empático tiene mayor dificultad.
- **Erika D.:** titulada en CFGS en Educación Infantil y 6 años de experiencia en el Jardín. Es tutora de una clase de caminantes (1-2 años). Muy activa y pasional, entregada al trabajo y con un exceso de autocrítica. Acoge todas las opiniones y reflexiona sobre ellas.
- **Ileana L.:** con una doble titulación en Magisterio Infantil y Primaria, le abalan 25 años de experiencia, 7 de ellos en el centro. Tutora de una clase de maternal (2-3 años). De procedencia Mexicana- Uruguay ha aportado grandes conocimientos al equipo. De carácter afable y abierto, con una clara vocación que perdura en el tiempo.

- **Mercè R.:** titulada en CFGS en Educación Infantil y un Postgrado en Pedagogía Sistémica, cuenta con 7 años en el centro. Tutora del aula mixta (4m-2años). Muy afectuosa y dedicada, trabaja día a día por mejorar, aceptando las críticas, completamente abierta a los cambios. Con grandes ápices autocríticos e inseguridad que compensa con su esfuerzo y una visión amplia de los acontecimientos.
- **Laura M.:** con una titulación de CFGS en Educación Infantil y 7 años en el centro, es actualmente Educadora refuerzo; ha aportado al equipo, con su carácter vocacional, una nueva visión de la educación, mucho más maternal y cuidadosa en los detalles y formas de ser/hablar. Con una gran creatividad y visión global del centro.
- **Marta M.:** tiene una titulación menor al CFGS pero aun así cuenta con 10 años en el centro como Educadora refuerzo, de las más veteranas junto con Núria y Noemi, ha crecido poco a poco. Comenzó siendo reacia a cualquier cambio, con altos rasgos de inferioridad por la no-titulación, pero con el tiempo ha evolucionado de manera muy significativa y positiva, trabajando y sintiéndose al mismo nivel que el resto del equipo.
- **Pilar D.:** Pilar cuenta con una titulación de Grado en Magisterio Infantil y se ha incorporado al equipo este año ejerciendo como Educadora refuerzo, aun teniendo poca experiencia se ha ido adaptando a la forma de trabajar del centro en poco tiempo, se muestra interesada y participativa.
- **Noemi F.:** Se trata de la persona que emprende el proyecto. Titulada en CFGS y cursando actualmente el último curso del Grado de Magisterio Infantil, y con una experiencia en el centro de 10 años, 4 de ellos como Educadora tutora y 6 como Coordinadora/Educadora refuerzo. Actualmente tutora de una clase de maternal (2-3 años). De carácter fuerte y pasional, dictatorial en ocasiones, ha ido modelando su carácter y visión.

Se puede describir al equipo como consolidado a lo largo de los años, mantiene una vocación intacta y unas ganas de aprender e innovar, abierto a los nuevos aprendizajes y con un bagaje que le ha aportado el crecer de manera conjunta, a través de diversas dificultades, convirtiéndose prácticamente en una segunda familia.

Después de años de constante reflexión, discusión y debate, se ha llegado a una visión y una forma de trabajar conjunta, que va en la misma dirección, aportando estabilidad y fuerza para afrontar las dificultades que se puedan presentar.

La autoevaluación constante y el análisis de los errores son parte fundamental del trabajo, aportando soluciones desde la propia práctica y participando activamente en los procesos.

3.3. PROCEDIMIENTOS (FASES).

FASES	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
FASE I	Identificación del problema y revisión documental.	En la primera fase se plantea el problema u objeto de estudio, en este caso, el perfecto educador y la creación de un grupo de trabajo como metodología utilizada en la búsqueda de dicho educador. A continuación se realiza una revisión de la literatura relevante relacionada con las cuestiones planteadas, a partir de libros, tesis, páginas web, etc., que aporten una visión teórica donde se sustente la intervención.
FASE II	Análisis y selección documental (Marco teórico).	Después de clarificar el tema escogido y de haber realizado la revisión de la literatura se continuará con la selección documental, previamente habiendo realizado un análisis en profundidad de las teorías, autores y metodologías pertinentes, que darán forma al marco teórico del proyecto, ofreciendo unas bases teóricas fundamentadas.
FASE III	Creación del Grupo de Trabajo Cooperativo en la búsqueda del perfecto educador.	En la tercera fase se expondrá la creación del grupo de trabajo cooperativo en cuestión, seleccionando el escenario, los métodos y los participantes. El nombrado grupo, partirá de la base teórica ya establecida para iniciar un trabajo de reflexión en torno al perfecto educador, buscando un perfil propio del centro, a partir de una serie de claustros, actividades (debates-reflexiones-discusiones) y observaciones.
FASE IV	Conclusiones y prospectiva del Trabajo.	Una vez finalizadas todas las fases del proyecto, se extraerán las diferentes conclusiones a las que se ha llegado después de su realización, además de especificar las diferentes formas de continuidad que ofrece el trabajo realizado.

3.4. CRONOGRAMA

FASES	NOMBRE	TIEMPO
FASE I	Identificación del problema y revisión documental.	ENERO 12/01/2015 – 31/01/2015
FASE II	Análisis y selección documental (Marco teórico).	FEBRERO 01/02/2015 – 28/02/2015
FASE III	Creación del Grupo de Trabajo Cooperativo en la búsqueda del perfecto educador.	MARZO-ABRIL 01/03/2015 – 30/04/2015
FASE IV	Conclusiones y prospectiva del Trabajo.	MAYO 01/05/2015 – 20/05/2015

3.5. SISTEMA DE VARIABLES

- Tiempo: El tiempo es una variable a tener en cuenta y uno de los posibles factores que más pueda afectar a la propuesta, ya que se ha estimado para la intervención una duración de dos meses, divididos en ocho claustros de una hora y media semanal cada uno.
- Falta de experiencia: Debido a la falta de experiencia en la creación de un grupo de trabajo cooperativo se desconocen las dificultades causadas por el debate- reflexión- discusión y la resolución de conflictos.
- Disponibilidad del equipo participante: Para que la propuesta se llevase a cabo sería imprescindible la participación y colaboración de todos los miembros del equipo. La disposición de cada persona depende de diferentes factores, tanto físicos como emocionales, que no ofrecen una posibilidad de predicción ni control. Esto puede repercutir de forma directa en el logro o fracaso de los objetivos marcados.
- Ambigüedad y subjetividad del tema: El tema a reflexionar, el perfil del educador, implica de por sí dificultad para especificar y llegar a conclusiones comunes debido a su ambigüedad (“lo que es malo o bueno”) y la subjetividad que se pone de manifiesto en cada participante al exponer la propia opinión.
- Las creencias: cada participante ha creado, a partir de sus vivencias, sus propios principios, convicciones e ideas, difícilmente modificables. Las creencias influirán de manera determinante en el proceso, ayudando o dificultando la reflexión.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. OBJETIVOS GLOBALES DE LA PROPUESTA

A continuación se detallan los diferentes objetivos que se buscan con la realización de la propuesta de intervención y que darán una visión general del resultado que se pretende obtener al finalizar el proceso:

- Crear un grupo de trabajo cooperativo.
- Fomentar el trabajo en grupo.
- Reflexionar sobre el perfil del educador y su influencia en el aprendizaje del niño/a.
- Crear un perfil propio de centro del perfecto educador.
- Fundamentar la actuación del educador respecto al niño/a.
- Participar activamente en el proceso de reflexión-discusión-debate del grupo.

4.2. RECURSOS

- Recursos humanos: los recursos que se utilizarán para realizar la propuesta de intervención serán, básicamente, humanos, apoyándose en la participación de cada uno de los miembros que formarán parte del grupo inteligente-cooperativo, siendo esta primordial y necesaria para conseguir los objetivos marcados. La disponibilidad, la escucha y la participación que el grupo ofrezca formarán parte del proceso en todo momento.
- Material específico: el proyecto se apoyará en material relacionado con la temática, además del marco teórico con el que cuenta el proyecto, se utilizarán artículos, frases célebres y vídeos que lleven a la reflexión.
- Recursos interactivos: los recursos interactivos como el ordenador o Internet realizarán una función de apoyo y serán facilitadores del visionado de material; la ampliación de artículos o videos se realizará a través del proyector de imágenes.
- Espacio: se contará también con un espacio específico para realizar los claustros, preparado debidamente, con una luminosidad, temperatura, ambiente y mobiliario adecuado y facilitador del diálogo, donde las partes participantes se sientan acogidas. Se trata de la sala polivalente del centro, de gran amplitud y posibilidad de modificación.
- Tiempo: el tiempo estimado será de dos meses, con sesiones/claustros semanales. El número total de claustros será de ocho, una sesión semanal, con una duración de una hora y media/sesión. Reservados para la creación del grupo de trabajo y su posterior reflexión sobre el buen educador y su influencia.
- Recogida de información: para la recogida de información se crearán tablas específicas para cada uno de los claustros donde quede constancia de las aportaciones más relevantes, así como de las conclusiones de cada sesión.

4.3. ACTIVIDADES

Las actividades que se pretenden desarrollar en la intervención se planificarán dividiéndolas a lo largo de dos meses en un total de ocho claustros/sesiones, un claustro por semana de 90 minutos de duración. Durante los claustros se programarán diversas actividades con material específico y trabajo cooperativo que den paso a la reflexión:

- SESIÓN I: GRUPO INTELIGENTE COOPERATIVO Y CONTEXTUALIZACIÓN
- SESIÓN II: CUENTO “LA SEÑORITA THOMPSON Y TEDDY
- SESIÓN III: VÍDEO “EL MAGO, EL EDUCADOR”
- SESIÓN IV: TOMA DE CONCIENCIA
- SESIÓN V: PRESENTACIÓN DE CASOS
- SESIÓN VI: OBSERVACIÓN Y FEEDBACK
- SESIÓN VII: PAUTA CONJUNTA
- SESIÓN VIII: AUTOEVALUACIÓN Y ENCUESTA

4.4. CRONOGRAMA

SESIÓN	ACTIVIDAD	SEPTIEMBRE-OCTUBRE	DURACIÓN
I	GRUPO INTELIGENTE COOPERATIVO Y CONTEXTUALIZACIÓN	08/09/2015	90 minutos
II	CUENTO: LA SEÑORITA THOMPSON Y TEDDY	15/09/2015	90 minutos
III	VIDEO: “EL MAGO (EL EDUCADOR)”	22/09/2015	90 minutos
IV	TOMA DE CONCIENCIA	29/09/2015	90 minutos
V	PRESENTACIÓN DE CASOS	06/10/2015	90 minutos
VI	OBSERVACIÓN Y FEEDBACK	13/10/2015	90 minutos
VII	PAUTA CONJUNTA	20/10/2015	90 minutos
VIII	AUTOEVALUACIÓN Y ENCUESTA	27/10/2015	90 minutos

4.5. DESARROLLO O METODOLOGÍA.

Sesión I: CREACIÓN GRUPO INTELIGENTE		Temporalización: 90 m.
Fuente: Proyecto “Uso de la inteligencia colectiva en la búsqueda del perfecto educador”.		Sesiones: 1 sesión.
Materiales/ Recursos	Material teórico del proyecto “Uso de la inteligencia colectiva en la búsqueda del perfecto educador”, concretamente el marco teórico. <u>Recursos humanos:</u> la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales:</u> Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: - Antecedentes del perfil del educador. - Grupos de trabajo cooperativo. - El perfecto educador y su influencia. - El autoconcepto y expectativas.
Objetivos:	- Crear un grupo de trabajo cooperativo. - Contextualizar el proyecto.	Fuente: La fuente utilizada será la parte teórica del propio proyecto. (Fuente, 2015).
Desarrollo:	1. Creación del grupo cooperativo: se reúne a todo el equipo en el aula polivalente colocando a las participantes en círculo e intercalándolas según nivel de experiencia profesional (mayor experiencia-menor-mayor...) asegurándonos así de que las consignas y explicaciones lleguen a todas a partir de la ayuda y la cooperación. 2. Contextualización: para contextualizar el proyecto se utilizará el marco teórico del mismo, exponiendo los puntos más importantes a modo de resumen, poniendo énfasis en la importancia de trabajar colaborativamente durante el proceso y que la disponibilidad de cada participante será primordial para el logro de los objetivos marcados, así como iniciar una breve conversación-reflexión sobre la importancia de la actitud en el trabajo, el significado de creencias, expectativas y autoconcepto.	
Papel del investigador	- Motivar. - Crear un grupo de trabajo cooperativo. - Propiciar y participar en un diálogo abierto. - Guiar mediante preguntas abiertas la reflexión. - Buscar un resultado colectivo.	
Criterios de Evaluación:	- Si todas las participantes han entendido las explicaciones y consignas. - Si la participación ha sido unánime. - Si la distribución del grupo (en círculo y por nivel de experiencia) ha funcionado o ha dificultado el proceso. - El grado de motivación y disponibilidad del grupo.	

Sesión II: “LA SEÑORITA THOMPSON Y TEDDY”		Temporalización: 90 m.
Fuente: http://lamariposayelefante.blogspot.com.es/		Sesiones: 1 sesión.
Material/ Recursos	El material utilizado será una pequeña historia, en papel impreso, extraída del blog “La mariposa y el elefante”. <u>Recursos humanos</u>: la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales</u>: Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: - Las expectativas. - El autoconcepto . - La influencia del educador.
Objetivos:	- Concretar los conceptos de expectativas y autoconcepto. - Entender la influencia del educador. - Exponer sentimientos y sensaciones de cada participante.	 Fuente: Blog “La mariposa y el elefante”. Se trata de una historia adaptada del texto “Three letters from Teddy” de Elizabeth Silance Ballard. *Anexo 1
Desarrollo:	Seguiremos con la continuación de la sesión anterior pero ahora con una historia que ayudará a profundizar en tres conceptos fundamentales (autoconcepto, expectativas, influencia del profesor). Se hace uso del cuento para que cada participante exponga su vivencia después de leerlo, sus sentimientos y sensaciones y que el grupo, por sí solo, vaya llegando a sus propias conclusiones. El escrito explica la historia de una maestra y uno de sus alumnos y como su relación va cambiando a la vez que ella va conociendo su contexto familiar, refleja como los prejuicios y las expectativas pueden influir en el autoconcepto y futuro de los alumnos. Se dedicará una sesión de 90 minutos entera debido a la importancia de clarificar los tres conceptos para continuar en la búsqueda de los objetivos marcados.	
Papel del investigador	- Motivar. - Propiciar y participar en el diálogo y debate. - Extraer los diferentes puntos de vista.	
Criterios de Evaluación:	- Si los conceptos clave han quedado clarificados. - Si los participantes han podido exponer su punto de vista. - Si la historia ha servido como motivación para el cambio-reflexión.	

Sesión III: “EL MAGO” (EL EDUCADOR)		Temporalización: 90 m.
Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=kEDWhoCywSE		Sesiones: 1 sesión.
Material	El material forma parte de un vídeo llamado “El Mago”, extraído de YouTube. Además de diferentes cuentos-historias del blog “La mariposa y el elefante”: - “Un niño” *Anexo 2 - “Saber llegar y saber irse” *Anexo 3 - “Cuestión de expectativas” *Anexo 4 - “Ladrones de sueños” *Anexo 5 <u>Recursos humanos:</u> la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales:</u> Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: Las actitudes del educador, a modo de ejemplo: - Empatía. - Paciencia. - Amor. - Respeto. - Confianza. - Autoridad.
Objetivos:	- Crear un diálogo abierto en torno al vídeo - Identificar las diferentes actitudes del educador que se dan en el vídeo . - Ofrecer material adicional en la búsqueda de la reflexión personal. - Observar la propia actitud.	Fuente: YouTube: la imagen nos muestra un fotograma del vídeo “El Mago” (El educador) que trabaja las actitudes del buen educador. 
Desarrollo:	El corto “El Mago” explica la historia de cómo un niño consigue lo que le parece imposible gracias a las actitudes de su educador, el cual confía en todo momento en el logro de la hazaña, es decir, muestra la importancia de las actitudes, es una historia no hablada, muy significativa y emocional. Iniciaremos la sesión con su visualización a partir del proyector para después continuar con una reflexión e identificación de las actitudes que un educador debe tener, las que creemos tener y las que no, su importancia e influencia. Después del trabajo de concreción, se repartirán cuatro pequeños cuentos-historias en modo papel impreso para que puedan leer en casa y reflexionar sobre ellas, además se les pedirá que, durante esa semana observen su propio quehacer diario en referencia a las actitudes.	
Papel del investigador	- Motivar. - Facilitar material. - Crear un ambiente de trabajo propicio para la búsqueda y concreción de actitudes.	
Criterios de Evaluación:	- Si se han identificado las diferentes actitudes. - Si existe disponibilidad para observarse a uno mismo. - Si continua la motivación entorno al cambio. - Si el corto y el material extra apoyan la reflexión-participación. - Si se llega a conclusiones a través del trabajo cooperativo.	

Sesión IV: TOMA DE CONCIENCIA		Temporalización: 90 m.
Fuente: material recuperado de la anterior sesión.		Sesiones: 1 sesión.
Material	Se reutilizará el material facilitado en la anterior sesión a modo de recordatorio y apoyo en las intervenciones (cuentos-historias). <u>Recursos humanos:</u> la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales:</u> Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: - Actitudes del educador. - Las propias vivencias.
Objetivos:	- Tomar conciencia sobre la propia actitud. - Reflexionar sobre el material seleccionado. - Concretar e interiorizar las actitudes trabajadas. - Explicar las propias vivencias.	Fuente: Blog “La mariposa y el elefante” - “Un cuento para reflexionar sobre la educación”. - “Saber llegar y saber irse”. - “Cuestión de expectativas”. - “Ladrones de sueños”.
Desarrollo:	Se iniciará la sesión explicando una a una como han vivido la semana, qué han observado, cómo se han sentido, qué dificultades han tenido y cómo las han solucionado. Interesa exponer si, desde el anterior encuentro, han modificado o introducido algún cambio, de manera voluntaria, a consecuencia de la toma de conciencia en la propia acción. Se proporcionará además un resumen de las actitudes deducidas a raíz de la visualización del vídeo en la sesión anterior y se comentarán, entre todas las participantes, las pequeñas historias que se facilitaron para una lectura-reflexión individual y los puntos más destacados y que más les llamaran la atención. Para finalizar el trabajo, en esta ocasión, sí se pedirá expresamente que intenten, en la medida de lo posible, modificar la actitud durante la semana siguiente.	
Papel del investigador:	- Realizar las preguntas adecuadas para la extracción de información. - Realizar y exponer la síntesis de las actitudes que se han identificado - Motivar y animar al equipo hacia la consecución de objetivos.	
Criterios de Evaluación:	- Si cada integrante del equipo ha reflexionado y realizado las tareas. - Si se intuyen modificaciones de conducta. - Si la participación es unánime e igualitaria.	

Sesión V: PRESENTACIÓN DE CASOS		Temporalización: 90 m.
Fuente: Equipo de trabajo cooperativo.		Sesiones: 1 sesión.
Material	<u>Recursos humanos:</u> la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales:</u> Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: - Casos reales. - Dificultades y dudas. - Dinámicas. - Role-playing.
Objetivos:	- Actualizar las actitudes propias de cada participante. - Crear un espacio para la exposición-resolución de casos reales. - Resolver dudas y preocupaciones. - Trabajar de forma cooperativa resolviendo las problemáticas y aportando soluciones de forma conjunta.	Fuente: Durante esta sesión la fuente de información vendrá dada por las propias participantes y su trabajo en el aula.
Desarrollo:	Después de pedir al grupo que modifiquen, perfeccionen o adquieran las diferentes actitudes durante la semana anterior, se abrirá un diálogo sobre lo vivido, las facilidades y dificultades con las que se hayan encontrado y la resolución las dudas o inquietudes que hayan surgido durante el cambio, todo ello facilitado por la interacción de las participantes y la voluntad de crear soluciones conjuntas. A continuación se expondrán los casos reales que preocupen o sean positivos de analizar, reflexionando y ampliando conocimientos a partir de la participación y la discusión-debate. Para un mejor análisis existirá la posibilidad de crear dinámicas o juegos de role-playing, donde los participantes podrán ponerse en diferentes papeles que resulten facilitadores de la comprensión y la empatía hacia los demás.	
Papel del investigador	- Crear el espacio para la exposición de casos o dinámicas. - Crear un ambiente sin prejuicios. - Orientar las dinámicas.	
Criterios de Evaluación:	- Si el equipo ha sido capaz de resolver y crear nuevas perspectivas con un objetivo común. - Si el trabajo cooperativo se refleja en las conclusiones sobre los casos expuestos. - Si existen diferencias entre las actitudes desde el inicio del proceso.	

Sesión VI: OBSERVACIÓN Y FEEDBACK		Temporalización: 90 m.
Fuente: Investigador del proyecto: Noemi Fuente.		Sesiones: 1 sesión.
Material	El material que se utilizará para la sesión VI será una plantilla de observación individual, para cada participante. *Anexo 6 <u>Recursos humanos:</u> la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales:</u> Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: - Observación. - Feedback (retroalimentación). - Nuevas y antiguas actitudes.
Objetivos:	- Observar las actitudes de las participantes en su puesto de trabajo. - Realizar un feedback de las actitudes observadas. - Reflexionar sobre las actitudes propias y sus modificaciones.	Fuente: Para realizar esta sesión la fuente utilizada será el propio investigador del proyecto en cuestión, a partir de la observación.
Desarrollo:	Antes de esta sesión, se realizará un trabajo de observación directa: el investigador dedicará una mañana completa a pasar por cada una de las clases de las participantes para observar “in situ” las actitudes que se desprendan del quehacer diario, anotando en una plantilla, creada previamente, las más destacadas, así como momentos concretos que den lugar al trabajo posterior en la sesión. No existirá interacción ni intervención entre investigador-educadora, se basará en las observaciones y anotaciones ya mencionadas. Una vez hecho el vaciado de cada observación se procederá a realizar el claustro, realizando un feedback (retroalimentación) a todo el grupo, se trata de compartir las observaciones de la persona en cuestión con una intención de mejora. Las aportaciones serán de carácter objetivo, en la medida de lo posible, sin realizar juicios de valor ni especificando que está “bien o mal”. Se compartirán reflexiones y puntos de vista, entrando en un diálogo que busque el crecimiento y la autoevaluación.	
Papel del investigador	- Observar. - Anotar. - Motivar. - Transmitir información.	
Criterios de Evaluación:	- Si el feedback ha resultado una herramienta favorable. - Si se ha realizado una observación, por parte del investigador, ajustada a la realidad y objetiva. - Si la autoevaluación ha sido posible.	

Sesión VII: DISEÑO DE UNA PAUTA CONJUNTA		Temporalización: 90 m.
Fuente: Equipo de trabajo cooperativo.		Sesiones: 1 sesión.
Material	<u>Recursos humanos:</u> la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales:</u> Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: - Pauta de centro.
Objetivos:	- Realizar una pauta propia de centro sobre las actitudes del educador. - Trabajar cooperativamente en la realización de la pauta.	Fuente: Para desarrollar la pauta, la fuente utilizada será el propio equipo, ya que de este surgirá su diseño y desarrollo.
Desarrollo:	Con la documentación recopilada al inicio y con la que se habrá ido concretando conjuntamente, se elaborará, a modo de síntesis, una pauta/resumen que servirá para enmarcar la línea a seguir por el equipo de educadoras. La pauta será diseñada y elaborada por la totalidad del equipo, de este modo, al realizarla entre todas las participantes del equipo, su significación e interiorización será mucho más profunda.	
Papel del investigador:	- Colaborar en la creación de la pauta. - Motivar.	
Criterios de Evaluación:	- Si todo el equipo ha trabajado conjuntamente. - Si se ha realizado la pauta con éxito.	

Sesión VIII: AUTOEVALUACIÓN Y ENCUESTA		Temporalización: 90 m.
Fuente: Equipo de trabajo e investigador del proyecto: Noemi F.		Sesiones: 1 sesión
Material	Encuesta elaborada por el investigador del proyecto. <u>Recursos humanos:</u> la totalidad del equipo (11 participantes). <u>Recursos materiales:</u> Aula polivalente, mobiliario y material fungible (papel, bolígrafos, fluorescentes).	Contenidos: - Encuesta. *Anexo 7 - Autoevaluación.
Objetivos:	- Evaluar el proceso. - Evaluar el equipo. - Realizar la encuesta.	Fuente: la fuente que se utilizará para realizar la autoevaluación será una encuesta realizada por el autor del proyecto.
Desarrollo:	La última sesión estará dedicada al cierre y autoevaluación de la intervención. Se realizará una rueda final de intervenciones, a modo de diálogo abierto, donde cada participante pueda exponer su punto de vista sobre el proceso seguido y los resultados, además de las sensaciones a nivel emocional y su participación-disponibilidad. Para recopilar de forma concreta la autoevaluación, se entregará una encuesta a cada integrante del grupo que servirá para realizar un mejor vaciado y recopilación de datos, además de responder expresamente a las preguntas que sean de interés para evaluar el proyecto.	

Papel del investigador:	- Diseñar la encuesta. - Facilitar la encuesta. - Autoevaluarse y cerrar la intervención.
Criterios de Evaluación:	- Si se han logrado los objetivos marcados de la intervención. - Si el equipo cooperativo ha resultado efectivo. - Si se ha realizado la autoevaluación con éxito. - Si se ha participado en la encuesta mayoritariamente.

4.6. EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Parte fundamental en el trabajo de intervención es su evaluación, la valoración del proceso permitirá la determinación del logro de los objetivos marcados, tanto a nivel global como específico. La evaluación busca la mejora significativa de características concretas, del grupo, visto desde el punto de vista de unidad; de los participantes, para su crecimiento personal. Se realizará en función de cómo haya evolucionado el proceso y la participación de los integrantes del grupo.

Como recurso principal, se utilizará la observación directa y sistemática en la interacción con el equipo formado, siendo necesaria una evaluación inicial que determine las características subjetivas de cada miembro y la característica global del equipo; una evaluación durante la intervención, que valore el conjunto de reflexiones-debates-participaciones y hacia donde evoluciona, teniendo en cuenta si son necesarias variaciones o ampliación de material-recursos, posibles mejoras, dificultades...y por último una evaluación final que muestre la trayectoria de inicio a fin, los logros conseguidos, los pros y contras, la funcionalidad del proyecto, la implicación de cada persona.

4.6.1. Métodos de evaluación

- La observación: será el método principal y se utilizará en cada una de las sesiones, desde una perspectiva global, analizando el funcionamiento del grupo; hasta una individual, observando las actitudes de los miembros y los resultados que se consigan hacia la comprensión e interiorización de los objetivos propuestos para cada actividad.
- Notas de campo: las notas de campo serán necesarias para dejar constancia de las observaciones que se vayan dando durante la sesión y a modo de recordatorio para la elaboración de otros documentos como síntesis, resúmenes o conclusiones. *Anexo 7
- Encuesta: al final del proceso se hará entrega a cada participante de una encuesta que evalúe el trabajo realizado y aporte una evaluación final. *Anexo 8
- Resumen de la sesión: después de cada claustro y basándose en las notas de campo, se realizará una síntesis-resumen de las intervenciones y conclusiones más destacadas, realizando un vaciado que se utilizará tanto en la evaluación final como en las actividades como método de retroalimentación.

- Valoración inicial grupal e individual: valoración subjetiva de cada participante al inicio de la intervención, de las actitudes con las que parte cada una y el grado de motivación según el investigador. Además de una estimación global del funcionamiento y rol que el equipo ejerce a la hora de enfrentarse a nuevos conocimientos.
- Valoración durante el proceso: observación y anotación de los cambios que se van dando en cada individuo y en el grupo, cómo evoluciona y hacia dónde y la necesidad de realizar variaciones en la planificación planteada inicialmente.
- Valoración final: se tendrá en cuenta la modificación de conductas-actitudes y el proceso de trabajo.

Después de leer a Torroba (1991, pp.303-304), destacamos los siguientes ítems:

- Qué observar: para saber que observar se seleccionarán unidades de observación, es decir, especificar la parte observable que interese, como por ejemplo:
 - Grado de implicación.
 - Cantidad de participaciones.
 - Calidad de las aportaciones.

Las observaciones se registrarán a partir de un escrito breve y ágil (1-10, mucho-bastante-poco, alta-media-baja...) debido a la rapidez de los sucesos y los cambios de estado o actitud de los participantes en un debate o discusión.

- Cómo observar: la observación se realizará desde la participación, en la interacción con el grupo.
- Cuándo observar: es importante que la observación sea constante, durante toda la intervención para garantizar la veracidad y objetividad del trabajo realizado.

4.6.2. Criterios de evaluación

- | | |
|--|---|
| - Participación/disponibilidad de cada participante. | - Éxito de la reflexión-discusión-debate. |
| - Funcionamiento del grupo. | - Modificación de actitudes. |
| - Motivación. | - Número y calidad de aportaciones. |

Al ser un proceso basado en la reflexión y en la creación de un grupo de trabajo, los criterios de evaluación podrán variar en función de la dirección que tomen los acontecimientos, se marcarán unos fijos y determinados para concretar el trabajo evaluativo, ya que la observación por sí sola podría abarcar infinidad de ítems, aun así se mostrará flexibilidad y adaptabilidad a los nuevos cambios.

4.7. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

Las conclusiones que se extraen de la realización de la propuesta son diversas, por una parte, ha aportado una visión global de lo que se pretendía hacer y ha ayudado a concretar y ordenar toda la información de manera muy gráfica y visual; por otro lado cabe destacar que personalmente ha aportado una nueva mirada, al reflejarse en las sesiones a trabajar un metodología semblante a la que se utiliza con los niños y niñas, por tanto difícilmente se podrá transmitir si los adultos no trabajan con ella, la interiorizar y se la creen.

Durante el diseño han surgido diferentes dudas, pensando en la posible intervención real, dificultades y limitaciones que podrían llevar al fracaso o a la modificación de objetivos o metodologías como los siguientes:

- El tiempo: la estimación de tiempo para la creación del grupo cooperativo y su posterior reflexión sobre el buen educador, era de dos meses, divididos en un claustro semanal de una hora y media. Dicha estimación, posiblemente, quede por debajo de la necesidad real ya que, aun teniendo el tiempo de 90 minutos semanales (fuera de horario lectivo), durante la semana surgen diferentes problemas o intereses que necesitan ser comentados por el equipo, por tanto la intervención se alargaría dependiendo de la necesidad.
- Éxito = implicación: al no ser un proyecto conjunto, surgido del interés común, se corre el riesgo de que al equipo con el que se quiere llevar a cabo no le interese/preocupe/motive la temática o no esté de acuerdo en realizarlo. Además cada participante puede encontrarse en un momento profesional y personal diferente, tener una actitud u otra o un mayor o menor grado de disponibilidad y participación, por tanto el éxito no solo depende del investigador, también de la voluntad que consiga el grupo.
- Actividades programadas previamente: al ser un trabajo de equipo donde la herramienta fundamental es la reflexión, sin tener una idea aproximada de hacia dónde se dirige, la programación previa de cada sesión podría dificultar el avance del proceso, frenando la dirección que se vaya creando de forma conjunta.
- La subjetividad de las actitudes: el trabajo precisa de una meta conjunta en la búsqueda de las actitudes, pero dichas actitudes pueden ser muy subjetivas; cada persona tiene sus propias vivencias y creencias. Las diferencias de pensamiento pueden darse e incluso tornarse irreconciliables creando un punto sin retorno en la búsqueda de concluir que actitudes sí y que actitudes no.
- Experiencia en grupos cooperativos: la creación y trabajo con grupos cooperativos precisa de experiencia y tiempo de creación-ensayo. La programación ajustada que se ha hecho para la intervención puede resultar insuficiente viéndose afectado el trabajo del grupo.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Para concluir con el trabajo se realiza ahora un análisis sobre el grado de ejecución que se ha logrado entorno a los objetivos que se marcaron al inicio del proyecto, enunciando cada uno de ellos, tanto el global como los específicos. Además se enumerarán las posibles acciones futuras que se puedan efectuar con el diseño realizado.

5.1 CONCLUSIONES

- *Plantear una reflexión, a nivel de equipo y a partir de la inteligencia colectiva, sobre las actitudes y características que debería poseer el buen educador, entendiendo esto como el educador que consigue potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades de sus alumnos a través de sus actitudes.*

Una vez finalizado el trabajo se puede concluir que el objetivo general ha sido logrado. La intensa búsqueda bibliográfica, las diferentes actividades planteadas, la metodología de trabajo cooperativo y el material adicional, aportan una visión fundamentalmente reflexiva y conjunta en la búsqueda de una meta común, en este caso la especificación de las actitudes determinadas que debe poseer el buen educador.

- *Considerar las consecuencias positivas y negativas de la actitud del educador en el educando.*

Para el logro del presente objetivo, se ha realizado un análisis de diversos conceptos dentro del marco teórico y con diferentes materiales (cuentos-historias-videos) como son: las expectativas, las creencias y el autonecepto. También se ha profundizado en diferentes teorías que evidencian la importancia de la relación niño-adulto y la influencia que el profesional ejerce en su labor educativa.

- *Observar, reflexionar y fundamentar la actuación del educador.*

Los tres ítems marcados en este objetivo son parte fundamental del proceso metodológico, durante las sesiones programadas la observación es utilizada como medio de evaluación y objeto para la reflexión posterior, y dicha reflexión se fundamenta en las ideas teóricas principales que previamente se han obtenido, analizado y seleccionado.

- *Dar a la intervención un enfoque respetuoso con la Pedagogía sistémica.*

Aunque no se ha pretendido trabajar de manera sistémica, si se ha intentado otorgar una visión respetuosa de ella, tratando de elegir un material que mostrara la influencia que ejercen los sistemas en las formas de ser/actuar de los individuos, tanto del adulto como del niño/a.

- *Fomentar en el equipo un trabajo cooperativo que busque las mismas metas y motivaciones / Construir un conocimiento colectivo a partir de la inteligencia colectiva: características del educador.*

Sin duda estos dos objetivos son los más presentes en el proyecto, profundizando a nivel teórico en la forma de trabajar cooperativa: construir un grupo cooperativo, pensar de forma colectiva, beneficios y escucha inteligente; valorando su importancia en la búsqueda de metas comunes y programando cada sesión/actividad desde la perspectiva común y el trabajo en grupo.

- *Acompañar al equipo en la puesta en práctica de los resultados del conocimiento colectivo desarrollado.*

El último objetivo que nos ocupa ha sido imposible de cumplir debido a la falta de tiempo real durante la realización del trabajo. Aun así, se vería cumplido con su puesta en práctica, ya que el investigador forma parte de todo el proceso metodológico, acompañando y realizando el trabajo cooperativo en la búsqueda del perfecto educador conjuntamente con el resto de participantes.

En conclusión, los objetivos marcados para el trabajo final de grado se han asumido satisfactoriamente a lo largo de su realización.

5.2 PROSPECTIVA

La prospectiva que se plantea de cara al futuro sería la realización y puesta en práctica de la metodología programada en el trabajo de final de grado que se ha realizado. Para su mejor realización sería positivo ampliar la búsqueda bibliográfica y documentarse de manera más profunda, tanto en torno al papel del educador y su influencia, como en lo referente al trabajo cooperativo, entendiendo después de realizar el trabajo, que necesita de unos conocimientos previos y un trabajo conjunto hasta llegar a dominar la técnica.

Por tanto se prevé la construcción de un grupo de trabajo cooperativo que reflexione sobre diferentes temas, inicialmente el papel del educador, debido a su importancia y su influencia indiscutible sobre el aprendizaje de los niños y niñas, y a través de la participación voluntaria e interesada hacia unas metas comunes.

Después de interiorizar la metodología cooperativa se plantea realizar la pauta conjunta de centro, sobre las actitudes positivas del educador, que servirá para concluir la reflexión y poder llevarla a cabo durante las horas lectivas. Dicha pauta y las actividades planteadas necesitarían de un tiempo no estipulado, por las posibles vertientes y diferentes caminos que van surgiendo durante el trabajo cooperativo que no pueden ser previstos o programados, además de las diferentes necesidades que surgen en un equipo durante el año escolar que complican la programación del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO Y TORRENS, D. (2007). Miralls Màgics. *Diari Diàleg*, 24

BUENO Y TORRENS, D. (2010). Epigenètica i futur dels infants. *Diari Diàleg*, 15

BUENO Y TORRENS, D. (2014). L'herència dels traumes. *Ara.cat*. Recuperado de http://www.ara.cat/premium/ciencia/Lherencia-dels-traumes_o_1085891444.html

CASTAÑO, C.M. y QUECEDO, M.R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, nº14, 5-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=739292>

CAMPOS, S., GARCÍA, C., HERNÁNDEZ, M., MALDONADO, J., MINOR, C., MORENA, G. & VALDEZ, R. (2006) *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. Recuperado de http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/EstrategiasFavorecerPensamientoCientifico/vector2/documentos/Ciencias_Antologia.pdf#page=115

CEMBRANOS, F y MEDINA, J.A. (2003). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

DAY, C. (2011). Capítulo 3: Emociones, sentimientos e identidad personal y profesional. En C. Day (3ª Ed.). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (pp.59-76). Madrid: Narcea.

DOMÍNGUEZ, J. (2012). *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid.

EL MAGO (el educador). Burton, J. (Director. (2005). [Video] YouTube.

ELORZA, C., LUNA, F. (2014). Entrevista a Lúcia Puigvert. Violència o des dels 0 anys. *Revista Guix d'Infantil*, 75, 28-31.

FALK, J. (1998). *Educar els 3 primers anys. L'experiència de Lóczy*. Barcelona: Rosa Sensat (Associació de Mestres).

GALLEGO ORTEGA, J. (1998). Capítulo VI: Papel del adulto: los profesores y la familia. En A. Rodríguez Ramírez, (2ªEd.), *Educación infantil* (pp.147-162). Málaga: Aljibe

GOLDSCHMIED, E. (2001). *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: Rosa Sensat (Associació de Mestres).

INDEFENSIÓN APRENDIDA (subtitulado). [Video] YouTube.

INSTITUT GESTALT (s.f). *Pedagogía sistémica*. Recuperado el 15 de febrero de 2015 de

<http://www.institutgestalt.com/html2/cursos.asp?AREA=008>

LEAMAN, L. (2012). *Los profesores “perfectos” existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Madrid: Narcea.

LONDOÑO LA ROTTA, E. (2010). Desentrañando la lógica interna del constructivismo social de Vigotsky. *Revista pensamiento, palabra y obra*, 5, nº5, 76-82. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3809059>

LLOPIS, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Revista Crítica*, 972, 37-41.

MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española, S.A.

MACHI, M. (2012). *La mariposa y el elefante*. Recuperado el 5 de abril de <http://lamariposayelefante.blogspot.com.es/>

MARQUES, R. (2006). *Saber educar. Un arte y una vocación*. Madrid: Narcea

MATEO, J. y VIDAL (2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

MIRALLES, D y HERNÁNDEZ, S. (2009). Capítulo 7: Un buen modelo. En D. Miralles y S. Hernández, (1ªEd.), *El arte de la educación infantil* (pp. 93-101). Madrid: Narcea.

MOREIRA, M.A. (2012). ¿Al final que es el aprendizaje significativo? *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº25, 29-56. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>

MORENO, V., QUESADA, C., PINEDA, P. (2010). El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 68, nº246, 281-296. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3206692>

PONS DIEZ, X. (2008-2009). La teoria ecològica del desenvolupament: un marc teòric per a la comprensió del comportament humà. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 12, nº1, 19-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3715252>

RIVERO SAN JOSÉ, P. (2011). Tú tienes la llave...de ti depende. Propuesta de un plan de objetivos, contenidos y competencias alrededor de la formación humana. *Revista padres y maestros*, 342, 36-40.

- RODRÍGUEZ, M. y LLOPIS, C. (2012). Ponencia eje 1: Nuevos protagonistas, nuevas identidades. En M.A. Marín (1ªEd.) *Otra Educación es posible. Congreso EDUCA2011* (pp. 45-72). Madrid: Narcea.
- ROVIRA, A. (2006). Superarse con el efecto Pigmalión. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2006/09/17/eps/1158474420_850215.html
- SANCHES, M.A. (2008). *Educación es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- SCHUHL, C. (2005). Las suaves violencias. *Libro Vivré en crèche. Remédier aux douces violences*.
- SCHUHL, C. (2010). La dolça violència de les pràctiques professionals. *Revista In-fan-ci-a*, 172, 13-17.
- TORROBA, I. (1991). La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil. *Revista complutense de educación*, 2, nº2, 297-308. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749919>
- TRAVERSE, M. (2011). Capítulo 5: La pedagogía sistémica, una educación centrada en los vínculos. En M. Traveset (4ª Ed.). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica* (pp. 93-110). Barcelona: Graó.
- VILA, I. (2005). Capítulo 3: L'atenció de les persones adultes a les criatures i la seva relació amb el desenvolupament. En I. Vila, (1ª Ed.), *Créixer amb tu. Els infants de 18 a 36 mesos* (pp. 31-50). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTIMIR, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro, S.L.
- BAZARRA, L., CASANOVA, O. & GARCÍA UGARTE, J. (2011). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- BERNAL, M.C., DEFIS, O. & PUJOL, M.A. (1996). *L'educació infantil: una nova etapa*. Barcelona: Graó.
- FAD (2008). *Homenaje al maestro. La escuela en el corazón*. Madrid: FAD.
- GEDDES, H. (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- MARQUES, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.
- MAÑÚ, J.M. y GOYARROLA, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- PEÑA, B., PARRA, M^aC., BELTRÁN, A (2014). Liderazgo resonante. Un análisis a través de grupos de discusión. *Revista Historia y Comunicación Social*, 19, n^oEsp. 143-151. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4737905>
- PIQUÉ, B., COMAS, A. & LORENZO, R. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de Mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXO 1: “La señorita Thompson y Teddy”.

Aquella mañana la señorita Thompson fue consciente de que había mentido a sus alumnos. Les había dicho que ella les quería a todos por igual pero, acto seguido se había fijado en Teddy, sentado en la última fila, y se había dado cuenta de la falsedad de sus palabras.

La señorita Thompson había estado observando a Teddy el curso anterior y se había dado cuenta que no se relacionaba bien con sus compañeros y que tanto su ropa como él parecían necesitar un buen baño. Además el niño acostumbraba a comportarse de manera bastante desagradable con sus profesores. Llego un momento en que la señorita Thompson disfrutaba realmente corrigiendo los deberes de Teddy y llenando su cuaderno de grandes cruces rojas y bajas puntuaciones. Sin duda era lo que merecía por su dejadez y falta de esfuerzo.

En aquel colegio era obligatorio que cada maestro se encargara de revisar los expedientes de los alumnos al inicio de curso, sin embargo la señorita Thompson fue relegando el de Teddy hasta dejarlo para el final. Sin embargo al llegarle su turno, la profesora se encontró con una sorpresa. La profesora de primer curso había anotado en el expediente del chico: *“Teddy es un chico brillante, de risa fácil. Hace sus trabajos pulcramente y tiene buenos modales. Es una delicia tenerle en clase.”* Tras el desconcierto inicial, la señorita Thompson continuó leyendo las observaciones de los otros maestros. La profesora de segundo había anotado, *“Teddy es un alumno excelente y muy apreciado por sus compañeros, pero tiene problemas en seguir el ritmo porque su madre está aquejada de una enfermedad terminal y su vida en casa no debe ser muy fácil.”* Por su parte el maestro de tercero había añadido: *“La muerte de su madre ha sido un duro golpe para él. Hace lo que puede pero su padre no parece tomar mucho interés, sin no se toman pronto cartas en el asunto, el ambiente de casa acabará afectándole irremediablemente.”*. Su profesora de cuarto curso había anotado: *“Teddy se muestra encerrado en sí mismo y no tiene interés por la escuela. No tiene demasiados amigos y, a veces, se duerme en clase.”*

Avergonzada de sí misma, la señorita Thompson cerró el expediente del muchacho. Días después, por Navidad, aún se sintió peor cuando todos los niños le regalaron algunos detalles envueltos en brillantes papeles de colores. Teddy le llevó un paquete toscamente envuelto en una bolsa de la tienda de comestibles. En su interior había una pulsera a la que faltaban algunas piedras de plástico y una botella de perfume medio vacía. La señorita Thompson había abierto los regalos en presencia de la clase, y todos rieron mientras enseñaba los de Teddy. Sin embargo las risas se acallaron cuando la señorita Thompson decidió ponerse aquella pulsera alabando lo preciosa que le parecía, al tiempo que se ponía unas gotas de perfume en la muñeca. Teddy fue el último en salir aquel día y antes de irse se acercó a la señorita Thompson y le dijo: *“Señorita, hoy huele usted como solía oler mi mamá.”*

Aquel día la señorita Thompson quedó sola en la clase, llorando, por más de una hora. Aquel día decidió que dejaría de enseñar lectura escritura o cálculo. **A partir de ahora se dedicaría a educar niños.** Comenzó a prestar especial atención a Teddy y, a medida que iba trabajando con él, la mente del niño parecía volver a la vida. Cuánto más cariño le ofrecía ella, más deprisa aprendía él. Al final del curso, Teddy estaba ya entre los más destacados de la clase. Esos días, la señorita Thompson recordó su “mentira” de principio de curso. No era cierto que los “quisiera a todos por igual”. Teddy se había convertido en uno de sus alumnos preferidos.

Un año después la maestra encontró una nota que Teddy le había dejado por debajo de su puerta. En ella Teddy le decía que había sido la mejor maestra que había tenido nunca.

Pasaron seis años sin noticias de Teddy. La señorita Thompson cambió de colegio y de ciudad, hasta que un día recibió una carta de Teddy. Le escribía para contarle que había finalizado la enseñanza superior y para decirle que, continuaba siendo la mejor maestra que había tenido en su vida.

Unos años más tarde recibió de nuevo una carta. El niño le contaba como, a pesar de las dificultades había seguido estudiando y que pronto se graduaría en la universidad con excelentes calificaciones. En aquella carta tampoco se había olvidado de recordarle que era la mejor maestra. Cuatro años después, en una nueva carta, Teddy relataba a la señorita Thompson como había decidido seguir estudiando un poco más tras licenciarse. Esta vez la carta la firmaba el doctor Theodore F. Stoddard, para la mejor maestra del mundo.

Aquella misma primavera, la señorita Thompson recibió una carta más. En ella Teddy le informaba del fallecimiento de su padre unos años atrás y de su próxima boda con la mujer de sus sueños. En ella le explicaba que nada le haría más feliz que ella ocupara el lugar de su madre en la ceremonia.

Por supuesto la señorita Thompson aceptó y acudió a la ceremonia con el brazalete de piedras falsas que Teddy le regalará en el colegio y, perfumada con el mismo perfume de su madre. Tras abrazarse, Teddy le susurró al oído: *“Gracias, señorita Thompson, por haber creído en mí. Gracias por haberme hecho sentir importante, por haberme demostrado que podía cambiar.”*

Visiblemente emocionada, la señorita Thompson le susurró: *“Te equivocas, Teddy, fue al revés. Fuiste tú el que me enseñó que yo podía cambiar. Hasta que te conocí, yo no sabía lo que era enseñar.”*

<http://lamariposayelelefante.blogspot.com.es/2013/10/un-cuento-para-despertar-los-profesores.html>

ANEXO 2: “Un niño”.

Érase una vez un niño que acudía por primera vez a la escuela. El niño era muy pequeñito y la escuela muy grande. Pero cuando el pequeño descubrió que podía ir a su clase con sólo entrar por la puerta del frente, se sintió feliz.

Una mañana, estando el pequeño en la escuela, su maestra dijo: Hoy vamos a hacer un dibujo. Qué bueno- pensó el niño, a él le gustaba mucho dibujar, él podía hacer muchas cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y botes. Sacó su caja de colores y comenzó a dibujar.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de empezar, y ella esperó a que todos estuvieran preparados. Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores. ¡Qué bueno! - pensó el niño, - me gusta mucho dibujar flores, y empezó a dibujar preciosas flores con sus colores.

Pero la maestra dijo: - Esperen, yo les enseñaré cómo, y dibujó una flor roja con un tallo verde. El pequeño miró la flor de la maestra y después miró la suya, a él le gustaba más su flor que la de la maestra, pero no dijo nada y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde igual a la de su maestra.

Otro día cuando el pequeño niño entraba a su clase, la maestra dijo: Hoy vamos a hacer algo con barro. ¡Qué bueno! pensó el niño, me gusta mucho el barro. Él podía hacer muchas cosas con el barro: serpientes y elefantes, ratones y muñecos, camiones y carros y comenzó a estirar su bola de barro.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de comenzar y luego esperó a que todos estuvieran preparados. Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar un plato. ¡Qué bueno! pensó el niño. A mí me gusta mucho hacer platos y comenzó a construir platos de distintas formas y tamaños.

Pero la maestra dijo: -Esperen, yo les enseñaré cómo y ella les enseñó a todos cómo hacer un profundo plato. -Aquí tienen, dijo la maestra, ahora pueden comenzar. El pequeño niño miró el plato de la maestra y después miró el suyo. A él le gustaba más su plato, pero no dijo nada y comenzó a hacer uno igual al de su maestra.

Y muy pronto el pequeño niño aprendió a esperar y mirar, a hacer cosas iguales a las de su maestra y dejó de hacer cosas que surgían de sus propias ideas.

Ocurrió que un día, su familia, se mudó a otra casa y el pequeño comenzó a ir a otra escuela. En su primer día de clase, la maestra dijo: Hoy vamos a hacer un dibujo. Qué bueno pensó el pequeño niño y esperó que la maestra le dijera qué hacer.

Pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba dentro del salón. Cuando llegó hasta el pequeño niño ella dijo: ¿No quieres empezar tu dibujo? Sí, dijo el pequeño ¿qué vamos a hacer? No sé hasta que tú no lo hagas, dijo la maestra. ¿Y cómo lo hago? - preguntó. Como tú quieras contestó. ¿Y de cualquier color? De cualquier color dijo la maestra. Si todos hacemos el mismo dibujo y usamos los mismos colores, ¿cómo voy a saber cuál es cuál y quién lo hizo? Yo no sé, dijo el pequeño niño, y comenzó a dibujar una flor roja con el tallo verde.



<http://lamariposayelefante.blogspot.com.es/2012/02/un-cuento-para-reflexionar-sobre-la.html>

ANEXO 3: “Saber llegar y saber irse”.

“Hay algo que debéis entender de mi forma de trabajar. Cuando me necesitáis y no me queréis, debo quedarme. Cuando me queréis, pero ya no me necesitáis debo irme... Es un poco triste, pero es así”.

La cita define, desde mi punto de vista, una metodología de actuación válida, aplicable tanto para terapeutas como educadores o padres. Todo proceso tiene un principio y un fin y es la necesidad la que lo determina, no el cariño ni las buenas intenciones. Saber determinar cuando alguien necesita ayuda y cuando es capaz de hacer las cosas por sí mismo es un aprendizaje importante para padres, profesores y terapeutas. Tan importante es saber cuándo intervenir, como reconocer cuando es el momento de dejar de hacerlo. De lo contrario estaremos sustituyendo el aprendizaje por la dependencia.

La frase está tomada de la película “La niñera mágica” protagonizada por Emma Thomson, quien además se encargó de escribir la adaptación basándose en una popular colección de libros infantiles. La película cuenta la historia de una peculiar niñera encargada de poner en vereda a siete pequeños salvajes, especialistas en deshacerse de sus cuidadoras, que tras el fallecimiento de su madre se encuentran al cuidado (casi descuidado) de su ocupado padre.

Tras varios intentos frustrados por encontrar niñera (17 exactamente) el Sr. Brown se encuentra con las puertas de la agencia de contratación cerradas. Ya no quedan más candidatas para sus hijos. Sin embargo esa noche aparece ante su puerta la señorita McPhee, una mujer de aspecto grotesco que se ofrece a hacerse cargo del trabajo. “No me ha buscado, pero me necesita” es su inquietante carta de presentación.

La Señorita McPhee se propone como objetivo que los niños aprendan 5 lecciones, tras lo cual su trabajo habrá finalizado. La mayoría de estas lecciones están basadas en la obediencia, los niños deben aprender a hacer lo que se les dice, aunque también deben aprender a escuchar. Con todo, como dice la niñera, al final lo que cada cual aprenda dependerá de sí mismo. Aunque la lección sea la misma, lo aprendido siempre es distinto, siempre es particular.

En realidad el proceso educativo o de cambio planteado por la señorita McPhee recoge las tres fases características de un proceso de coaching: **Consciencia**, ya que los niños deben darse cuenta de su complicada situación económica y entender las difíciles decisiones a las que el padre tiene que enfrentarse para intentar mantener a su familia unida; **Responsabilidad**, ya que a pesar de las mágicas intervenciones de la señorita McPhee, los niños deben asumir las consecuencias de sus decisiones y actos; y **Acción**, puesto que la solución definitiva pasa por que los niños ideen y pongan en marcha su propio plan de acción.

Durante todo el proceso, conforme los niños van aprendiendo, el aspecto físico de la señorita McPhee va cambiando: le desaparecen las verrugas y el diente prominente, se suaviza la abultada nariz y su rostro y aspecto van rejuveneciendo. Paralelamente los niños van evolucionando del rechazo a la aceptación y de esta, al cariño hacia su niñera. El cambio físico de la niñera representa el avance de este proceso. El paso de las ordenes, las normas y la tutela continua (la cara más odiosa, aunque necesaria, del proceso educador) a la observación distante y la mirada cómplice (sin duda la parte más gratificante). Pero ambas deben darse, y además en ese mismo orden. Saber gestionar ese cambio es lo que define a los grandes educadores.

Como acostumbra a decir el profesor Santos Guerra “Los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes, retirándose”. La cuestión es saber iniciar la retirada a tiempo. Para ello mejor dejarse guiar por la necesidad que por el cariño. Es triste, pero es así.



<http://lamariposayelefante.blogspot.com.es/2013/07/saber-llegar-saber-irse.html>

ANEXO 4: “Cuestión de expectativas”

Cuando era pequeño me gustaban las películas de indios y vaqueros. Recuerdo la típica escena en la que los confederados avanzaban a caballo en ordenada fila de a dos por el medio de las áridas llanuras, siempre con rocosas montañas que parecían hechas de cartón en el horizonte. De repente el general, situado a la cabeza de la fila junto al tipo de la corneta, levantaba la mano como un guardia de tráfico y con un sonoro grito detenía en seco al pelotón. El plano cambiaba y a lo lejos se veía llegar, en medio de una nube de polvo, un jinete solitario a galope tendido. Era el explorador que habían enviado como avanzadilla para inspeccionar el terreno.

Los exploradores eran tipos solitarios, un tanto huraños y de pocas palabras, pero excepcionalmente hábiles e intuitivos. Estos puestos eran generalmente ocupados por indios renegados, expertos conocedores del terreno y de las costumbres enemigas que, igual ponían el oído en el suelo y adivinaban la distancia exacta a la que se encontraba el peligro, como encontraban un rastro siguiendo el olor, como hacían señales de humo para alertar de una situación.

Las expectativas que todos conscientemente o no hacemos constantemente trabajan de manera similar a estos exploradores indios. En nuestro papel de comandante en jefe, las enviamos con órdenes precisas para que examinen el terreno. Cuando regresan, escuchamos atentamente su informe y, tras interpretar sus advertencias, decidimos si es mejor continuar por el camino y atravesar el desfiladero, confiando en que no hay riesgo de emboscada, o si es preferible montar campamento base y esperar al lado del río a que amanezca.

Decidimos en base a la información generada por nuestras expectativas. Pero la fiabilidad de esos datos depende de la familiaridad del explorador con el terreno, con la situación concreta. En ocasiones el rastreador se encuentra en un medio conocido e interpreta con destreza las señales y aporta una información valiosa, pero a veces, nuestro explorador se muestra torpe, dubitativo, confuso, fuera de lugar y entonces, obligado a regresar y emitir su informe, las conjeturas y suposiciones ocupan el lugar de los datos. Y entonces nuestro ejército avanza sin remedio hacia tierras movedizas. En fin, al menos... murieron con las botas puestas (o no).



<http://lamariposayelefante.blogspot.com.es/2013/06/cuestion-de-expectativas.html>

ANEXO 5: “Ladrones de sueños”

Cuentan que, ante un grupo de niños, un hombre contaba la siguiente historia...

Había una vez un muchacho hijo de un humilde entrenador de caballos. El padre del muchacho era pobre y, aunque con algunos sacrificios, consiguió que su hijo pudiera ir a la escuela. Una mañana, mientras estaban en clase, el profesor pidió a los alumnos que pusieron por escrito las metas que pretendían alcanzar cuando fueran mayores.

El joven, ilusionado por el proyecto, pasó gran parte de la noche escribiendo varios folios en los que explicaba con detalle sus sueños y anhelos. Incluso, hizo varios dibujos para completar su descripción. El chico se imaginó aquella noche dueño de su propio rancho, cuidando de su propia ganadería y con un extenso terreno en cuyo centro se levantaba su casa. Visiblemente emocionado, a la mañana siguiente, el muchacho entregó su trabajo al profesor.

Sin embargo, dos días más tarde, el joven recibió la puntuación de su trabajo, un suspenso, junto con una nota que le decía que se quedara a hablar con el profesor al terminar las clases. El chico acudió a ver a su profesor y lo primero que hizo fue preguntar por qué lo había suspendido. El profesor le explicó: “Este es un sueño poco realista para un chico como tú. Tú no tienes recursos, tu familia es humilde. Para conseguir todo lo que describes en tu trabajo hace falta mucho dinero y muchos contactos. Tienes que comprar el terreno, pagar por las crías originales y después tendrás muchos más gastos de mantenimiento. Tu proyecto no es realista, no podrías hacerlo de ninguna manera.”

A continuación, el profesor agregó: “A pesar de ello, y en consideración por todo el esfuerzo realizado, si vuelves a redactar tu proyecto de forma más apropiada, con objetivos más realistas, te prometo reconsiderar tu nota.”

El chico regresó a su casa y pensó mucho lo que su profesor le había explicado. También le preguntó a su padre que debía hacer, ante lo cual, este le contestó: “Mira hijo, creo que esa es una decisión importante, por lo que te recomiendo que te tomes tiempo para tomarla. Creo que es algo que debes decidir por ti mismo. Lo que tú decidas estará bien.”

Finalmente después de reflexionar durante un par de días, el chico volvió a presentarse ante su maestro entregándole el mismo trabajo, sin hacer cambio alguno. Ante la cara de asombro de su profesor, el chico le dijo: “Profesor, puede usted mantener mi mala nota, pero yo prefiero conservar mi sueño.”

Al concluir esto, el hombre que hablaba miró a los niños y les dijo: “Y esta es mi historia. Y aquí enfrente está la casa de mis sueños. En el centro del rancho que me propuse conseguir, porque esta es la meta de mi vida. Aún conservo aquel trabajo, con sus grandes números rojos en una esquina, enmarcado sobre la chimenea.”

Luego agregó: “Pero lo mejor de la historia es que, hace dos años, aquel mismo profesor, me visitó con un grupo de treinta chicos. Vinieron a visitar mi rancho. Y al irse me confesó: -Mira, ahora puedo decírtelo. Cuando era profesor, era una especie de ladrón de sueños. Durante aquellos años, les robé un montón de sueños a los niños. Pero por suerte, tú tuviste la fortaleza de no abandonar el tuyo. Y tu ilusión, y tu persistencia me hicieron ver lo equivocado que estaba, y lo cruel que fui con aquellos niños. Ahora, ya jubilado, intento reparar el daño causado contagiando la ilusión a cuantos quieren oírme.”

Como decía Will Smith a su hijo en la película, “*nunca dejes que nadie te diga lo que no puedes hacer*”.

Ser maestro implica una gran responsabilidad (*todo gran poder...*). Manejamos ilusiones y sueños ajenos, y de nosotros depende regarlos y que puedan florecer o que se marchiten. ¡Nadie dijo que fuera fácil! Aunque por otra parte... ¿alguien conoce algo tan apasionante?



<http://lamariposayelefante.blogspot.com.es/2013/03/ladrones-de-suenos.html>

ANEXO 6: Plantilla de observación de actitudes

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DE ACTITUDES				
INVESTIGADOR: FUENTE ARANDA, NOEMI			TIEMPO: 60 minutos	
EDUCADORA A OBSERVAR:			ESPACIO: Aula	
	SIEMPRE	FRECIENTEMENTE	OCASIONALMENTE	INEXISTENTE
EMPATÍA				
PACIENCIA				
AMOR				
RESPECTO				
CONFIANZA				
AUTORIDAD				
OBSERVACIONES/ACTITUDES COMPLEMENTARIAS				

ANEXO 7: Plantilla para notas de campo

NOTAS DE CAMPO				
INVESTIGADOR: FUENTE ARANDA, NOEMI			TIEMPO: 90 minutos	
SESIÓN:			ESPACIO: Aula Polivalente	
PARTICIPANTES	Nº DE INTERVENCIONES	APORTACIÓN (IDEA PRINCIPAL)	DISPONIBILIDAD	
			SI	NO
ANNA				
NÚRIA				
ANABEL				
MARCELA				
ERIKA				
ILEANA				
MERCÈ				
LAURA				
MARTA				
PILAR				
NOEMI				
IDEAS MÁS RELEVANTES 1. 2. 3. 4. 5. ...				

ANEXO 8: Encuesta

ENCUESTA DE EVALUACIÓN FINAL									
INVESTIGADOR: FUENTE ARANDA, NOEMI					“USO DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA EN LA BÚSQUEDA DEL PERFECTO EDUCADOR”				
1. ¿Te ha parecido interesante el proyecto planteado y su desarrollo?									
2. ¿Cómo describirías el trabajo cooperativo que se ha llevado a cabo?									
3. Valora la actitud del investigador como guía y facilitador de material/documentación/marco teórico.									
4. Valora tu actitud respecto a la implicación y disponibilidad.									
5. ¿Crees necesaria la reflexión sobre las actitudes del educador?									
6. ¿Se ha producido algún cambio en tu forma de pensar/ver/actuar sobre los acontecimientos y acciones que se producen en el aula?									
7. ¿El trabajo realizado ha cambiado algo a nivel de equipo?									
8. Puntúa del 1 al 10 tu grado de satisfacción respecto a lo aprendido									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
							Gracias por su participación		