



FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Un proceso de investigación-acción sobre las interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje en mi desarrollo profesional docente.

An action-research process on the interactions in the teaching-learning process in my professional teacher development.

Alumno: Gaizka Hernández Ortiz de Urbina

Especialidad: Matemáticas

Directora: Carmen Álvarez Álvarez

Curso Académico: 2016/17

Fecha: Julio 2017

Índice

0. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. Interacción dialógica en el aula.....	6
1.2. Investigación-acción pedagógica.....	11
1.3. Principios de procedimiento	15
1.4. Formación profesional para el empleo.....	18
1.5. Estudios universitarios de grado.....	20
2. MARCO METODOLÓGICO	21
2.1. Objetivos de la investigación.....	21
2.2. Modelo metodológico	22
2.2.1. Proceso de investigación-acción	22
2.2.2. Participantes en el estudio	24
2.2.3. Estrategias de recogida de datos	25
2.2.4. Estrategias de análisis de datos	26
2.2.5. Credibilidad de datos recogidos	27
2.3. Procedimiento	29
3. RESULTADOS.....	32
3.1. Fase inicial	33
3.2. Fase de desarrollo	36
3.3. Fase final.....	43
3.4. Fase complementaria.....	47
4. CONCLUSIONES.....	50
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
6. ANEXOS.....	56
6.1. Anexo 1. Mis principios de procedimiento.....	56
6.2. Anexo 2. Cuestionarios suministrados al alumnado del curso <i>Actividades auxiliares de almacén</i>	58
6.3. Anexo 3. Puntos tratados en los grupos de discusión (GD)	60
6.4. Anexo 4. Fotos de una de las sesiones.....	62

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi más sincero agradecimiento: a la Fundación Laboral de la Construcción y al Centro Universitario Cesine por permitir y facilitar la realización de este trabajo en sus instalaciones; a todos aquellos y aquellas que han colaborado activamente en su desarrollo, con especial cariño a mis alumnos y alumnas del curso *Actividades auxiliares de almacén* y de la asignatura *Logística y gestión de la calidad*, que quizás no son conscientes de todo lo que han contribuido, y a mi tutora por su tiempo y por saber orientarme y motivarme; a mi perro, por esperar pacientemente durante horas a que le sacara y a mi chica, por apoyarme en esos momentos en los que uno no sabe ni por dónde empezar. Todos ellos están presentes en cada palabra, cada frase y cada párrafo de este trabajo, el cual me ha permitido evolucionar en mi desarrollo profesional docente.

GRACIAS

RESUMEN

El presente trabajo trata de establecer orientaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, de cara a mi futuro desarrollo profesional docente en Educación Secundaria, mediante un proceso de investigación-acción sobre las interacciones en el aula y un análisis reflexivo de mis principios de procedimiento. En primer lugar realizo una revisión teórica sobre la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) y su mejora a través de la investigación-acción (IA) la cual contribuirá en la reflexión y transformación de mi práctica educativa. He prestado especial interés a la interacción dialógica por su relación entre lo establecido en el currículo, las actividades que se realizan en el aula y lo que a la postre el alumnado aprende. En segundo lugar, realizo un diseño y un estudio autocrítico explorando mis posibilidades y límites a la hora de desarrollar un modelo dialógico en la enseñanza de la Formación Profesional para el Empleo y los Estudios Universitarios, donde actualmente ejerzo la docencia. En tercer lugar, analizo el grado de cumplimiento de mis recién definidos principios de procedimiento o estrategias de acción, para ir profundizando en su logro en el futuro. Finalmente, planteo algunas conclusiones de interés encaminadas a lograr una mejor labor docente y mayor capacidad reflexiva.

Palabras clave: interacción dialógica, relación teoría-práctica, investigación-acción, principios de procedimiento.

ABSTRACT

The present project tries to establish orientations for the improvement of the teaching-learning process for my future professional development in Secondary Education, through an action-research process on the interactions in the classroom and a reflexive analysis of my principles of procedure. First, I make a theoretical review about the importance of interaction in the teaching-learning process and its improvement through action-research, which will contribute to the reflection and transformation of my educational practice. I have given special interest to the dialogical interaction for its relation with what is established in the curriculum, the activities carried out in the classroom and what finally the students learn. Secondly, I make a self-critical design and study exploring my possibilities and limits when developing a dialogic model in the teaching of Vocational Training for Employment and University Studies, where I teach. Third, I do analyze the degree of compliance with my newly defined procedural principles or action strategies to go deeper into its future achievement. Finally, I will present some conclusions of interest aimed at achieving a better teaching and reflective capacity.

Key words: dialogical interaction, theory-practice relation, action-research, principles of procedure.

0. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción entre el profesorado y el alumnado desempeña un importante papel en la promoción del aprendizaje (Mehan, 1979; Edwards & Westgate, 1994; Cazden, 2001). Este proceso adquiere particular relevancia en el aula, ya que como expresan Edwards y Mercer (1988: 144), *“es dentro del discurso maestro-alumno, en el cual se desarrolla la lección, donde se modelan, interpretan, destacan, limitan a lo periférico, reinterpretan, etc., todas las comprensiones que se crean”*. Sin embargo, y pese a que en todas las aulas se producen interacciones con mayor o menor frecuencia entre el profesorado y el alumnado, en la mayoría no predomina el diálogo como método de trabajo. Desde el punto de vista didáctico, resulta esencial *“el estudio de la interacción comunicativa de la clase y su relación con la construcción del conocimiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje de determinado contenido”* (De Longhi, 2012: 179). Esto es algo que yo también vengo observando y potenciando en mi desarrollo profesional como docente, tratando de desarrollar a diario metodologías interactivas en el aula con mis estudiantes. Además, como afirma Álvarez (2016: 31), *“el profesorado tiene el deber de generar en su día a día situaciones didácticas de diálogo y reflexionar sobre las mismas para perfeccionar su modelo comunicativo en el aula, potenciando así (poco a poco) su desarrollo profesional docente”*. Este es el eje principal sobre el que se centra este Trabajo Fin de Máster (TFM).

Pero, ¿cómo puede un docente reflexionar y transformar su práctica? Todo aquel que se inicie en el ejercicio profesional pedagógico, tarde o temprano se verá abocado a modificar su práctica inicial en busca de un saber hacer más acorde a la realidad del aula y más alineado con las expectativas y problemática particular de su alumnado. La gran mayoría, se enfrenta a dicha práctica mediante teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales adquiridos en las instituciones formadoras de docentes (Restrepo, 2004). Habitualmente la realidad se aleja de la teoría y los docentes deberán abordar una contextualización de su práctica. La investigación-acción resulta un método eficaz para construir el saber pedagógico del docente, y comienza por someter a crítica la propia práctica a través de una reflexión profunda del propio saber pedagógico y las teorías sobre el cómo actuar. Se trata de cuestionar la puesta

en valor de las teorías pedagógicas, de forma que el profesional adquiere un conocimiento profundo y una mayor comprensión de cómo se estructura su práctica, identificando sus propias fortalezas y debilidades. “*Los profesores, sin embargo, no son conscientes del enorme potencial que posee el análisis de la práctica como vía de conocimiento*” (Fernández, 1994: 140).

Otros autores, como por ejemplo Stenhouse (1984), defienden que la formulación de unos principios de procedimiento es una preocupación que aparecerá en algún momento a lo largo del proceso de investigación-acción, y que a través de su definición es posible realizar un análisis de la práctica en relación a la teoría. Los principios de procedimiento son estrategias de acción que definen el fin educativo para el que se establecen, al tiempo que se especifican criterios de actuación y decisión. Por ello, lo común es que hagan referencia a la actividad del docente en lugar de a lo que los estudiantes tendrán que mostrar y alcanzar (Blanco, 1994).

En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito abordar la importancia de la *interacción dialógica* y la *investigación-acción* para la mejora de los procesos de *enseñanza-aprendizaje*. Para lo cual, he llevado a cabo un estudio autocrítico de mi docencia reciente en la Formación Profesional para el Empleo y los Estudios Universitarios mediante la exploración de mis posibilidades y límites a la hora de desarrollar un modelo dialógico como estrategia de enseñanza, al tiempo que analizo el grado de cumplimiento de los *principios de procedimiento* que he ido definiendo. Considero que analizar las interacciones con el alumnado en mis primeras experiencias docentes ha sido fundamental para, una vez llegado el momento, desempeñar una mejor labor pedagógica en Educación Secundaria y tener una mayor capacidad reflexiva sobre mi práctica docente.

1. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este marco teórico, se realizará una reflexión sobre dos pilares educativos fundamentales: (1) la interacción mediante el diálogo en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje y (2) la investigación-acción, una aportación fundamental para la mejora de la actividad docente que estimula el desarrollo profesional del profesorado. En relación a esta segunda aportación, se ahondará sobre otro concepto importante, el de (3) los principios de procedimiento.

Finalmente y con el propósito de enmarcar el presente trabajo, se definirán los dos ejes sobre los que se desarrollará la investigación-acción: (4) la formación profesional para el empleo y (5) los estudios universitarios, ya que en la actualidad soy docente de certificados de profesionalidad para profesionales ocupados o en situación de desempleo y estudiantes de tercer curso del grado Administración y dirección de empresas del Centro Universitario Cesine. Para ello, he realizado una revisión de las publicaciones más relevantes que se han hecho en el campo de la educación sobre estos temas.

1.1. Interacción dialógica en el aula

En el sistema educativo actual, resulta inconcebible pensar en un aula sin interacción, sin embargo los docentes siguen acaparando la mayor parte del protagonismo. De hecho, la comunicación didáctica en clase podría ser más bien considerada como un monólogo que como una interacción entre emisor y receptor. Según De Longhi (2012: 179), *“la interacción comunicativa que ocurre en el aula, promovida por la enseñanza, resulta un nexo deseable entre el currículo planificado por el docente, las actividades que se desarrollan en el aula y lo que, finalmente, aprenden los alumnos”*, y añade, que ésta contribuye a la puesta en acción del currículum a través de actividades guiadas intencionadamente y que van encaminadas a la consecución de determinados logros por parte del alumnado. Se trata de pasar de un *“modelo comunicativo unidireccional en el que el docente es quien sabe e informa a un modelo en el que el docente tenga que desarrollar situaciones didácticas que promuevan una construcción de significados compartidos entre todos los participantes de la clase”* (Álvarez, 2016: 30), es el principal desafío para el profesorado. Para hacer frente a esta situación, se deberá apostar por diferentes formas de enseñanza que la hagan más participativa e interactiva. Resulta también fundamental tomar conciencia de las diversas circunstancias limitadoras que existen para lograrlo.

Pero, ¿cómo se puede mantener un diálogo con éxito entre el profesor y alumnado? No existe una única receta replicable. Exige de un aprendizaje a través de la práctica y para que éste sea bueno y eficaz, no se puede entender el diálogo como una simple conversación. Aunque comparta elementos comunes, es mucho más difícil de lograr. Mientras que una conversación cotidiana es llevada a cabo de manera informal y sin gran estructuración, el

diálogo en el aula, se debe realizar de forma estructurada ya que incluye dos o más interlocutores que participan de forma abierta, guiados por un espíritu de descubrimiento y comprensión nueva, lo cual conduce a la mejora de su conocimiento. *“Entender o comprender supone incorporar información nueva a los esquemas existentes o modificar estos esquemas a la luz de la información nueva o los contenidos nuevos”* (Burbules, 1999: 33). De forma que *“el diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás”* (Burbules, 1999: 32).

¿Cuándo ha sido la última vez que usted ha tenido un debate de calidad en el aula? La discusión dialógica además de permitir que los participantes aprendan sobre el tema en cuestión, desarrolla sus habilidades comunicativas, su capacidad de regular debates hablando por turnos y escuchar de forma activa, aprendiendo al mismo tiempo del resto de participantes (Mehan, 1979; Mercer, 1988; Edwards & Westgate, 1994; Burbules, 1999; Cazden, 2001; Chiecher, 2008; De Longhi, 2012; Álvarez, 2016). Está claro que *“la participación del alumno condiciona la construcción del conocimiento en el aula”* (De Longhi, 2012: 181). Para que este proceso se logre, será necesaria una relación de respeto, confianza e interés mutuo, de tal forma que parte de intercambio dialógico se destinará a establecerlos. Se destacan tres reglas básicas, que los participantes deberán mantener, para lograr una buena interacción en el aula (Álvarez, 2010):

- *Igualdad de los miembros del grupo*: todos los alumnos/as deben tener la misma oportunidad de hablar, siempre respetando el turno de palabra.
- *Seguridad al hablar*: los alumnos/as deben sentir que pueden expresarse sin miedo a ser juzgados y rechazados.
- *Tolerancia a la discrepancia*: todas las ideas son toleradas y sujetas a valoración crítica racional. Mostrar *“respeto hacia otras posturas planteando que no existe una única respuesta correcta”* (Álvarez, 2010: 57).

Resulta interesante resaltar la idea de que los docentes no modifican a las personas, sino que son ellas mismas las que construyen su propia comprensión y cambian sus ideas y prioridades de acuerdo a sus procesos mentales. En este sentido, *“es fundamental el papel de la enseñanza, entendida como un ajuste*

constante de la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades y bloqueos que experimenta el alumno en el proceso de construcción de significados” (Chiecher, 2008: 1). Es por ello que, el diálogo y la actitud del docente frente a él, van a condicionar en gran medida dichos procesos de significación.

Con frecuencia, conseguir la participación del alumnado resulta complicado. Sin embargo, una vez que el diálogo se establece como relación en el aula, los participantes actúan de forma autónoma, comprometidos en un proceso sinérgico a la vez que simbiótico. Desde un punto de vista pedagógico, se deberá forjar un compromiso igualitario y de respeto mutuo, sin obviar que algunos participantes claramente se verán beneficiados al aprender de otros, que conocen, comprenden o saben hacer cosas que ellos no sabían (Burbules, 1999).

Por otro lado, cabe preguntarse: ¿es posible imaginar hoy en día una clase homogénea? La realidad es que no, las aulas son contextos de heterogeneidad (cultural, racial, de sexo, de clase social, etc.) y este hecho debe ser considerado a la hora de establecer el diálogo, porque existen potenciales barreras, como por ejemplo el rechazo entre personas debido a estas diferencias (Bolívar, 2004). Sin embargo, la propia diversidad también constituye una potencial oportunidad para crear relaciones de comprensión y cooperación transversal, que siempre deberían ser aprovechadas en el proceso de aprendizaje. *“El diálogo no supone que las personas sean iguales, hablen de la misma manera o se interesen en las mismas cuestiones”* (Burbules, 1999: 53).

Tampoco es necesario que toda interacción dialógica conduzca al consenso, ni utilizar esta como pretexto para imponer al otro la visión propia o pretender eliminar o reducir la diversidad. No se trata hacer personas iguales a través del diálogo sino aprovechar las diferentes perspectivas sobre una misma idea en beneficio del aprendizaje conjunto, aprovechando la comprensión mutua o el acuerdo sobre una cuestión en particular para conocer diferentes argumentaciones, significados, experiencias o valores (Álvarez, 2016).

Los participantes deben tener la oportunidad de cuestionar, someter a prueba o poner en duda el punto de vista de otros participantes, y podrán, desde diferentes puntos de partida, llegar a una conclusión común o por el contrario, en

caso de no acuerdo, por lo menos alcanzar un nivel de comprensión del resto de posiciones para reformular la suya propia (Álvarez, 2016).

La igualdad de visiones no es necesaria para que haya diálogo, al contrario. Sin embargo, sí se requiere habilidad por parte del docente para que todos los miembros de la clase se sientan iguales ante sus ojos. *“El hecho de que los participantes no sean iguales en conocimiento, experiencia o inteligencia no disminuye las posibilidades del diálogo”* (Burbules, 1999: 54). Para que la relación dialógica tenga buen resultado, es más importante que exista un cierto nivel de reciprocidad y la posibilidad de que cada individuo pueda participar libremente en la discusión. Se entiende por tanto, puesto que se trata de una participación libre, que no todas las personas involucradas en el diálogo, lo harán de igual forma. En la gran mayoría de los casos, cuando existen diferencias en conocimiento o experiencia, algunos participantes cederán a otros un mayor espacio de participación, y pueden preferir escuchar que hablar. Lo realmente interesante es que los papeles se alternen, adoptando en ocasiones una actitud más pasiva frente al diálogo y en otras más activa. Para conseguirlo, resulta necesario trabajar la relación dialógica, en la que los participantes se enseñen y aprendan unos a los otros, teniendo siempre como base el respeto mutuo y aprecio a los demás.

¿Cómo se puede lograr que todos los participantes en el aula valoren la diversidad? Sin ningún lugar a duda, la figura del profesorado y la existencia de autoridad son clave. No se debe confundir autoridad con autoritarismo, ni tampoco se puede dar por supuesta. No cabe duda que en toda relación profesorado-alumnado existe una diferencia jerárquica que viene dada por el rol que desempeña cada uno. Sin embargo la autoridad del docente en relación con el alumnado viene impuesta sólo parcialmente, ya que su logro definitivo depende del estudiante.

Es importante comprender el papel que un docente ocupa en el proceso de aprendizaje de su alumnado y saber que les motiva para comenzar el proceso de diálogo. Saber que van a aprender y que pueden enseñar, qué factores externos o circunstancia personales pueden influir en dicho diálogo, etc. hace ganarse el respeto del alumnado (Barrón, 2008).

Por otro lado, en toda relación dialógica duradera y fluida, la autoridad no puede asociarse a uno sólo de los participantes. Con frecuencia, los que saben adoptan una posición privilegiada, escuchando con menor interés las opiniones de los que menos saben, desconfiando de sus críticas y dando menor crédito a sus puntos de vista. En el interior de un diálogo los temas van cambiando de forma que puede que, un interlocutor tenga mayor experiencia en cierto campo y sea el que enseñe en ese instante, mientras que en otro campo adopte un papel más de aprendiz. *“La experiencia del diálogo, requiere de un clima de mutua confianza y aceptación para que las personas no se sientan inhibidas en la expresión de sus ideas”* (Asensio, 2004: 181).

De aquí surge la idea o concepto de horizontalidad o simetría, que hace referencia a que ningún sujeto anula la libre expresión de otro, de manera que todos puedan manifestarse con total libertad. Por el contrario, la verticalidad será el principal obstáculo para el diálogo en el aula, ya que puede interponerse entre dos personas y está en el origen de numerosos conflictos, lo cual va en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 2006).

Otro aspecto importante para que exista autoridad, es la escucha. *“Escuchar es muestra de respeto, interés y preocupación concreta por el interlocutor. Es una forma específica de hacer que se oiga la voz del otro”* (Burbules, 1999: 63).

Pero, ¿sólo con autoridad va existir diálogo? Existen otros factores emocionales de los cuales también va depender una buena interacción dialógica en el aula (Burbules, 1999; Chiecher, 2008; Gil, 2011; De Longhi, 2012; Álvarez, 2016):

- *Interés y empatía.* Compromiso hacia el tema de debate o las aportaciones del resto de compañeros de diálogo, mostrando interés por ellos y por lo que tienen que decir para aprender más conjuntamente.
- *Confianza.* Tiene que ver con creer y confiar en la buena voluntad del resto para hacer crecer el debate en el aula. Quizás resulte difícil captarla desde un primer momento, pero una vez establecida consigue atrapar al grupo en un espíritu de intercambio.
- *Respeto.* Aunque existan enormes diferencias, es importante resaltar en todo momento la relevancia de respetar y reconocer que se puede aprender del otro o con él. Respetarse a sí mismo y a los demás es una condición

básica para llevar adelante un diálogo. Por lo tanto, a la par que aprendemos del debate, adquirimos también habilidades para debatir e interiorizamos los valores en torno a los que se organiza el debate.

Gil, afirma que *“la participación en el diálogo implica la manifestación personal de la actitud de empatía: sentir dentro el pensamiento del otro”*. Y añade que: *“el diálogo supone, una decidida actitud de respeto a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas del interlocutor, desde la convicción de que los otros pueden tener una parte de verdad, o que yo no poseo toda la verdad”* (Gil, 2011: 18-20).

Los docentes deberán modificar la enseñanza para hacerla más participativa y dialógica siendo conscientes, que para mantener un diálogo con éxito, no existe una única receta replicable válida para todo tipo de situación y aula, sino que va exigir un continuo aprendizaje a través de la práctica. *“La participación del alumno condiciona la construcción del conocimiento en el aula”* (De Longhi, 2012: 181).

La discusión dialógica en el aula, permite que los participantes no sólo aprendan sobre el tema en cuestión, sino que también desarrollen sus habilidades comunicativas, su capacidad de debatir y escuchar de forma activa, al tiempo que aprenden del resto de participantes. Es necesario tener en cuenta que el diálogo debe realizarse de forma estructurada y que para que exista una buena interacción, todos los miembros deben tener la misma oportunidad de hablar y que todas las ideas son toleradas y sujetas a valoración crítica racional. Los participantes actúan de forma autónoma ante el diálogo, de manera que ellos son los que deciden en cada momento, si bien adoptan una actitud participativa o por el contrario se decantan por una actitud más de escucha (Asensio, 2004).

En resumen, la heterogeneidad en el aula deberá ser entendida como una oportunidad en el proceso de aprendizaje. No siempre será necesario llegar al mismo consenso. Se trata de aprovechar las diferentes perspectivas sobre una misma idea en beneficio del aprendizaje conjunto (Bolívar, 2004).

1.2. Investigación-acción pedagógica

Mediante la investigación-acción, se pretende aproximar la teoría a la práctica, dotando al profesorado de recursos que contribuyan a la mejora su práctica

docente. Son diversas las definiciones y es amplia la variedad de prácticas desarrolladas en base a esta idea. En el campo educativo, pueden aparecer también conceptos afines como investigación en el aula, investigación colaborativa, investigación participativa, docente investigador, etc.

La investigación-acción educativa, hace referencia a una serie de actividades que el docente lleva a cabo en el aula (y fuera de ella), con el objetivo de realizar una exploración reflexiva sobre su práctica. Por lo tanto, la enseñanza se entiende como un proceso de continua búsqueda de la mejora. Se considera como un instrumento que promueve la mejora educativa y el desarrollo profesional y genera cambio social.

Según Lewin, que fue quien acuñó el término, la “*investigación-acción*” es una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción que respondieran a los problemas sociales principales de la época. Argumentaba que se podía lograr de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, contemplando la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (Lewin, 1946).



Ilustración 1. Elementos esenciales en el desarrollo profesional según Lewin (1947).

Desde sus inicios, la investigación-acción se orientó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de nuevo conocimiento. “*El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención*” (Suárez, 2002: 40). Sin embargo, y dependiendo de la problemática a abordar, ésta ha desarrollado diversas variantes en diferentes campos profesionales, principalmente en el sociológico y el educativo. En este último, una de las variantes más conocidas es la *investigación-acción pedagógica*, en la que la indagación se aplica a la práctica pedagógica

propriadamente dicha. *“Una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada”* (Suárez, 2002: 42). Se trata de una reflexión enfocada a la mejora de la práctica educativa y la formación del profesorado, desde la búsqueda de explicaciones y causas de forma colaborativa (Elliott, 1993). Carr & Kemmis (1986) proponen un concepto de investigación organizada y gestionada por los propios docentes, permitiendo la presencia de investigadores externos sin que estos distorsionen los intereses de los afectados.

Tal y como hemos visto, el primer intento de esbozo de la investigación-acción fue ideado por Lewin (1946) aunque posteriormente fue desarrollado por Elliott (1990), Carr (1996), Kemmis & McTaggart (1988), y otros muchos autores. De forma sencilla, se podría decir que la investigación-acción es un método de revisión de la propia práctica que se estructura en ciclos de investigación. Cada ciclo presenta cuatro momentos clave: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación (Suárez, 2002). La repetición de este ciclo genera espirales de investigación-acción, lo que constituye el procedimiento básico para mejorar la práctica.

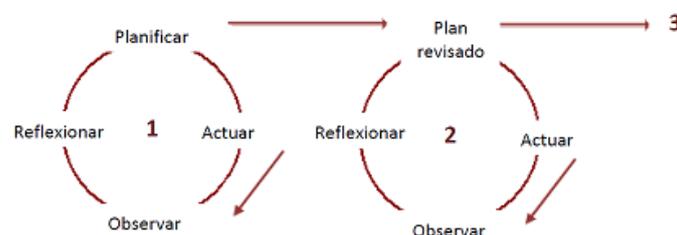


Ilustración 2. Espirales de investigación acción

¿Pero qué tiene de particular la investigación-acción pedagógica? Lo analizaremos a través de cuatro preguntas clave: (1) qué se investiga, (2) quién, (3) cómo y (4) para qué se investiga (Suárez, 2002).

1. El *qué*. El objetivo es estudiar la práctica educativa tal y como ocurre en el aula, con la intención clara de mejorar una situación. Elliott (1993) indica que los docentes investigan acciones y situaciones que para ellos son problemáticas y que pueden ser modificadas y mejoradas. Suárez (2002)

añade, que no se trata de problemas teóricos de interés exclusivo para académicos o expertos, sino que el objeto de exploración, debe ser un problema vivido como tal por los profesores.

2. El *quién*. Los agentes que diseñan y realizan la investigación, no sólo son los investigadores profesionales, sino principalmente las personas implicadas de forma directa con la realidad objeto de estudio. Los profesores, además de docentes, son también investigadores que exploran su realidad profesional y toman decisiones. Según Stenhouse (1984), creador del movimiento del profesor como investigador, el papel del docente se ha diversificado y sus funciones ahora también abarcan la de docente-investigador, aquel que es capaz de reflexionar sobre su acción. Precisamente es en la acción docente, donde es posible innovar, transformar y trascender. Además del profesor, pueden participar otros agentes externos expertos en la materia (teóricos, investigadores, profesores de Universidad, etc.), que actúan como asesores o colaboradores, aunque no son imprescindibles. La exploración también se puede realizar de forma colectiva o a través de un “grupo” de investigación. Sin embargo, cuando esto no es posible, la investigación-acción se puede realizar de forma individual, transformándose en un proceso de auto-reflexión.
3. El *cómo*. Se utilizan varias técnicas de recogida de datos con un enfoque preferentemente cualitativo. Las fuentes y perspectivas de recogida de datos también son diversas (registros, notas o diario de campo, entrevistas, grupos de discusión, encuestas o cuestionarios, registros de audio, video o fotográficos, etc.). El reto es tener un máximo conocimiento de la situación que deseamos transformar. Estas mejoras, tal y como hemos visto, se realizan a través de ciclos en espiral compuestos por cuatro fases: reflexión inicial, planificación, acción y observación y reflexión final. Esta última fase, genera un nuevo ciclo de investigación.
4. El *para qué*. La finalidad última es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza. Para Kemmis & McTaggart (1988) citados por Suárez (2002), los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la

práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. Según Stenhouse (1984: 285) *“Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”*. Podemos afirmar por tanto, que el propósito fundamental de la investigación-acción pedagógica, es transformar y mejorar la práctica educativa o saber pedagógico del docente. Tiene especial interés por hacer del docente, un investigador y por permitir al mismo tiempo una mayor comprensión y acercamiento a la realidad concreta del aula.

A modo de síntesis, podemos concluir que a través de la investigación-acción, los docentes serán capaces de mejorar su propia práctica educativa, de forma individual auto-reflexiva o con ayuda de agentes externos, mediante el uso de diferentes técnicas de recogida, que proporcionen el máximo conocimiento de la situación objeto de mejora.

Para algunos autores, la formulación de unos principios de procedimiento es una preocupación que aparecerá en algún momento a lo largo del proceso de investigación-acción. Por ejemplo, *“son básicos en el Humanities Curriculum Project (Stenhouse, 1984), al considerar que delimitando unos principios de procedimiento sería posible realizar un análisis de la práctica y una puesta en relación con la teoría”* (Álvarez, 2011: 44). Es por ello, que le dedicaré el punto siguiente.

1.3. Principios de procedimiento

Los principios de procedimiento son las estrategias de acción, que establece y/o ejecuta un docente, con un fin educativo concreto y que en cierto modo, guían sus procesos de actuación y decisión, constituyendo sus criterios pedagógicos básicos. Dicho de otra forma, *“son un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica”* (Álvarez, 2012: 22). Para Martínez (1993: 65), *“se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios”* del profesor, y añade, *“constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y grandes ideas fundamentales”*

del docente (Martínez 1993: 43). Por lo tanto, se puede fácilmente intuir, que los principios de procedimiento están estrechamente relacionados con el propio saber pedagógico del docente y, en gran medida, orientan el sentido que se le desea dar a la práctica.

Pero, ¿qué debemos tener en cuenta a la hora de enunciarlos? los principios de procedimiento son formulaciones realizadas por el propio docente, no tienen nada que ver con los objetivos de aprendizaje definidos por otras instancias externas al profesorado ni a la enseñanza. Mientras que los objetivos, las competencias y los resultados de aprendizaje enfatizan la conducta del alumnado, los principios de procedimiento hacen énfasis en el comportamiento del profesor. Tal y como describe Blanco (1994: 16) *“lo común es que hagan referencia a la actividad del docente en lugar de a lo que los estudiantes tendrán que mostrar y alcanzar”*. Por lo tanto, podemos afirmar que lo realmente importante en este caso, es la acción del docente más que los propios logros del alumnado, por ello, se centran más en los procesos de enseñanza-aprendizaje que en los resultados. Su formulación se sustenta sobre convicciones teóricas y prácticas personales, sometidas a revisión, y por tanto implica una labor de reflexión del educador sobre su trabajo. En este sentido Carr (1993: 11) afirma que *“la definición de unos principios de procedimiento, orienta el sentido que se le quiere dar a la práctica, y estos mismos sirven como elementos de juicio de la misma”* y Bárcena (1991: 233) añade que *“implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente”*. Aunque pretenden orientar a la acción, en cierto modo son de carácter provisional y deben estar abiertos a debate. Desde el punto de vista profesional y personal, exigen un compromiso moral por parte del docente con las actuaciones educativas deseadas. *«El docente se compromete con los principios de procedimiento que ha ido formulando y éstos le guían en su praxis cotidiana, reformulándolos al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas»* (Álvarez, 2012: 23).

Una cuestión de gran importancia en el campo de la formación, y que ha sido estudiada por diversos autores (Stenhouse, 1984; Bárcena, 1991; Martínez, 1993; Carr, 1993; Blanco, 1994; Álvarez, 2011), es cómo relacionar la teoría

educativa y la práctica de enseñar. Con mayor frecuencia de la que a priori debería parecer, la puesta en práctica del saber pedagógico resulta problemática para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. De acuerdo a las investigaciones científicas realizadas en la última década, la relación entre la teoría y la práctica educativa constituye un problema, ya que en muchas ocasiones el conocimiento del formador no se relaciona con sus acciones. Es muy importante la coherencia del docente, de forma que se establezcan puentes entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace.

Desde algunas tendencias educativas, se ha considerado que la construcción de los principios de procedimiento por parte del docente, pueden aportar soluciones a este conflicto entre la teoría y la práctica, ya que *“tratan de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el currículum como proyecto y su posibilidad de realización práctica”* Blanco (1994: 17). Para Stenhouse (1984), delimitar unos principios de procedimiento, haría posible realizar un análisis de la práctica y una posterior puesta en relación con la teoría.

Como ya hemos mencionado en puntos anteriores, la formulación de dichos principios, exige además de un amplio conocimiento pedagógico, un compromiso social y educativo, e interés por la mejora de la enseñanza. Un buen docente debe dominar al máximo el quehacer práctico y relacionarse con la teoría, repensarla y tratar de *“tomar ideas que contribuyan a definir un marco de actuación consistente en la enseñanza, dotándose a uno mismo de esquemas de pensamiento y de conocimiento con los que organizar e interpretar su acción cotidiana”* (Álvarez, 2011: 45).

En el proceso de formulación de los principios de procedimiento, el docente tomará conciencia sobre su personalidad pedagógica, cultivará su mente, la enriquecerá a base de lecturas y decidirá sobre aquello que considera óptimo entre todas las posibles opciones. Regulará mejor su práctica, la autoevalúa y la autocrítica, con el objetivo de aprender a ser mejor profesor. *“En la pugna por desarrollarlos en la práctica se desarrollara la verdadera pedagogía y el verdadero profesional de la educación”* (Álvarez, 2011: 45). Para ello, antes de estructurar su propio pensamiento, deberá estar convencido de la importancia que tiene la reflexión sobre el mismo, y del gran esfuerzo que ello supone, de aquí que la voluntad del docente sea tan determinante en el proceso. La

reflexión sobre los principios se trata de un aspecto totalmente personal y fundamental de cara a establecer las prioridades del docente. Implica tiempo, esfuerzo, compromiso, sinceridad, autocrítica y lectura profesional, que le proporcionaran las ideas necesarias para avanzar en la conexión entre la teoría y la práctica.

En mi caso, tras un periodo de trabajo sin formular mis principios de procedimiento, llegó el momento en que necesité definirlos (anexo 1) para poder acotar mejor los ejes sobre los que iba a centrar mi propia exploración profesional.

1.4. Formación profesional para el empleo

Dado que mi investigación-acción la voy a desarrollar en el contexto de un curso de formación profesional para el empleo, me parece fundamental acotar en qué consiste la misma en este marco teórico.

La formación profesional para el empleo, es una formación dirigida tanto a personas ocupadas como en situación de desempleo, cuyo principal objetivo es mejorar la cualificación profesional y capacidad de inserción a través del aprendizaje de distintas competencias profesionales. En teoría, favorece el desarrollo profesional, mejora la empleabilidad del alumnado e incrementa la productividad de los empleados.

Existen tres tipos principales de formación para el empleo:

- Formación programada por las empresas para sus trabajadores.
- Formación ofrecida por las administraciones para trabajadores ocupados.
- Formación ofrecida por las administraciones para personas en situación de desempleo que es la cual se desarrolla este TFM.

Los cursos están gestionados a nivel estatal a través del SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal) con la colaboración de la Fundación Tripartita y también de los organismos competentes de cada Comunidad Autónoma (normalmente las consejerías de empleo). Es una formación subvencionada a través de la cuota de la formación profesional de los trabajadores, los fondos del estado y el fondo social europea.

Existe una amplia variedad de esta formación, entre los cuales se encuentran los llamados Certificados de Profesionalidad o cursos a través de los cuales se

adquieren estos certificado y que están regulados por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero. Son el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la administración laboral. Estos certificados acreditan el conjunto de competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable, en el sistema productivo sin que ello constituya regulación del ejercicio profesional. Tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y son expedidos por el SEPE y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas.

Los certificados de están clasificados por familias profesionales, que son el conjunto de cualificaciones en las que se estructura el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional. Se diferencian 26 familias profesionales (actividades físicas y deportivas; administración y gestión; agraria; artes gráficas; artes y artesanías; comercio y marketing; edificación y obra civil; electricidad y electrónica; energía y agua; fabricación mecánica; hostelería y turismo; imagen personal; imagen y sonido; industrias alimentarias; industrias extractivas; informática y comunicaciones; instalación y mantenimiento; madera, mueble y corcho; marítimo pesquera; química; sanidad; seguridad y medio ambiente; servicios socioculturales y a la comunidad; textil, confección y piel; transporte y mantenimiento de vehículos; vidrio y cerámica), siendo la familia de comercio y marketing en la que se engloba el certificado de profesionalidad “*COML0110. Actividades auxiliares de almacén*”.

En la actualidad poseo un Certificado de Profesionalidad que me acredita como Docente para la Formación profesional en el Empleo. Dicho título, en combinación con mi experiencia laboral previa como Jefe de Producción de una empresa, me habilita para la impartición de este y otros cursos de la familia de comercio y marketing. Con anterioridad al presente TFM, había impartido el curso de “*Actividades auxiliares de almacén*” en dos ocasiones, por lo que me pareció oportuno desarrollar por primera vez un proceso de investigación acción. Los contenidos, objetivos y actividades más importantes que se desarrollaran durante este curso, vienen resumidas en la siguiente tabla:

CONTENIDOS	OBJETIVO	ACTIVIDADES
Estructura y tipos de almacén. Operaciones de almacenaje. Trabajo en equipo en el almacén. Documentación básica del almacén. Equipos de mantenimiento.	Diferenciar las funciones y características de los distintos tipos de almacén. Identificar los criterios de actuación, integración y cooperación. Interpretar la información de los documentos básicos. Conocer y manejar equipos básicos de mantenimiento.	Diseñar el <i>Lay Out</i> teniendo en cuenta las diferentes funciones que se realizan en un almacén y la rotación de las mercancías. Trasformar el aula en un almacén en relación al <i>Lay Out</i> definido. Realizar diferentes operaciones de recepción y almacenaje, identificando los diferentes documentos de recepción.
Preparación de pedidos. Sistemas de preparación de pedidos. Envases y embalajes. Seguridad y prevención.	Interpretar la información de las órdenes de pedido y realizar distintos tipos de preparación de pedidos. Relacionar las medidas de prevención que deben tomarse en las operaciones y manipulación de cargas.	Realizar diferentes operaciones de preparación y expedición de pedidos, identificando los diferentes documentos asociados y utilizando diferentes envases y embalajes. Identificar riesgos y establecer medidas preventivas a diferentes situaciones comunes en el día a día de un almacén.

Tabla 1: Principales contenidos, objetivos y actividades del curso “Actividades auxiliares de almacén”.

Tal y como se verá en el marco metodológico, realizaré un análisis de mis clases a través de un diario reflexivo, grabaciones de video y audio de las sesiones, la visita de una observadora externa, cuestionarios semanales y un grupo de discusión al finalizar el curso.

1.5. Estudios universitarios de grado

Asimismo, imparto en el Centro Universitario Cesine, la asignatura denominada “*Logística y gestión de la calidad*” que pertenece al tercer curso del grado de Administración y Dirección de Empresas. El perfil de alumnado es totalmente distinto al de los cursos de formación profesional. Se trata de alumnado de entre 21 y 25 años, cuyas motivaciones son totalmente diferentes y en la mayoría de las ocasiones, su nivel de preparación también es mucho mayor.

Aunque es de sobra conocido, los estudios universitarios de grado, se engloban dentro de la educación superior que alude a la última etapa del proceso de aprendizaje académico. Es un paso posterior a la Educación Secundaria, y es común, aunque no imprescindible, que exista una selección de acceso a las instituciones de enseñanza superior basada en el rendimiento escolar durante la etapa secundaria o en un examen de acceso a la universidad. Según el país, este examen puede ser de ámbito estatal, local o propio de cada universidad.

Al finalizar el grado universitario, el alumnado obtendrá el título de grado (en algunos países, también título profesional) el cual equivale al *bachelor's degree* anglosajón.

En la asignatura "*Logística y gestión de la calidad*" tratamos temas relacionados con la gestión de los aprovisionamientos, de los almacenes y la mejora de la productividad en una empresa. Está compuesta por cinco temas en los cuales se realizan dos actividades prácticas individuales por cada tema y un test de progreso. La metodología utilizada en el aula trata de ser totalmente interactiva y participativa mediante la resolución individual, grupal y en ocasiones conjunta de casos reales. Como se observará en el marco metodológico, aprovecharé para analizar las clases a través de un grupo de discusión realizado al finalizar la asignatura.

2. MARCO METODOLÓGICO

En el marco metodológico se describen los pasos que se han llevado a cabo para la realización de este Trabajo Fin de Máster. Se definen (1) los objetivos perseguidos con la presente investigación; (2) se recoge una breve descripción del modelo metodológico con el que se ha planteado la investigación-acción; (3) para finalmente describir el procedimiento seguido tanto en la búsqueda de información como en el estudio empírico realizado. Me detendré un poco más en este segundo punto donde explicaré el proceso de investigación-acción llevado a cabo y definiré los participantes y las estrategias de recogida de datos utilizadas.

2.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos a los que pretendo dar respuesta con este TFM, son:

- 1. Documentarme en materia de investigación sobre la interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- 2. Explorar la importancia de la investigación-acción para la mejora de los mis procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- 3. Diseñar y realizar un estudio autocrítico explorando mis posibilidades y límites desarrollando un modelo dialógico en la enseñanza de la Formación profesional para el Empleo y los Estudios Universitarios.*
- 4. Analizar el grado de cumplimiento de mis principios de procedimiento recién definidos para ir profundizando en su logro en el futuro.*

5. *Establecer orientaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción dialógica y los principios de procedimiento personales definidos para mi futuro desarrollo profesional en Educación Secundaria.*

2.2. Modelo metodológico

La investigación planteada en este trabajo hace referencia a un modelo cualitativo de investigación-acción, para alcanzar un mayor conocimiento, exploración, comprensión y descripción del fenómeno de interacción dialógica en el aula para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el análisis y reflexión sobre mis principios de procedimiento, como parte de mi crecimiento personal como docente.

2.2.1. Proceso de investigación-acción

Tal y como se ha descrito en el marco teórico de este TFM, la investigación-acción es un método de revisión de la propia práctica estructurado en ciclos de investigación. Cada ciclo presenta cuatro momentos clave: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión final.

En una fase previa, se determina la temática o el problema sobre el que se va a investigar. Se trata de problemas cotidianos de los docentes que pueden ser resueltos a través de soluciones prácticas. Aunque más adelante especificaré cómo lo he realizado en mi caso, en mi fase previa decidí fijar el foco de mi investigación-acción en la interacción en el aula, ya que como docente novel considero que la comunicación dentro del aula es el elemento más fundamental para lograr la mejora.

La primera fase, denominada también de *reflexión inicial* o de *diagnóstico*, se debe analizar el origen y evolución de la problemática planteada, la posición en la que se encuentran las personas implicadas, los aspectos más conflictivos y de qué forma se manifiestan, cuáles son las formas de resistencia, y el tipo de correspondencia que existen entre la teoría y la práctica. En esta fase, es muy importante describir y comprender, tanto lo que estamos haciendo, como los valores educativos que sustentan nuestras prácticas. En mi caso, la primera fase se dirigió a realizar una exploración y reflexión sobre mis propios aciertos, errores y posibles cambios.

La segunda fase es de planificación. Se debe elaborar un plan realista y flexible que permita incorporar durante el transcurso de la investigación, aspectos no previstos inicialmente. Este plan inicial incluirá, una descripción de la preocupación temática, una presentación de la estructura y normas de funcionamiento del grupo de investigación (si lo hubiera), un planteamiento de los objetivos que se pretenden conseguir, un desarrollo del plan de acción, una descripción de las relaciones entre el grupo de investigación y otros agentes implicados y una descripción de cómo se realizará el control de las mejoras generadas. En mi caso, en colaboración con mi tutora, realizamos un diseño que contempla el uso de observaciones, grabaciones, cuestionarios y grupos de discusión con el alumnado.

En la tercera fase denominada acción y observación, es donde se pone en práctica el plan establecido. Se trata de una acción controlada y previamente meditada. Durante esta acción observada, se registrarán datos que se utilizarán en la posterior reflexión. Es posible que en casos particulares sea necesaria ayuda externa para la recopilación de datos y el tratamiento de la información. Las técnicas más utilizadas son las notas o diarios del profesor, encuestas o cuestionarios a los estudiantes, grabaciones de audio y video, y las entrevistas o grupos de discusión. En mi caso, he puesto en práctica el diseño.

La cuarta fase, es el momento de analizar, interpretar, reflexionar y sacar conclusiones, y es donde surgen nuevos problemas que conducen a un nuevo ciclo de planificación-acción-reflexión. Los resultados obtenidos se organizarán en torno a las preguntas clave formuladas durante la fase de planificación y reflejarán en qué medida ha mejorado nuestra comprensión educativa, nuestras prácticas y los contextos en los que éstas se sitúan. En el capítulo de “resultados” de mi TFM recojo el autoanálisis realizado.

FASES	ACCIONES REALIZADAS
0. Fase previa.	Determinar la temática o problema sobre el que se va investigar: Interacción en el aula.
1. Reflexión inicial o de diagnóstico.	Situar la interacción en el aula analizando su origen y evolución. Reflexionar sobre mis propios aciertos, errores y cambios.
2. Planificación.	Planificar la revisión a través de un diseño. Realizar un diseño que contempla el uso de observaciones, grabaciones, cuestionarios y grupos de discusión con el alumnado.

3. Acción y observación.	Poner en práctica el plan establecido. Registrar datos a través de las observaciones, grabaciones, cuestionarios y grupos de discusión, que se utilizarán en la posterior reflexión.
4. Análisis, interpretación, reflexión y conclusiones.	Organizar los resultados en torno a las preguntas planteadas en la fase de planificación. Reflejar en qué medida ha mejorado nuestra comprensión educativa, nuestras prácticas y los contextos en los que éstas se sitúan.

Tabla 2: Fases y acciones realizadas en el proceso de investigación-acción.

Una vez descrito el método, recogeremos la información fundamental referida a este TFM y que se desarrolla en los siguientes epígrafes: (2) participantes en el estudio, (3) estrategias de recogida de datos, (4) estrategias de análisis de datos, y finalmente, (5) credibilidad de los datos recolectados.

2.2.2. Participantes en el estudio

Las personas que ha intervenido en este estudio además del profesor y autor del presente documento, han sido por un lado nueve alumnos y una alumna del curso para personas en situación de desempleo denominado *Actividades auxiliares de almacén*, cuyas edades están comprendidas entre 27 y 51 años, y por otro, 2 alumnos y 6 alumnas del grado de Administración y Dirección de Empresas, en la asignatura de *Logística y gestión de la calidad*, cuyas edades están comprendidas entre 21 y 23 años. Así mismo, ha colaborado en la recogida de datos, la tutora de dicho trabajo, Carmen Álvarez, sin que ello haya supuesto alteración alguna ni del transcurso de las clases, ni de los resultados obtenidos en el estudio.

Con la intención de concretar más las aportaciones de los participantes, a continuación realizo una clasificación de las técnicas de recogida empleadas:

Participantes en el diario reflexivo (DR): el docente (D) y autor de este trabajo, a partir de las observaciones realizadas a nueve alumnos y una alumna, de edades comprendidas entre 27 y 51 años, que se identificarán con la sigla Ax, siendo x un número del 1 al 10 asignado a cada alumno/a (A1, A2, etc.).

Participantes en los cuestionarios (C): el alumnado del curso de *Actividades auxiliares de almacén* a los que se les denominará identifica con las siglas Cx, procedentes de "cuestionario" y x un número del 1 al 10 asignado a cada (C1, C2, etc.).

Participantes en grupo de discusión (GD): se realizaron de forma grupal y se grabaron en audio (previo consentimiento de los participantes) para su posterior análisis, cuya duración media es de 2 horas. Los grupos estaban formados por: (1) cinco alumnos y una alumna del curso de *Actividades auxiliares de almacén*, a los que se les denominará con la sigla A (procedentes “alumno/a”) y un número del 1 al 6 asignado cada uno de ellos. (2) Seis alumnas y dos alumnos de la asignatura *Logística y gestión de la calidad*, a los que se les denominará con las siglas Ax, procedentes de “alumno/a” y x un número del 7 al 14 asignado cada uno de ellos. El docente (D) actúa como moderador en ambos grupos.

Participantes en grabaciones de audio-video (G): se realizaron durante las sesiones (previo consentimiento de los participantes) para su posterior análisis. La duración media de cada grabación es de 30 minutos en las que participaron tanto en docente (D) como el alumnado del curso de *Actividades auxiliares de almacén* a los que se les denominará con las siglas Ax, procedentes de “alumno/a” y x un número del 1 al 10 asignado cada uno de ellos.

Participantes en observaciones externas (OE): la Tutora del presente trabajo (T) realizó una observación de una de las sesiones, realizando anotaciones relevantes sobre la interacción entre el docente (D) y el alumnado (A) del curso de *Actividades auxiliares de almacén*.

2.2.3. Estrategias de recogida de datos

Las principales técnicas e instrumentos de recogida de información empleados en el transcurso de la investigación y plasmados en la siguiente tabla, han sido (1) la observación y anotación diaria por parte del docente y puntual por parte de una observadora externa, de los aspectos positivos, negativos y opciones de mejora, así como las grabaciones de video y audio de algunas sesiones, (2) los cuestionarios realizados por el alumnado de forma semanal (anexo 2), y (3) los grupos de discusión (anexo 3) con una muestra aleatoria de alumnos y alumnas:

TÉCNICA	TÉCNICA INFORMANTES	INSTRUMENTOS	INFORMACIÓN QUE RECOGE	TEMPORALIZACIÓN
Observación	Observación diaria en el aula.	Diario Reflexivo del docente.	Aspectos positivos, negativos y aportaciones de mejora en relación a las cuestiones objeto de estudio en el presente trabajo.	A diario
	Observación en el aula por parte de observador externo.	Guión semiestructurado de observación.		Puntual

	Grabaciones de video y audio de las sesiones para su posterior análisis.	Registro de informaciones relevantes.	Episodios destacados en relación a los aspectos objeto de estudio en el presente trabajo.	Esporádico
Cuestionarios	Cuestionarios realizados al alumnado.	Cuestionarios de preguntas. (Anexo 2)	Percepción del alumnado en relación a los aspectos objeto de estudio en el presente trabajo.	Semanal
Grupo de discusión	GD curso "Actividades auxiliares de almacén".	Guión semiestructurado con preguntas abiertas. (Anexo 3)	Punto de vista del alumnado en relación a los aspectos objeto de estudio en el presente trabajo.	Al finalizar el curso
	GD asignatura "Logística y gestión de la calidad".			

Tabla 3: Técnicas e instrumentos de recogida de información.

2.2.4. Estrategias de análisis de datos

Toda la información recopilada a través de las diferentes técnicas e instrumentos, será analizada en cuatro fases que se desarrollarán en el apartado de resultados. En dichas fases, se analizarán todos los datos recopilados en relación a *interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje* y a los principios de *procedimiento* identificando los aspectos positivos, los negativos y posibles puntos de mejora.

Fase inicial: transcurre durante la primera semana del curso *Actividades Auxiliares de Almacén* donde se recogerán datos mediante las observaciones diarias del docente y plasmadas en su diario reflexivo, las grabaciones de video y audio realizadas a lo largo de las primeras sesiones, y el cuestionarios cumplimentados por el alumnado el primer día de curso y el último día de la primera semana.

Fase de desarrollo: que transcurre entre la segunda y cuarta semana del curso y recoge las observaciones diarias del docente, las grabaciones de video y audio realizadas a lo largo de las sesiones, los cuestionarios cumplimentados por el alumnado el último día de cada semana y las observaciones de una observadora externa.

Fase final: se realiza la última semana del curso y recoge las observaciones diarias del docente, las grabaciones de video y audio, los cuestionarios cumplimentados por el alumnado el último día y un grupo de discusión.

Fase complementaria: ha consistido en un grupo de discusión realizado con el alumnado de la asignatura *Logística y gestión de la calidad*.

FASES	TÉCNICA RECOGIDA DATOS	ESPACIO	OBJETO ANÁLISIS
Inicial	Observaciones Docente. Grabaciones video-audio. Cuestionarios.	Curso “ <i>Actividades auxiliares de almacén</i> ”.	Analizar los datos recopilados en relación a <i>interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje</i> y a los <i>principios de procedimiento</i> . Identificar aspectos positivos, negativos y posibles puntos de mejora
Desarrollo	Observaciones Docente. Grabaciones video-audio. Cuestionarios. Observación Externa.		
Final	Observaciones Docente. Grabaciones video-audio. Cuestionarios. Grupo de discusión.		
Complementaria	Grupo de discusión.	Asignatura “ <i>Logística y gestión de la calidad</i> ”.	

Tabla 4: Objeto de análisis a través de las diferentes técnicas de recogida utilizadas en cada fase.

2.2.5. Credibilidad de datos recogidos

Para asegurar el rigor de los datos los procesos y los resultados, tal y como describen Álvarez & San Fabián (2012), tendremos en cuenta varias cuestiones que se describen a continuación:

Contextualización: se han analizado la importancia de *la interacción dialógica como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje* y el grado de cumplimiento de mis *principios de procedimiento*, en dos contextos específicos como son el curso para personas en situación de desempleo *Actividades auxiliares de almacén* y la asignatura *Logística y gestión de la calidad* perteneciente al tercer curso del grado de Administración y Dirección de Empresas. Ambos contextos son totalmente diferentes ya que el alumnado en situación de desempleo, en algunos de los casos de larga duración, inicia el curso con alto nivel de desmotivación y una baja autoestima. Su poder adquisitivo es bajo (se limita a la prestación recibida por parte de la administración). Los grupos, aun siendo reducido (10 alumnos/as por aula), presentan gran heterogeneidad debido a su

edad y a la diversidad en las profesiones ejercidas. Por lo general, la experiencia previa sobre los contenidos del curso es bastante escasa. Sin embargo, el alumnado del grado de administración de empresas, en general no presenta problemas de autoestima y la gran mayoría proceden de familias con un poder adquisitivo medio-alto. El número de alumnos/as por aula es de 25, y sus características en cuanto a edad, gustos, intereses y experiencia previa son más homogéneas.

Saturación: se han realizado el mayor número posible de estrategias de investigación sobre el caso a analizar, con el objetivo de realizar afirmaciones justificadas en relación a las múltiples pruebas llevadas a cabo, de tal forma, que los resultados obtenidos no varíen por la aplicación de más técnicas de recogida de datos.

Negociación con los implicados: se mantuvieron reuniones con el Director de la Fundación Laboral de la Construcción y la Jefa de Estudios del Grado de Dirección y Administración de Empresas en el Centro Universitario Cesine para solicitar la aprobación de los medios, los fines y los objetivos del estudio, que a su vez han sido diseñados y aprobados por la tutora y observadora externa de este trabajo. Así mismo, el alumnado participante en dicha investigación también ha sido informado de los medios, los fines y los objetivos perseguidos. Tanto el alumnado participante, como la observadora externa dieron el visto bueno a la veracidad de los resultados recogidos en este TFM, y se sintieron reconocidos con las aportaciones reflejadas y el valor de esta investigación.

Triangulación: es la estrategia de validación de datos más empleada, en la que se “relacionan las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador” (Álvarez & San Fabián, 2012: 9).

Podemos distinguir tres modalidades:

- Triangulación de métodos: que trata de contrastar la información obtenida mediante la observación, con la obtenida a través de los cuestionarios y los grupos de discusión.
- Triangulación de sujetos: que contrasta los puntos de vista del docente, del observador externo y del alumnado participante en el estudio.

- Triangulación de espacio y tiempos: aplicando las técnicas de recogida de información en diferentes espacios (Fundación Laboral de la Construcción y Centro Universitario Cesine), y en diferentes tiempos, para comprobar si los resultados obtenidos son consistentes.

2.3. Procedimiento

Este trabajo de investigación posee una primera parte en la que se lleva a cabo una revisión documental exhaustiva sobre el tema a investigar y una segunda parte empírica en la cual se han realizado las actividades de recogida y análisis de los datos. Finalmente se han estudiado las conexiones entre ambas partes, para establecer conclusiones y propuestas de mejora sobre el tema investigado.

La parte pre-activa de este trabajo de investigación ha consistido en una revisión de las publicaciones más relevantes encontradas hasta la fecha sobre el tema elegido, y que vienen recogidas en el apartado de referencias bibliográficas. En este sentido, los temas principales en los cuales he centrado la revisión, han sido: (1) la interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (2) la investigación-acción pedagógica, y (3) los principios de procedimiento del docente.

En cuanto a las fuentes consultadas, en primer lugar, se analizaron los documentos aportados por la tutora de este trabajo, la cual posee una amplia experiencia en los temas anteriormente enumerados. Muchos de los documentos aportados han sido clave, tanto a la hora de redactar el marco teórico como el metodológico, y así vienen reflejados tanto en las citas realizadas a lo largo del documento, como en las referencias bibliográficas aportadas.

Sin embargo, y con el propósito de abordar una labor documental más profunda y enriquecedora, he llevado a cabo una búsqueda personal, a través de DIALNET¹, de libros y artículos publicados en las revistas educativas de mayor prestigio. En todo momento, he procurado usar publicaciones de no más de 10 años, salvo en el caso de autores clásicos y de gran relevancia en la materia. Así mismo, he seguido la huella de las lecturas que aparecen en las bibliografías, de aquellos textos que han resultado de mayor utilidad.

¹ <https://dialnet.unirioja.es/>

En cuanto al estudio empírico, en primer lugar resulta necesario aclarar que el diseño de esta investigación tiene un carácter flexible (emergente), de tal forma que éste pudiera ser modificado a lo largo de su implementación para adaptarse a las circunstancias particulares del proceso, tal y como “*a la postre*” ocurrió en la práctica.

Durante la fase interactiva, en la cual se realizó el trabajo de campo y el desarrollo del estudio mediante el uso de las diferentes técnicas cualitativas anteriormente descritas, se siguió el siguiente diseño cronológico de recogida de datos para el curso de “*Actividades auxiliares de almacén*”:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1 (días 1 – 5) <i>Fase inicial</i>	DR / G / C	DR / G	DR / G	DR / G	DR / G / C
Semana 2 (días 6 – 10) <i>Fase de desarrollo</i>	DR / G	DR / G	DR / G	DR / G	DR / G / C
Semana 3 (días 11 – 15) <i>Fase de desarrollo</i>	DR / G	DR / G	DR / G	DR / G	DR / G / C
Semana 4 (días 16 – 20) <i>Fase de desarrollo</i>	DR / G	DR / G / OE	DR / G	DR / G	DR / G / C
Semana 5 (días 21 – 25) <i>Fase final</i>	DR / G	DR / G	DR / G	DR / G	DR / G / C / GD

Tabla 5: Diseño cronológico de las técnicas e instrumentos de recogida de datos para cada una de las fases, en el curso de “*Actividades auxiliares de almacén*”.

Tal y como se puede observar en la tabla, realicé observaciones diarias que fui plasmando en mi diario reflexivo (DR) sobre todos los aspectos tanto positivos como negativos relativos al uso del diálogo en el aula, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, y tras una reflexión sobre las anotaciones realizadas, todos los días propuse acciones de mejora. De igual modo, a diario se realizaban grabaciones (G) de audio o video en momentos clave de cada sesión para observar aspectos esenciales objeto de estudio en el presente trabajo, como la interacción dialógica y la puesta en valor de mis principios de procedimiento. El primer día de curso y en la última sesión de cada semana, el alumnado en su totalidad, cumplimentó una serie de cuestionarios (C) con preguntas meditadas para recabar información sobre la percepción del alumnado en relación a los aspectos objeto de estudio en el presente trabajo. Por otro lado, y con el propósito de cumplir con la triangulación de sujetos, Carmen Álvarez, tutora de este trabajo, realizó una observación externa (OE) en la cuarta semana, coincidiendo prácticamente con el ecuador del curso, en la que realizó

anotaciones desde el punto de vista de un observador externo, sobre aspectos positivos, negativos y aportaciones de mejora en relación a las cuestiones objeto de estudio en el presente trabajo. Al finalizar el curso, se organizó un grupo de discusión (GD) con parte del alumnado en representación del total, en el cual se formularon una serie de preguntas abiertas, que de forma voluntaria debían responder. La participación del docente se limitó a simple moderador y guía del debate. Con este instrumento, además de profundizar en el punto de vista del alumnado, también se cumplía con la triangulación de métodos.

Fue en la tercera semana de trabajo de campo, cuando la tutora y yo, decidimos incorporar a la investigación, la definición de mis principios de procedimiento y realizar un análisis de su puesta en valor en el aula, para finalmente realizar una evaluación auto-crítica sobre los mismos, como parte de los objetivos del estudio.

Los principios de procedimiento que he establecido como mis estrategias de acción y que posteriormente he ejecutado en el aula a modo de orientaciones didácticas, y sometido a estudio y valoración, pueden consultarse en el anexo 1.

Cuando ya dábamos por concluido el trabajo empírico pensamos que podía ser relevante realizar una triangulación de espacio y tiempo. Aprovechando la impartición de la asignatura “Logística y gestión de la calidad” en el Centro Universitario Cesine, se organizó otro grupo de discusión compuesto por una parte representativa del alumnado, en la cual, también se debatieron cuestiones relacionadas con mis principios de procedimiento.

A la hora de realizar el posterior análisis de los datos recopilados, es importante recalcar, que debido a la gran cantidad de datos cualitativos obtenidos, la estrategia a la hora de realizar el análisis, se ha fundamentado en la interpretación de los datos recogidos y su posterior análisis. Las fases más destacadas durante este proceso, han sido la selección de la información más relevante, la disposición y transformación de los datos de forma ordenada y estructurada, y la obtención y verificación de las conclusiones en relación a los objetivos marcados en la investigación.

Finalmente, realizaré una reflexión sobre los resultados obtenidos aportando conclusiones y propuestas de mejora.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de los datos recogidos por medio de los diferentes instrumentos y técnicas, han sido clasificados de forma cronológica en cuatro fases diferentes: (1) una fase inicial; (2) una fase de desarrollo; (3) una fase final; y (4) una última fase que denominaremos complementaria. Las tres primeras fases se desarrollan en el curso “Actividades auxiliares de almacén”, mientras que la última fase complementaria, y con el propósito de se realiza en la asignatura “Logística y gestión de la calidad”.

En la *fase inicial*, que transcurre a lo largo de la primera semana, se recogen los resultados más relevantes y algunas de las transcripciones más reseñables obtenidas a partir de la auto-observación realizada por el docente y anotada en su diario reflexivo, las transcripciones de las grabaciones de aula (G) y los cuestionarios (C) cumplimentados por el alumnado, en relación a *la interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

Durante la *fase de desarrollo*, que transcurre desde la segunda hasta la cuarta semana, además de las técnicas e instrumentos mencionados en la fase inicial, se suman las aportaciones realizadas por la tutora en la observación externa (OE) el día 29 de noviembre de 2016. Es en esta fase, y coincidiendo con la visita de la observadora externa, cuándo se estima oportuno incorporar al estudio la definición de los principios de procedimiento por parte del docente y analizar su grado de cumplimiento en el aula.

La *fase final*, que se corresponde con la última semana, además de los resultados obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos descritos en la fase inicial, incorpora las aportaciones obtenidas a partir del grupo de discusión en relación a *la interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje* y a *los principios de procedimiento*.

La última *fase complementaria* ha consistido en un grupo de discusión llevado a cabo en el Centro Universitario Cesine, con parte del alumnado de la asignatura “Logística y gestión de la calidad” del tercer curso del grado de Administración y Dirección de Empresas. Aunque a priori pueda parecer que esta fase no tenga mucho que ver con el grueso del trabajo, ha resultado interesante incorporar un perfil de alumnado diferente que proporcione mayor información para la

triangulación de sujetos, mediante la aplicación de una de las técnicas de recogida (GD) en un lugar y periodo diferente, completando de esta forma la triangulación de espacio y tiempos, lo cual aporta una mayor consistencia a los resultados que hasta este momento habían sido recogidas.

3.1. Fase inicial

Tengamos en cuenta que es en el transcurso de esta fase cuando el docente y el alumnado se conocen y construyen las bases para una buena interacción dialógica a lo largo del curso. Los esfuerzos fueron encaminados a establecer un contexto seguro y de confianza en el que todos los miembros de la clase tuvieran la misma oportunidad de hablar, en el que todas las ideas sean argumentadas y toleradas, y en el que el alumnado realice sus intervenciones sin miedo a que estas sean juzgadas como erróneas o incorrectas. En la siguiente tabla se describen los aspectos positivos, los negativos y las propuestas de mejora más relevantes recogidas durante esta primera fase:

	Aspectos positivos (+)	Aspectos negativos (-)	Propuestas de mejora (?)
Fase inicial (1ª semana: días 1 – 5 del curso “Actividades auxiliares de almacén”)	Presentación y objetivos del curso definidos con claridad. Acogida y presentación del alumnado. Fomentar la participación del alumnado desde el primer momento. Crear un buen clima en el aula que favorezca la interacción. Refuerzo positivo al hecho de que el alumnado realice aportaciones. No penalizar y sacar provecho de las aportaciones incorrectas	Demasiado peso en la intervención del docente. Falta de actitud y participación de algunos alumnos. No dar tiempo suficiente a responder preguntas formuladas por el docente. No saber cortar a tiempo, opiniones o comentarios no relacionados con el tema abordado. Abandonar o desviar la atención de la programación por seguir líneas argumentales que aparecen en los debates y sufrir desviaciones sobre la programación del curso.	Aunque resulta lógico que en las primeras sesiones el peso recaiga sobre el docente, promover la participación de todo el alumnado desde el primer momento. Proporcionar tiempo suficiente al alumnado para procesar las preguntas y formular sus respuestas. Saber medir y cortar a tiempo de forma asertiva, comentarios que se desvían del tema. No perder de vista la programación del curso.

Tabla 6: Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos a través de las diferentes técnicas durante la fase inicial en el curso “Actividades auxiliares de almacén”.

A continuación analizo en profundidad apoyándome en algunas transcripciones, los resultados más relevantes recogidos en la tabla:

La presentación del curso y la definición de sus objetivos, contribuyen a que el alumnado conozca desde un primer momento cuáles son los temas que a

posteriori se van a tratar. Además, y con el objetivo de asentar las bases para fomentar la interacción en el aula, resulta prioritario realizar una buena acogida y crear un clima respetuoso, necesario para que el alumnado pueda expresarse libremente sin temor a ser juzgado (G día 1):

D: Buenos días a todos, mi nombre es Gaizka Hernández [lo anoto en la pizarra] y quisiera daros la bienvenida a este curso de Actividades auxiliares de almacén. Es muy importante que desde el primer momento sepáis dónde se enmarca este curso y cuáles son sus objetivos. Pero antes de empezar quisiera que nos conociéramos mejor. Os propongo que durante cinco minutos, contéis a la persona que tenéis a vuestro lado, quién sois, qué experiencia aportáis en el área de almacenes y cuáles son vuestras expectativas hacia el curso. Tras esos cinco minutos de conversación, cada uno presentará a su compañero.

[Transcurren los cinco minutos y compartimos lo que han hablado]

A1: Mi compañero A2 no tiene experiencia en el área de almacén y sus expectativas son precisamente aprender todo lo que pueda para poder ampliar sus posibilidades de empleabilidad.

A2: Mi compañero A1 ha trabajado en el almacén de una empresa distribuidora de Cantabria y como lleva mucho tiempo desempleado, ha decidido probar suerte en este curso, a ver si pudiera surgir alguna oportunidad.

D: Bien, me encanta que hagáis esos comentarios. En los cursos anteriores ha habido algunas personas que han conseguido trabajo. El porcentaje no es muy alto, en torno al 20-30%, pero sin embargo, en estos tiempos que corren, yo creo que el dato es bastante esperanzador y que os debería animar. Bien, sigamos...

A3: Pues, mi compañera A4, acaba de ser despedida de su trabajo, y trabajaba también en un almacén preparando la salida de pedidos, y también busca mejorar su experiencia y conseguir un trabajo mejor.

A4: A3, no tiene experiencia en almacenes, pero viene con muchas ganas de aprender todo lo que pueda y a conocer gente nueva.

A5: Mi compañero A6 solo ha trabajado en una gasolinera y en una panadería.

A6: Bueno, también he trabajado como camionero.

D: Sí, pero dejemos a A5 que te presente. Por supuesto, tú le puedes ayudar si ves que se le olvida algún dato importante, pero vamos a dejar que concluya él.

A5: Pues eso, que A5 ha trabajado en una gasolinera, como panadero y como camionero, y quiere aprender una profesión nueva que tenga salidas.

A6: Pues mi compañero, no ha trabajado nunca en un almacén, pero ha realizado recientemente un curso de Logística y ha podido aprender un montón de cosas sobre almacenes, y le gustaría profundizar más.

[Continuaron el resto de presentaciones]

Este tipo de presentación ha favorecido que el alumnado se conozca desde el primer momento y ha diluido las primeras barreras para la interacción, ya que en general, resulta más fácil hablar de otra persona que de nosotros mismos. En opinión del alumnado, la presentación del curso ha sido acertada y la acogida ha sido valorada de forma muy positiva por todos. Recojo dos testimonios al respecto (C día 1 y día 5):

C6: La presentación y la información sobre el curso por parte del profesor fueron muy buenas. El juego de ponernos por parejas para presentarnos, está muy bien. Es una manera para relacionarnos entre nosotros, quitar la vergüenza e ir conociéndonos.

C9: La presentación ha sido correcta y con respecto al contenido es más o menos lo que me esperaba. El profesor da confianza y seguridad, y la presentación por parejas nos ha permitido conocer un poco más de cada uno.

Como docente, tenía una doble intención. Por un lado, pretendía conocer el nivel de conocimiento inicial que cada uno de los sujetos poseía sobre el área de almacenes, y por otro, más relevante desde el punto de vista del estudio, crear un ambiente de interacción y confianza entre el alumnado y el profesor, fomentando la participación de todos los sujetos, habituándonos a hablarnos y escucharnos permanentemente. Es muy importante, sobre todo en estas primeras sesiones, reforzar de forma positiva tanto las aportaciones, tanto las correctas como las equivocadas en cuanto al contenido se refiere, promoviendo la idea de que “del error también se aprende”, y que no debemos tener miedo a fallar (G día 3):

D: Quisiera transmitir la idea de que aquí, como bien habéis dicho en vuestras presentaciones, hemos venido a aprender, y para que ese aprendizaje sea aún más enriquecedor, no debéis tener miedo a aportar ideas, a contar experiencias vividas relacionadas con el tema que se esté tratando en cada momento y sobre todo a responder a cuestiones que se planteen a lo largo del curso. De aquellas cosas que hacemos mal, es de las que más vamos a aprender, a mí me sucedió una vez un problema... [El docente cuenta la vivencia personal al alumnado]

A4: Tienes razón, yo también cometí un fallo un día, y la verdad que no me ha vuelto a suceder.

D: Cuéntanos A4, ¿qué ocurrió? ¿Nos lo podrías contar?

El alumnado por su parte, ha percibido un buen clima para el diálogo y la participación abierta en el aula, valorándolo como un aspecto positivo en su proceso de enseñanza-aprendizaje (C día 5):

C3: Sin duda, el clima en el aula es importantísimo para aprender y reforzar lo aprendido. El principal aspecto positivo a destacar es el clima y el desarrollo de las clases.

C8: Es agradable la comunicación. En otro curso que hice no había esto y se hacía muy pesado y no había tanto buen rollo.

C10: La interacción es una de las cosas más a tener en cuenta del curso. Es muy positivo y me está ayudando a aprender.

Sin embargo, y aunque de acuerdo a las opiniones aportadas por el alumnado el clima para el diálogo y la participación en el aula sea favorable, se observó una falta de actitud hacia la interacción por parte dos alumnos, y algunos compañeros han dado buena cuenta de este hecho en las encuestas realizadas (C día 5):

C1: Me parece negativa la falta de participación de algunas personas. No se implican y podrían aportar mucho. Cuando trabajamos en grupo, no dan ideas ni participan. Es complicado estar motivado y a gusto.

C4: Quisiera destacar como aspecto negativo que no todos los compañeros aportan a la hora de trabajar en grupo. Algunos no hacen ni aportan nada.

Como se ha podido observar, en esta fase inicial como docente enfoqué mis esfuerzos desde el primer momento a potenciar una dinámica interactiva en el aula (anexo 4). Esta interacción en el aula contribuye a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo y así es percibido también por el alumnado.

3.2. Fase de desarrollo

Durante la fase que denominaré *de desarrollo*, el diálogo ya se ha establecido como forma habitual de interacción en el aula, y los participantes intervienen de forma autónoma, con fluidez. En esta primera tabla se representan los aspectos positivos, los negativos y las propuestas de mejora más relevantes, recogidas durante esta fase mediante auto-observación del docente, las transcripciones de las grabaciones y los cuestionarios cumplimentados:

	Aspectos positivos (+)	Aspectos negativos (-)	Propuestas de mejora (?)
<p>Fase de desarrollo (Semanas 2-5: días 6 – 25 del curso “Actividades auxiliares de almacén”)</p>	<p>Aumento de la participación del alumnado.</p> <p>Actitud abierta y flexible tanto del docente como del alumnado, a los comentarios y críticas constructivas.</p> <p>El alumnado expone sus propios resultados al resto de la clase.</p> <p>Realización de recapitulaciones mediante preguntas sobre los contenidos abordados en sesiones anteriores.</p> <p>Aumenta el número de preguntas realizadas por el alumnado en el desarrollo del proceso de E-A.</p> <p>Muchas de las dudas que tienen algunos alumnos, son respondidas por sus propios compañeros.</p> <p>Aportaciones por parte del docente y del alumnado sobre experiencias de la vida real que contribuyen a la</p>	<p>Dos alumnos se duermen durante las clases. ¿El temario es demasiado espeso?</p> <p>No explicar de forma adecuada los objetivos de algunas actividades.</p> <p>El alumnado no sabe que se espera de ellos al realizarlos.</p> <p>Errores a la hora de pronunciar algunas expresiones en lengua inglesa.</p> <p>Comentarios por parte del alumnado enjuiciando aportaciones de otros compañeros.</p> <p>Un alumno se muestra “ausente” y poco participativo. Está mucho más pendiente del móvil que de las clases.</p> <p>Un alumno con problemas de audición, comenta que todo el mundo habla a la vez y</p>	<p>Involucrar a la totalidad del alumnado para evitar que la clase resulte aburrida.</p> <p>Definir de forma adecuada los objetivos perseguidos con la ejecución de ejercicios. Comprobar que se ha entendido lo que se pide.</p> <p>Cuidar la pronunciación de expresiones en lengua extranjera.</p> <p>No realizar juicios sobre las aportaciones de otros compañeros. Fomentar la crítica constructiva desde una actitud de respeto hacia las diferentes opiniones.</p> <p>Dialogar de forma individualizada con alumnos/as que muestren actitud poco participativa de forma continuada, tratando de averiguar aquello que les motiva o desmotiva del proceso de E-A.</p> <p>Detectar posibles</p>

	<p>mejora del proceso de E-A.</p> <p>Se generan buenos debates en el aula en los que participan todo el alumnado tratando temas de relevancia.</p> <p>El alumnado propone y aporta ideas sobre la metodología de enseñanza. Manifiestan sentirse responsables de su proceso de aprendizaje.</p> <p>El docente acuerda con el alumnado cómo impartir algunas de las sesiones.</p> <p>Hay flexibilidad en el desarrollo de las sesiones sin perder de vista los objetivos mínimos a cumplir.</p>	<p>que no es capaz de escuchar nada.</p> <p>En ocasiones puntuales no se respetan los turnos de palabra.</p> <p>Algunos debates se han desviado del tema inicial por no reconducirlo a tiempo.</p> <p>Demasiado peso en la intervención por parte del docente en el aula.</p> <p>En algunas sesiones puntuales, el docente abusa del diálogo unidireccional. Se observa pérdida de atención por parte del alumnado.</p>	<p>limitaciones del alumnado, que le incapaciten parcialmente para el normal desarrollo del diálogo en el aula.</p> <p>Dedicar parte de la sesión, a establecer de forma conjunta unas normas básicas de respeto hacia los turnos de palabra.</p> <p>Acordar de forma dialogada con el alumnado la metodología de impartición de algunas sesiones con contenido más denso.</p> <p>Ser flexible y saber negociar con el alumnado la metodología programadas.</p>
--	--	---	---

Tabla 7: Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos mediante las diferentes técnicas durante la fase de desarrollo en el curso “Actividades auxiliares de almacén”.

En esta segunda tabla se muestran los aspectos positivos, los negativos y las propuestas de mejora observados por la tutora durante una de las sesiones en la visita realizada en esta fase:

	Aspectos positivos (+)	Aspectos negativos (-)	Propuestas de mejora (?)
<p>Fase de desarrollo</p> <p>(Semanas 2-5: días 6 – 25 del curso “Actividades auxiliares de almacén”).</p> <p>Visita observadora externa (29/11/2016)</p>	<p>Utilizar ciertos gestos de cercanía (refuerzo positivo, broma, guiño, risa, sonrisa, agradecimientos, etc.) con el alumnado.</p> <p>Reformular las preguntas para lograr una mayor comprensión del alumnado.</p> <p>Ejercitar la lectura conjunta de las diapositivas.</p> <p>Resolver las dudas del alumnado.</p> <p>Poner a pensar al alumnado permanentemente formulando preguntas reflexivas.</p> <p>Relatar situaciones anecdóticas (docente y alumnado).</p> <p>El ritmo de las sesiones es adecuado.</p>	<p>Ceder más protagonismo al alumnado.</p> <p>En ocasiones, mi gesto como docente es duro y seco.</p> <p>En alguna ocasión he cortado las explicaciones del alumnado.</p> <p>Poca movilidad en el espacio del aula y rigidez física (brazos cruzados o manos en el bolsillo).</p> <p>En ocasiones el alumnado se dispersa y desconecta.</p> <p>Hay un alumno más pendiente del móvil que de la clase.</p>	<p>Utilizar con más asiduidad recursos que demuestren cercanía hacia el alumnado.</p> <p>Trabajar más a partir de las aportaciones del alumnado aprovechando lo que ofrecen.</p> <p>Aumentar la movilidad en el espacio del aula para captar la atención y gesticular más para romper con la monotonía.</p> <p>Lograr captar la atención de todo el alumnado.</p> <p>Involucrarles más en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diálogo.</p> <p>Pedir colaboración en el desarrollo de la clase al alumnado despistado señalando a alumnos concretos.</p>

Tabla 8: Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos por la observadora externa durante la sesión de la fase de desarrollo en el curso “Actividades auxiliares de almacén”.

Analizando en profundidad algunos de los aspectos remarcados en la fase de desarrollo, puedo destacar lo siguiente:

El alumnado se muestra participativo en las clases incluso realizando las lecturas de las diapositivas (G día 7).

D: Venga, ¿quién se anima a leernos las diapositivas?

A3: Sí, venga, yo leo. Cross-Docking. El Cross-Docking son almacenes de paso en los cuales... [Continúa leyendo].

D: ¿Alguien que le haga el relevo a A3?

A7: Yo, Actividades de recepción. La recepción es el proceso planificado de entrada de productos... [Continúa leyendo].

También el alumnado en alguna ocasión ha corregido al profesor. En este fragmento se observa una alumna corrigiendo al profesor por la mala pronunciación de un término en inglés. El docente lo agradece demostrando que él también se puede equivocar y que a él también se le puede corregir. Refleja la existencia de confianza entre profesor-alumnado (G día 8).

A4: Ayer, cuando te he pronunciado "Lay-Out", me has corregido mal.

D: Ah, pues no sé. ¿Y qué te he dicho?

A4: Me has dicho que se pronuncia "lai aut", y en realidad es "lei out".

D: ¡Correcto! Pues tienes razón. No me di cuenta.

Por otro lado, los resultados obtenidos en las actividades y ejercicios trabajados de forma grupal o por parejas, se expusieron al resto del alumnado y se realizaron valoraciones conjuntas sobre todas las soluciones aportadas (G día 8).

D: Cada grupo elegirá un portavoz que dibujará el "Lay Out" en la pizarra y explicará el porqué de la distribución elegida. Después, realizaremos comentarios sobre lo que nos ha gustado de la solución aportada por vuestros compañeros y posibles sugerencias de mejora. ¿Entendido?

Alumnado: Sí, entendido. [Trabajan y pasamos al coloquio].

D: Bien, ¿qué grupo quiere exponer primero?

A9: nuestro grupo, por ejemplo [A9 dibuja y explica el Lay Out planteado por su grupo].

D: Vale, ahora vamos a realizar comentarios tanto positivos como propuestas de mejora a la solución planteada por vuestros compañeros.

A7: A mí me gusta mucho como han dibujado la zona de almacenamiento.

A3: Sí, pero yo creo que falta la zona de recepción.

D: Yo echo en falta otra cosa, ¿a ver si alguien se da cuenta?

A2: Falta la zona de Cross-Docking, ¿no?

D: Yo no me refería a eso, en realidad la zona de Cross-Docking no tiene por qué existir en todos los almacenes. ¿Por qué digo esto? ¿Qué era la zona de Cross-Docking?

A1: ¿No era cuando no se almacenaba?

D: Efectivamente, la zona de Cross-Docking, sólo existe en aquellos almacenes cuyas mercancías no se almacenan, sino que la mercancía llega, se redistribuye y se envía a su destino. ¿Se entiende?

Alumnado: ¡Sí, es verdad!

D: Pero yo no me refería a eso, me refería a otra cosa.

A1: ¿Pueden ser los registros de entrada y salida?

D: Efectivamente, muy bien A1. Los registros de entrada y salida son muy importantes y hay que indicar el lugar donde se realizan.

La solución conjunta de los ejercicios y cuestiones por parte del alumnado y guiada por el docente de forma interactiva, contribuye favorablemente al proceso de enseñanza-aprendizaje (C día 10).

C2: Resolviéndolo entre todos, creo que se aprende mucho más y se refuerza lo ya aprendido al tener que razonarlo y escucharlo.

Aunque en ocasiones resulte complicado hacer respetar los turnos de palabra, se percibe que el alumnado va mejorando sus habilidades comunicativas (escucha activa y respeto a los turnos de palabra) y se va enriqueciendo de las aportaciones del resto de participantes (C día 15).

C3: Me parece muy acertada la metodología interactiva. El profesor nos lanza una pregunta y nosotros entre todos intentamos responderla. Si nos ve muy perdidos nos reformula la pregunta o nos va realizando preguntas que nos llevan a la solución. Cada día me gusta más venir a clase. Aunque a veces no sepa las respuestas, aprendo de lo que aportan mis compañeros.

También se han realizado recapitulaciones formulando preguntas sobre los contenidos abordados en sesiones anteriores y que el alumnado responde de acuerdo a los conocimientos adquiridos. Intento que lleguen a las respuestas sin que tengan que mirar los apuntes. De esta forma, al hacerles pensar, se favorece que el alumnado vaya fijando los contenidos (G día 10).

D: Llegados a este punto del tema, quisiera que realizásemos un repaso colaborativo. ¿Qué os parece?

A10: A mí me va a venir bien. Yo hay algunas cosas que no he entendido.

D: ¡Pues perfecto! Entonces os explico en qué consiste. El repaso lo vamos hacer de forma conjunta en voz alta. Yo os ayudo. ¿Qué conceptos importantes hemos visto hasta ahora?

A1: La definición de un almacén.

A4: Las funciones de un almacén.

D: Si os parece, las voy a ir apuntado en la pizarra.

A3: Los tipos de almacén.

A1: Diseño y "Lay Out" del almacén.

A5: Flujo de mercancías en el almacén.

D: Vamos a tratar de hacerlo sin mirar el cuaderno. ¿Qué más? Alguna cosa más hemos visto.

A6: Documentación del almacén.

D: ¡Muy bien!, ahora vamos a explicar cada una de ellas. ¿Quién nos explica lo que es un almacén?

A2: Lugar o espacio físico que se dedica al almacenaje de mercancías para su transformación o distribución.

D: ¡Muy bien! A2 lo ha definido perfectamente.

[El alumnado continúa repasando el resto de conceptos anotados en la pizarra, el docente actúa como guía].

Además, como docente, constantemente he formulado preguntas que hacen reflexionar, incluso algunas de ellas “con trampa” para hacer pensar al alumnado (Transcripciones días 8, 13, 17 y 20). Así ha sido recogido también en la observación realizada por la tutora (OE día 17).

D: ¿Con qué INCOTERM nos interesará trabajar si...? ¿Cómo se negociaría esto? ¿De qué nos habla este concepto? ¿Qué es una rotura de stock? ¿Cómo lo solucionaríamos?, etc.

T: Pone a pensar al alumnado a través de “preguntas-trampa” [observación externa].

A medida que las sesiones avanzan, el número de preguntas realizadas por parte del alumnado aumenta. En muchas ocasiones son los propios compañeros quienes aportan su visión para tratar de resolver las dudas (G día 13 del curso).

A9: Tengo una duda. Yo no he entendido aquello que explicaste del ABC. ¿Lo podrías volver a explicar?

D: ¿Podrías concretar un poco más tu pregunta?

A9: Sí, aquello que vimos de que las mercancías tipo A corresponden al 10% en cantidad y el 70% en valor. Los de tipo B... [Revisa sus apuntes]

D: ¿Hay alguien más que no lo ha entendido? ¿Quién sería capaz de explicárnoslo? Yo estoy seguro que alguien lo sabe.

A3: Pues yo lo que he entendido es que las mercancías de tipo A, normalmente son un 10% del total de la cantidad almacenada y que si sumamos el valor que tienen, corresponde al 70% de todo lo que hemos almacenado.

D: ¡Correcto! ¿Lo entiendes A9?

A9: Espera, déjame pensar. Entonces en los de tipo B por ejemplo, la cantidad de estas mercancías son el 20% del total, y su valor suma el 20% del total.

D: ¡Exacto! Es decir, que si sumamos el valor de todos los productos de B, la suma va a corresponder al 20% del total del valor de todas las mercancías almacenadas. ¿Se entiende ahora, A9?

A9: Sí, ahora creo que sí.

D: ¿Sólo lo crees? [Risas y buen ambiente en el aula].

En ocasiones, he aprovechado alguna de las preguntas surgidas en el aula para profundizar más en el tema (G día 15).

D: Ahora que ya tenemos claro lo que es un sistema ABC, ¿Para qué nos sirve?

[Unos segundos de silencio, nadie contesta].

D: ¡Venga chicos! No me creo que no lo sepáis. ¿Para qué hacemos una clasificación de las mercancías en A, B y C?

A6: ¡Ni idea!

D: Pues veamos, ¿qué mercancías creéis que será más importante controlar, las A, las B o las C?

A3: Las A, que son las que más valen.

D: ¡Claro! Muy bien, A3. Y entonces, ¿por qué es importante realizar esta clasificación?

A3: Pues, si sabemos cuáles son las mercancías del tipo A, que son las que más valen, las controlaremos más que las C que son las que menos valen.

D: ¡Muy bien! ¿Y qué significa controlar?

A3: ¡Buff! Ahí ya me has pillado!

D: Fijaos, ¿qué es más fácil tener bajo control, una cosa o cien cosas? ¿Qué es más fácil, controlar 10 mercancías o 100? ¿100 mercancías o 1000?

A4: Ya lo entiendo, realizamos un mayor control sobre las mercancías tipo A.

D: Sí, pero a donde yo quería llegar es que de alguna manera tenemos que dosificar nuestros esfuerzos, y por eso las empresas, realizan, por ejemplo, un control diario sobre las mercancías de tipo A, un control semanal sobre las de tipo B, y un control mensual sobre las de tipo C.

Sin embargo, no todo el alumnado participa de igual forma. Surgen algunos problemas de convivencia en el grupo con un alumno que no se involucra ni en el diálogo en el aula ni en las actividades grupales planteadas. Está más pendiente del móvil que del temario. Así se refleja en las anotaciones realizadas por la observadora externa y en los cuestionarios aportados por los alumnos (OE día 17).

T: El alumno A9 no atiende. Está más pendiente del móvil que de la clase [observación externa].

Esto afecta al resto del alumnado, ya que muestran su rechazo a trabajar con él en las actividades grupales. Es por ello, que se estima oportuno tener una charla individualizada con este alumno para promover que participe en el aula y en las actividades grupales con sus compañeros.

En ocasiones he mostrado un semblante duro, doy respuestas extremadamente secas y en alguna ocasión he cortado las explicaciones del alumnado (OE día 17).

T: El docente muestra un gesto duro. No debería cortar las aportaciones realizadas por el alumnado [observación externa].

Sin embargo, he mostrado una gran capacidad para conectar a través bromas, risas, guiños y refuerzos positivos, y no he dudado en agradecer la participación y las experiencias aportadas. Buena cuenta de ello dan las grabaciones realizadas en el aula (G día 23) y las anotaciones realizadas por la observadora externa (OE día 17).

D: A4, ¿Has entendido lo que han explicado tus compañeros? ¿Sabrías explicarlo?

A4: Creo que sí. Operativo son las acciones que nosotros desempeñamos dentro de almacén.

D: Muy bien explicado por parte todos. A4 lo acaba de definir perfectamente.

T: El docente vacila con el alumno A4 diciéndole que es su "momento subidón", mientras el resto de alumnado se ríe [observación externa].

Una de mis habilidades reseñables, ha sido mi capacidad para ceder protagonismo al alumnado, aunque en alguna ocasión, he desaprovechado algunas de sus aportaciones para conectarlas con otros contenidos relacionados

por falta de auto-reflexión. En cuanto a la resolución de las dudas, he mostrado una gran capacidad para reformular preguntas y que el alumnado logre una mayor comprensión. Ante una duda planteada por algún alumno, mi primera medida ha tendido a trasladar la duda al resto del alumnado, cediendo el protagonismo para que los compañeros fueran quienes interviniesen. Como segunda medida, he hecho pensar a los estudiantes a través de la formulación de preguntas reflexivas para guiar al alumnado hacia la resolución de la cuestión planteada. Únicamente y como última medida, si el alumnado no alcanza la respuesta esperada, resuelvo las dudas. Se observan varios episodios grabados que dan cuenta de ello (G días 8, 14, 15 y 18), así como alguna anotación de la observadora externa que también lo corrobora (OE día 17).

A2: ¿Podrías poner un ejemplo?

D: Intenta ponerlo tú, estoy seguro que sabes alguno.

[Finalmente el propio alumno pone un ejemplo y acaba explicándolo muy bien].

D: ¿Quién nos podría explicar esto con sus propias palabras?

[A7 toma la palabra y explica].

D: ¿Qué más le contamos a A5?

[A1 y A8 toman la palabra y resuelven la duda de A5].

D: Vamos a repasar los documentos. ¿Quién se anima?

[A2 toma la iniciativa y explica el primer documento (albarán), A3 continúa explicando el segundo documento (orden de pedido). Sus compañeros continúan explicando el resto de documentos interviniendo de forma voluntaria].

D: Lo habéis explicado muy bien, y además no era nada fácil.

T: Debería aprovechar lo que el alumnado le ofrece y trabajar más a partir de sus aportaciones [observación externa].

Otra herramienta utilizada para favorecer la participación y mantener la atención del alumnado, ha sido la lectura conjunta de las diapositivas. Esta medida ha sido valorada de forma positiva por el alumnado y así lo han transmitido (C día 20).

C3: Me gusta cuando leemos las diapositivas entre todos. Hace que estés más atento, porque no sabes cuándo te va tocar y además, al leerlo personas diferentes, la voz y el tono se va cambiando y no se hace tan monótono.

El relato constante de anécdotas o vivencias personales relacionados con los contenidos tratados en cada momento, y que refuerzan mis explicaciones, es también un recurso que constantemente he utilizado. Además, invito al alumnado a contar sus propias anécdotas enriqueciendo más su proceso de aprendizaje. El alumnado (C día 20) y la tutora en su observación (OE día 17), refuerzan esta idea.

C7: Los videos, esquemas y las vivencias que el profe nos ha aportado en clase, me han permitido entender mejor los conceptos. También me ha gustado que las actividades planteadas estuvieran basadas en casos reales.

T: El docente cuenta una anécdota personal que da pie a otra aportada por A2 [observación externa].

3.3. Fase final

Los aspectos positivos, los negativos y las propuestas de mejora más destacables recogidas durante esta *fase final*, se muestran en la siguiente tabla:

	Aspectos positivos (+)	Aspectos negativos (-)	Propuestas de mejora (?)
<p>Fase de desarrollo (Semanas 6: días 26 – 30 del curso “Actividades auxiliares de almacén”).</p>	<p>Realizo explicaciones cada vez más claras y, en caso de duda, repito las mismas.</p> <p>Había elaborado una muy buena planificación de las sesiones.</p> <p>Fomentar el trabajo colaborativo y la interacción dialógica en la resolución de actividades prácticas.</p> <p>Mantener el interés del alumnado por los contenidos.</p> <p>Crear un clima en el aula que favorezca la interacción y el diálogo.</p> <p>Tener en cuenta el contexto particular de cada alumno/a.</p> <p>Capacidad de conexión con el alumnado.</p> <p>Favorecer el auto-aprendizaje del alumnado.</p> <p>Fomentar la idea de que “del error también se aprende”.</p> <p>Simular situaciones reales para favorecer el aprendizaje del alumnado.</p> <p>Apoyar el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión de alumnado.</p> <p>Contribuir al crecimiento personal y mejora de la autoestima.</p> <p>Realizar una tutoría individual y balance del curso con el alumnado.</p>	<p>Doy/damos demasiadas vueltas a ciertas explicaciones.</p> <p>Falta de implicación de algunos alumnos/as en los trabajos cooperativos.</p> <p>Falta de determinación a la hora de corregir algunas actitudes negativas.</p> <p>No realizar <i>feedback</i> después de cada actividad o examen, con los errores cometidos y el porqué de esos errores.</p>	<p>Saber regular las explicaciones.</p> <p>Captar cuando el alumnado ha adquirido los conocimientos.</p> <p>No insistir demasiado sobre lo mismo.</p> <p>Mientras se realizan trabajos grupales, pasar por los grupos actuando como moderador o realizando preguntas para guiar hacia la solución.</p> <p>Cortar a tiempo actitudes y comportamientos que pueden entorpecer el transcurso de las sesiones.</p> <p>Cada examen o actividad debe tener un <i>feedback</i> en el que el alumno/a pueda observar en qué ha fallado y cómo puede mejorar.</p>

Tabla 9: Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos mediante las diferentes técnicas a lo largo de la fase final, en el curso “Actividades auxiliares de almacén”.

En esta fase final he planificado concienzudamente las sesiones y las explicaciones realizadas han sido claras. En caso de duda, no he tenido reparo en repetir las explicaciones, incluso desde diferentes perspectivas, para favorecer el entendimiento y aprendizaje de los conceptos tratados. Sin

embargo, el alumnado considera que ha habido demasiada insistencia en algunas explicaciones (C día 25).

C1: Lo que explica se entiende bien y no le importa volver a repetir. Me gusta la forma de organizar las clases para que sean más entretenidas.

C4: Se ha involucrado mucho con los alumnos y se ha preocupado de que lo entendamos y aprendamos. A veces, hemos utilizado mucho tiempo en cosas que igual ya teníamos claras y lo podíamos haber aprovechado para realizar más actividades.

C5: Avanza materia de forma pausada para que toda la clase lo entienda. Lo explica de forma clara y se nota que los temas están bien preparados.

C9: Explica muy bien las cosas e insiste mucho en que no nos quedemos con dudas.

Otro de los aspectos valorado de forma muy positiva ha sido el trabajo colaborativo y la interacción dialógica en la resolución de actividades prácticas, los cuales han mantenido el interés del alumnado por los contenidos (GD día 25).

A1: Realizar las actividades de forma colaborativa me ha gustado mucho, pero para que el aprendizaje colaborativo funcione, todos tenemos que aportar nuestro granito de arena.

A3: Las definiciones colaborativas ha sido de las cosas que más me han gustado del curso. Íbamos construyendo entre todos la definición y a mí me ha ayudado a aprenderlo mejor.

A1: A mí la metodología participativa y dialogada que hemos tenido en clase me ha encantado. Por ejemplo, cuando leíamos las diapositivas de forma conjunta, yo prestaba mucho más atención y retenía mucho más. Luego las razonábamos entre todos, y de esta forma lo hemos asimilado mejor que escuchándolas simplemente.

Una posible solución para fomentar la participación de todos los miembros del grupo, es que en las actividades grupales, en lugar de permanecer en mi mesa esperando a que el alumnado las resuelva, transite por los grupos actuando como guía cuando el alumnado se siente perdido. Así los ha demandado el alumnado (GD día 25).

A10: Yo creo que mientras los grupos trabajan, el profesor debería pasarse por los grupos y colaborar o por lo menos ayudarnos cuando estemos perdidos.

A3: Si el docente se pasa por los grupos se consigue que todos los miembros se involucren más.

La interacción y el diálogo se han visto favorecidos por el clima creado en el aula. Así se refleja en una de las sesiones transcritas (G día 24) y en el grupo de discusión realizado (GD día 25).

D: Preparadora de pedidos [se muestra imagen en la diapositiva] es una especie de carrito que lleva los pallets detrás y fijaros que según se va realizando el Picking, ya se está realizando la preparación del pedido también.

A3: ¡Esa sí que mola!

A7: ¡Ya te digo yo que sí!

A3: Es un Picking en balda y después se lleva directamente al embalado.

D: Efectivamente, dicho de otra forma, un Picking directo desde balda al pallet para trasladar a la zona de embalado.

A2: Ha habido un respeto general hacia todas las opiniones. Se ha conseguido que hablen hasta las personas menos habladoras [Grupo de discusión].

A5: Yo no he hablado tanto en clase en la vida y aquí me he sentido cómodo a la hora de expresar mis ideas [Grupo de discusión].

Una de las habilidades a destacar ha sido mi capacidad de conocer y entender el contexto personal de cada alumno/a, lo cual se ha visto reflejado en mi conexión con el alumnado, y así lo ha transmitido (C y GD día 25).

C3: Yo destacaría del profesor su capacidad de escucha, su paciencia y flexibilidad. Si nos veía muy agobiados en seguida cambiaba de tercio y nos proponía una actividad o algo más divertido.

C5: Se ha interesado por nuestros problemas. Yo ha habido días que no me encontraba bien y cuando se ha dado cuenta en seguida me ha preguntado de forma discreta.

A4: El profe habló conmigo aquellos días que llegué tarde. Me preguntó si me pasaba algo.

A2: Yo me acuerdo que antes del examen estaba como un flan. Se acercó y me dijo que tranquila, que lo sabía de sobra. Me dio mucha confianza.

Fomentar el auto-aprendizaje del alumnado, ha sido otro aspecto trabajado por el docente. Una técnica utilizada ha sido la lectura conjunta y voluntaria de las diapositivas y posterior reflexión a través de preguntas. El auto-aprendizaje de cada estudiante, se ha visto enriquecido por las aportaciones del resto de compañeros (G día 23).

[Después de la lectura de la diapositiva por parte de un alumno].

D: ¿Alguien ha oído hablar de un SAP?

A5: Yo ni idea de lo que es.

D: Un SAP es un ERP. El ERP es un software de gestión para la empresa y un SAP es un tipo de ERP, una marca comercial. ERPs hay muchos y el SAP es uno de ellos. Quizás es el más importante o el más conocido. Y entonces, ¿para qué sirve un SAP?

A2: Pues ni idea.

A1: ¿Será un programa informático para gestionar los stocks, por ejemplo?

D: ¿Qué pensáis el resto?

A3: Yo creo que sí, que es eso, pero además para registrar las entregas y salidas.

D: Efectivamente, sirve para controlar los stocks a través del registro de entradas y salidas. Aunque no es su única función, más adelante veremos qué más funcionalidades tiene.

Por otro lado, la idea de que “del error también se aprende” ha calado en el alumnado, lo cual ha contribuido a su participación y así se demuestra por sus comentarios (C y GD día 25).

C2: Creo que he realizado muchas aportaciones y no he tenido miedo a equivocarme.

C7: Me he sentido cómodo aportando ideas porque el profesor ha hecho mucho hincapié en que es mejor equivocarnos que no decir nada.

A10: Yo estuve en un curso en el que nadie decía nada a no ser que estuviera muy seguro de que lo que iba a decir estuviese bien [Grupo de discusión].

A1: A mí no ha importado decir algo mal. Yo lo decía convencido de que estaba bien, pero si luego resultaba que no, prefiero saberlo porque así no se me olvida [Grupo de discusión].

A5: He aprendido mucho de errores cometidos por mis compañeros cuando yo ni siquiera sabía qué responder, pero sus aportaciones y errores me han servido para aprender [Grupo de discusión].

La simulación de situaciones reales mediante actividades o el relato de anécdotas, ha sido otra práctica habitual en el aula que ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado (C y GD día 25).

C3: La mayoría de las actividades que hemos realizado estaban basadas en casos reales, por ejemplo la del almacén de BEKO, Hummels, etc.

A10: El profesor daba mucho tiempo para pensar las preguntas que nos formulaba, no sólo para que diésemos una respuesta, sino para que esa respuesta la justificásemos. Le daba mucha importancia a la justificación de cada afirmación [Grupo de discusión].

Asimismo, el crecimiento personal del alumnado ha reforzado su autoestima que en la mayoría de los caso era baja al comenzar el curso. Se destaca la aportación de un alumno en el grupo de discusión (GD día 25).

A1: Yo creo que aquí la mayoría veníamos con la autoestima bastante baja y ahora mismo, yo estoy súper convencido que voy a encontrar trabajo [Mes y medio después empezó a trabajar en el almacén de una empresa]

El alumnado ha sido consciente en todo momento de los criterios de evaluación y de que la participación también ha sido tomada en cuenta para las calificaciones. Sin embargo, un aspecto negativo a mejorar es la falta de retroalimentación después de cada actividad o examen para analizar los errores cometidos y el porqué de esos errores e incidir en la importancia de que el alumno realice su propia autoevaluación (GD día).

A1: El profesor nos ha explicado varias veces cómo se nos iba a evaluar y a qué cosas le daba mayor importancia.

A4: Yo creo que no sólo ha valorado el resultado de los exámenes y actividades que eran para nota. También ha tenido en cuenta nuestra participación en clase.

A10: A mí, por ejemplo, me ha bajado la nota de algunas actividades por estar mirando el móvil.

A2: Yo he echado en falta que me pusieras comentarios de lo que he hecho mal en las actividades y exámenes. Cuando te lo he preguntado me lo has explicado, pero me hubiese gustado que me lo indicaras. Así sé lo que he hecho mal.

El docente mantuvo una reunión personal con cada alumno a modo de tutoría en la que se realizaba un balance del curso tanto por parte del alumno como del profesor, la cual fue muy bien acogida por el alumnado (GD día 25).

A5: El día que nos reuniste a todos uno a uno, nos diste una evaluación personal de cómo nos veías. Me gustó que hablastes con nosotros, nos preguntases cómo nos veíamos en el curso y que nos dijese cómo nos veías tú.

A3: A todos nos pareció muy importante los 10 minutos que nos dedicaste a cada uno. Luego lo comentamos en el descanso. Nos motivó muchísimo.

3.4. Fase complementaria

Esta fase ha aportado una mayor consistencia a los resultados hasta ahora recogidos y ha consistido en realizar un GD con el alumnado de la asignatura de “Logística y gestión de la calidad” que he impartido por segunda vez tras la finalización del curso de “Actividades auxiliares de almacén”. Me ha permitido, incorporar a mi trabajo un perfil de alumnado diferente para realizar una triangulación de sujetos, y al haberse realizado en otro lugar y periodo a completando la triangulación de espacio y tiempos. A continuación analizaremos algunos de los aspectos más relevantes recogidos durante esta fase:

El trabajo colaborativo es una competencia clave para la futura práctica profesional del alumnado, es por ello, que he empleado esta metodología en la resolución de actividades prácticas.

A7: Cuando hemos realizado las actividades de forma colaborativa, hemos aprendido y discurrido mucho más que haciendo un trabajo individual. Aprendes de tus compañeros y del profesor, que también nos ha guiado.

A8: Yo recuerdo que en el ejercicio sobre planificación que hicimos yo pensaba que se hacía de una forma y mi compañera de otra, y resultó que no se hacía de ninguna de las dos, pero al haber intentado resolverlo, cuando lo corregimos entendimos el ejercicio perfectamente.

A9: Mi compañero y yo teníamos diferentes ideas de cómo realizar el “Lay Out” de la empresa, y al final, con las aportaciones de ambos conseguimos una solución conjunta mucho mejor que la que podría haber logrado yo de forma individual.

El diálogo en el aula, ha sido una práctica habitual que ha permitido que el alumnado se sienta parte de un grupo, y que haya construido su conocimiento a través de la reflexión.

A10: A mí me ha gustado muchísimo la dinámica de clase. Todos opinábamos y escuchábamos las aportaciones de los demás, y de ellas aprendíamos un montón.

A7: El escuchar e interactuar con los demás me ha permitido aprender mucho más. Por ejemplo, recuerdo que una compañera preguntó una cosa sobre el “Lay Out” en forma de U, y a mí me sirvió para entender lo que era.

A11: Yo confundía el MRP con el KANBAN, y a través de una de las intervenciones de una alumna que el profesor corrigió, me di cuenta que el MRP es un software informático y que no tienen nada que ver. Si no se hubiese dado esa situación de diálogo, probablemente todavía seguiría confundiéndoos.

De esta forma, a través de la interacción entre el alumnado y el profesor, se ha construido un mayor conocimiento mediante la suma de los diferentes saberes.

A9: El profesor nos planteaba una cuestión o ejercicio que debíamos resolver por grupos. Luego iba pasando por cada uno de los grupos preguntándonos que opinábamos, cómo lo veíamos, nos resolvía pequeñas dudas y nos ayudaba a llegar poco a poco a la solución.

A7: Yo creo que hay dos formas de enseñar: "la buena" es interactuando con el alumnado y si no lo están entendiendo que el profesor se ponga a su nivel y tratar de explicar lo que no están entendiendo, y luego está "la forma mala", que sería llegar, soltar tu rollo y que el alumno se entere de lo que pueda y que luego lo estudie en casa. Y desde luego, la forma de enseñar de este profesor ha sido la primera.

A10: Esta ha sido la asignatura que menos he tenido que estudiar en casa porque tenía los conceptos bien asimilados.

Otro aspecto importante es tener en cuenta el contexto personal del alumnado, ya que éste está muy relacionado con su motivación y rendimiento.

A13: Una cosa que nos afectaba mucho era que teníamos las clases a última hora y estábamos ya muy cansados.

A14: Yo al final de la asignatura tuve un bajón, estaba muy agobiada con una cosa que no entendía. Recuerdo que el profesor me dijo que no tirara la toalla y con toda la paciencia me lo estuvo explicando, y al final fue el ejercicio que mejor me salió en el examen.

A8: Recuerdo un día que estábamos súper cansados, habíamos tenido un examen la hora anterior. Ese día, el profesor fue capaz de vernos y modificar lo que tenía planteado. Resolvimos un ejercicio de forma conjunta toda la clase, consiguió que nos engancharamos. Nos dejó que nos fuésemos 10 minutos antes a cambio de que nosotros revisásemos para el día siguiente lo que no dimos ese día, y así en la próxima clase ir más rápido y recuperar. Me pareció espectacular, y el caso es que para la siguiente clase todos habíamos mirado lo que nos dijo.

También he contribuido a que el alumnado tome sus propias decisiones y sea responsable de su propio aprendizaje.

A9: Hemos conseguido resolver muchas de las actividades planteadas por nosotros mismos. El profesor nos ha aportado herramientas para poder conseguirlo.

La participación en el aula ha sido constante y la idea de que "del error también se aprende" ha sido interiorizada por el alumnado. Asimismo, las actividades planteadas basadas en situaciones reales han favorecido la motivación y que el alumnado entienda mejor los contenidos.

A7: A todos nos costó el concepto de "cuello de botella". Y siempre lo decíamos mal y siempre nos corregías. Pero el resultado es que al final todos lo sabemos perfectamente y no creo que se nos vaya a olvidar.

A9: A mí me gustó mucho el ejercicio que nos planteaste del almacén de la farmacia para la que estabas trabajando. Era un caso real muy relacionado con el tema que estábamos dando y aportamos muchas ideas de mejora.

A8: A mí me gusto cuando vino la Directora de Producción de la empresa Vitrinor, y nos explicó cómo hacían en su empresa la planificación de la producción. En la clase anterior vimos la teoría con el profesor y luego tener esa visión práctica nos vino genial.

El clima en el aula ha favorecido la interacción y el diálogo, de forma que el alumnado ha expresado en todo momento sus ideas. La heterogeneidad del grupo ha sido percibida como beneficiosa desde el punto de vista del aprendizaje, aunque sigue siendo un tema delicado a tenor de los comentarios del alumnado que muestra su preferencia por trabajar con personas más cercanas.

A11: El profesor ha conseguido que el ambiente sea muy familiar y esto ha permitido que nadie se cohibiera a la hora de hablar o preguntar.

A8: A mí me ha gustado trabajar con la alumna rusa, porque tiene una forma de pensar totalmente distinta, y precisamente por eso quería trabajar con ella.

A9: Yo prefiero trabajar con los compañeros más afines a mí, me da pereza trabajar con otras personas. Pero después reconozco que aprendes mucho.

Constantemente he buscado mi mejora y he realizado un análisis crítico de mi práctica docente. Algunos comentarios dan buena cuenta de ello.

A12: Yo creo que el profesor tomaba nota de qué sesiones habían ido mejor y cuáles peor. Y siempre nos preguntaba cómo se podría mejorar la asignatura para el año siguiente.

A9: Este grupo de discusión, por ejemplo, es una muestra de ello. Lo hace para buscar puntos de mejora.

El alumnado ha recibido “*feedback*” de todos los errores cometidos y cómo poder solucionarlos para que no se vuelvan a repetir. Los criterios de evaluación se han recogido en un documento disponible en la plataforma, y el docente se ha preocupado por destacar los puntos más importantes de la asignatura.

A14: El profesor en clase nos decía siempre lo que era importante. Además el último día hicimos un repaso de todos los puntos más relevantes. Nos vino muy bien de cara al examen.

A7: Hemos tenido feedback de todas las actividades y del TFC. A mí me ha servido para ir mejorando. Había cosas que no sabía cómo hacer y con los feedback resolví mis dudas.

Con el propósito de aligerar el contenido del presente trabajo, pasaré a valorar los resultados recogidos a lo largo de las cuatro fases, en el siguiente apartado de conclusiones.

4. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de este TFM es establecer orientaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de cara a mi futuro desarrollo profesional docente en Educación Secundaria. Rescataré las conclusiones más relevantes obtenidas a través de la revisión teórica, del proceso de investigación-acción y del análisis reflexivo de mis principios de procedimiento.

Diversos autores (Mehan, 1979; Mercer, 1988; Edwards & Westgate, 1994; Cazden, 2001; Restrepo, 2004; De Longhi, 2012; Alvarez, 2016) y yo mismo consideramos la interacción y el diálogo en el aula como imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que por lo general ésta podría ser más intensamente potenciada y es mi objetivo perseguir una docencia en Educación Secundaria lo más dialógica posible. El profesorado debe generar y reflexionar sobre las situaciones didácticas de diálogo en el aula, de cara a perfeccionar su modelo educativo, tal y como he realizado yo en este trabajo. De hecho, todo docente tarde o temprano se verá abocado a modificar su práctica para adaptarla a las expectativas y problemática particular de su alumnado. En este sentido, puedo afirmar, que el proceso de investigación-acción que he llevado a cabo y que he descrito en este trabajo ha contribuido a la mejora de mi práctica educativa, y por ende, al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, analizar las interacciones con el alumnado en mis primeras experiencias docentes como profesor del curso “*Actividades auxiliares de almacén*” y la asignatura “*Logística y gestión de la calidad*”, explorando mis posibilidades y límites a la hora de desarrollar un modelo dialógico en el aula, y examinar el grado de cumplimiento de mis principios de procedimiento o estrategias de acción, me han aportado un crecimiento personal que me va permitir desempeñar mi futura labor docente con mayor seguridad y efectividad.

Para que la *interacción dialógica* en el aula tenga lugar y sea efectiva, resulta necesario establecer un contexto en el que todos los miembros tengan la misma oportunidad de hablar y en el que todas las ideas sean argumentadas y toleradas sin miedo a que sean juzgadas como erróneas o incorrectas. Consciente de ello, desde el primer momento me centré en realizar una buena acogida y crear un clima respetuoso en el aula, que ha propiciado la libre participación e interacción del alumnado tanto con sus compañeros como

conmigo. También considero importante el refuerzo positivo a las aportaciones y promover la idea de que “del error también se aprende”. Asimismo, y aunque en ocasiones resulte difícil mantener los turnos de palabra, la resolución conjunta de los ejercicios y cuestiones por parte del alumnado, y guiada de forma interactiva por el docente, ha contribuido muy favorablemente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que cuando sea docente en Educación Secundaria tendré unas mejores bases de las que tenía hace unos meses, apostando por todas las cuestiones que señalo a continuación en cursiva ya que este TFM me ha ayudado a identificarlas como fundamentales:

El *trabajo colaborativo* es una competencia clave para la futura práctica profesional del alumnado, es por ello, que he empleado esta metodología en la resolución de actividades prácticas, la cual ha sido muy bien acogida por los estudiantes.

El *diálogo* también ha sido una práctica habitual en el aula, y ha permitido por un lado que el alumnado se sienta parte de un grupo, y por otro que éste haya ido construyendo su propio conocimiento a través de la reflexión, y mucho más enriquecido gracias a la suma de los diferentes saberes.

La interacción y el diálogo se han visto favorecidos por el *clima en el aula*. Los estudiantes han expresado en todo momento sus ideas y la heterogeneidad del grupo ha sido percibida como beneficiosa desde el punto de vista del aprendizaje. Sin embargo, sigue siendo un tema delicado a tenor de sus comentarios que muestra clara preferencia a trabajar con personas más afines.

Las *recapitulaciones* formulando preguntas sobre los temas ya abordados y que el alumnado ha ido respondiendo de acuerdo a los conocimientos adquiridos, han resultado muy interesantes a la hora de ir fijando los contenidos. Además, constantemente he formulado *preguntas reflexivas* que hagan pensar al estudiante. Una señal inequívoca de que he conseguido establecer una buena interacción en el aula, ha sido el creciente número de preguntas por parte del alumnado a medida que las sesiones iban avanzando. Además, en su mayoría, eran los propios compañeros quienes han tomado la iniciativa de resolver las dudas. En alguna ocasión, he aprovechado las preguntas surgidas en el aula para continuar profundizando sobre temas relacionados.

Un aspecto importante a vigilar es el diferente *grado de participación* de cada estudiante. Todos no participan de igual forma y se pueden generar problemas de convivencia. He observado que pasar por los grupos actuando como moderador en las actividades grupales, dialogar de forma individualizada con los alumnos/as que muestren una actitud poco participativa, ser flexible con la programación, pedir colaboración en el desarrollo de la clase al alumnado más disperso, relatar anécdotas personales relacionadas con el tema y la lectura conjunta de diapositivas, son medidas que incrementan la motivación y participación en el aula.

A lo largo de este trabajo, me he dado cuenta, he reflexionado y modificado tanto mi *imagen* como mi *movilidad* en el aula. En un principio mostraba un semblante duro, dando respuestas extremadamente secas y cortantes, mientras permanecía prácticamente inmóvil e incluso de “brazos cruzados”. He ido y sigo trabajando este aspecto para ganar soltura y movilidad, y de esta forma captar la atención y romper con la monotonía. Por otro lado, un aspecto positivo a destacar es la gran *capacidad de conexión* con el alumnado que he demostrado a través de bromas, guiños y refuerzos positivos.

Otra habilidad reseñable ha sido mi disposición a *ceder el protagonismo* al alumnado. En muchas ocasiones, ante las dudas de los estudiantes, he reformulado preguntas reflexivas para que sea el propio alumno/a quien llegue a la solución, o he trasladado la duda al resto de sus compañeros para que sean ellos quienes intervengan.

También destaco mi capacidad de conocer y entender el *contexto* personal de cada alumno/a. Se trata de un aspecto importante a tener en cuenta por su estrecha relación con la motivación y rendimiento que los estudiantes valoran mucho y han reconocido en mí sin dudarlo.

Fomentar el *auto-aprendizaje*, y que alumnado tome sus propias decisiones y sea responsable de su propio aprendizaje, ha sido otro aspecto que he trabajado. La lectura conjunta y voluntaria de las diapositivas en el aula y posterior reflexión a través de preguntas ha contribuido a ello. La idea de que “del error también se aprende” ha calado en el alumnado, lo que ha permitido

una mayor participación en el aula, de forma que el auto-aprendizaje de cada estudiante se ha enriquecido por las aportaciones del resto de compañeros.

La *simulación de situaciones reales* mediante actividades o el relato de anécdotas, ha sido otra práctica habitual en el aula que ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico.

La *reunión personalizada* con cada alumno/a a modo de tutoría, en la que alumno-profesor realizábamos un balance del curso, ha sido uno de los aspectos más valorados por el alumnado. Por otro lado, y este es un punto que tengo mejorar, los estudiantes deben recibir “*feedback*” de todos los errores cometidos y cómo poder solucionarlos para que no repitan, y es necesario que conozcan los criterios por los cuales van a ser evaluados.

Constantemente he buscado mi *mejora* y he realizado un *análisis crítico* de mi práctica docente, y este trabajo da buena cuenta de ello. El proceso de investigación-acción llevado a cabo y la definición mis principios de procedimiento y su posterior análisis, me han permitido conocer mis fortalezas y debilidades, sobre las cuales tendré que seguir trabajando para ir mejorando en mi futura práctica docente:

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción dialógica en el aula. ▪ Actividades y trabajos colaborativos. ▪ Reuniones de tutoría. ▪ Crear un buen clima en el aula. ▪ Realizar recapitulaciones de contenidos. ▪ Formular preguntas reflexivas. ▪ Ceder el protagonismo al estudiante. ▪ Favorecer el autoaprendizaje del alumnado. ▪ Simulación de situaciones reales. ▪ Reunión (tutoría) individualizada. ▪ Búsqueda de la mejora de la práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No cortar a tiempo actitudes y comportamientos que entorpecen en transcurso de las sesiones. ▪ Imagen y movilidad en el aula. ▪ <i>Feedback</i> de errores. ▪ No comunicar los criterios de evaluación.

Tabla 10: Mis fortalezas y debilidades.

Una vez realizado este trabajo, puedo afirmar que, aunque existen algunos aspectos mejorables, el grado de cumplimiento de mis principios de procedimiento es muy alto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2010). EL diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Investigación en la escuela*, 71, 51-62.
- Álvarez, C. (2011). Tesis doctoral: *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso de Educación Primaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de la mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 21-36.
- Álvarez, C. (2016). El valor pedagógico del diálogo en el aula. Condiciones y estrategias para potenciarlo. *Religión y escuela* 304, 30-33.
- Álvarez C. & San Fabián J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Asensio, J.M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2, 221-243.
- Barrón, C. (2008). Competencias del docente-tutor. Diálogo y acompañamiento en el aula. *Revista Xihmai*, 3(5), 80-100.
- Blanco, N. (1994). "Las intenciones educativas", en J.F. Ángulo Rasco y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum* (205-231). Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Burbules, N.C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación-acción educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W & Kemmis, S (1986), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

- Chiecher, A. (2008). El diálogo en las aulas universitarias. Incidencia en la motivación de los participantes. *Question*, 1-20.
- De Longhi, A.L. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias* 9(2), 178-195.
- Edwards, A. & Westgate, D. (1994). *Investigating classroom talk*. Lewes: Falmer
- Edwards, D. & Mercer, H. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC
- Elliott, J. (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, C. (1994). Principios que guían la práctica en la enseñanza. En L.M. Villar Angulo, L.M. y Vicente Rodríguez, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (50-67). Barcelona: PPU.
- Gil, R. (2011). *Educación para la convivencia. Diálogo, comunicación interpersonal y tolerancia*. Murcia Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-36.
- Martínez, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Santos, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107, 39-64.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1).

6. ANEXOS

En el siguiente apartado se recogen: (1) Los principios de procedimiento que he definido como docente; (2) los cuestionarios que fueron suministrados y cumplimentados por el alumnado del curso *Actividades auxiliares de almacén* de acuerdo al cronograma establecido en la tabla 5; (3) los puntos tratados en los grupos de discusión mantenidos tanto con el alumnado del curso *Actividades auxiliares de almacén* y la asignatura *Logística y gestión de la calidad*; y (4) las fotos de una de las sesiones en las cuales interactúo con el alumnado en el aula.

6.1. Anexo 1. Mis principios de procedimiento

Para cada uno de los siguientes aspectos, yo como docente debo:

- *Colaboración.* Fomentar el trabajo colaborativo en la resolución de actividades prácticas como método de aprendizaje complementario a la resolución individual. Hacer comprender al alumnado, que dicha competencia es clave en una futura práctica laboral en la que muy probablemente se verá obligado a trabajar de forma conjunta con otros compañeros/as.
- *Diálogo.* Establecer el diálogo en el aula debe ser una práctica habitual para favorecer por un lado el sentimiento de pertenencia al grupo, y por otro permitir la reflexión previa del alumnado, de forma que éste vaya construyendo su propio conocimiento. Colaborar de forma dialogada en la construcción de definiciones y conocimientos teóricos ayuda al aprendizaje.
- *Interacción.* Promover la interacción conjunta entre el alumnado y el profesor, la cual permite una mejor construcción del conocimiento mediante la suma de las diferentes aportaciones y saberes, protegiendo la divergencia de opinión.
- *Contexto.* Tener en cuenta el contexto personal del alumnado y que éste influye directamente en su motivación por el aprendizaje. Cada individuo tiene una vida personal fuera de las cuatro paredes del aula y que indudablemente esta afecta a su rendimiento y motivación dentro de ella.
- *Alumnado.* Mejorar la autoestima del alumnado de formación profesional para el empleo intentando hacer individuos fuertes, ya que en la mayoría

de los casos se trata de personas desempleadas de larga duración con baja posibilidad de inserción al mercado laboral. Favorecer la autonomía del alumnado en la toma de decisiones y en su propio auto-aprendizaje. Dotar al alumnado de herramientas que ayuden a recopilar datos necesarios para la toma de decisiones en su futura práctica laboral.

- *Aprendizaje.* Fomentar la participación y la idea de que “del error también se aprende” y que equivocarnos es algo totalmente natural. Simular situaciones reales en las clases de modo que el alumnado pueda comprender la aplicación práctica de los contenidos estudiados. Tener en cuenta las ideas y conocimientos previos del alumnado sobre el tema en cuestión, para que el alumno o alumna, partiendo desde este punto pueda ir construyendo su propio conocimiento.
- *Enseñanza.* Apoyar el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, para ello se formularan cuestiones en el aula de cierta complejidad y realizando preguntas que promuevan la reflexión. Necesario conceder un tiempo de reflexión acorde a las necesidades de cada alumno y alumna. Por otro lado mantener el interés del alumnado por los contenidos impartidos en cada momento y la motivación por seguir adquiriendo los conocimientos futuros resulta vital en el transcurso del tiempo. El alumnado deberá ser consciente de aplicación práctica de los contenidos adquiridos en el aula.
- *Clima en el aula.* Crear un ambiente confortable y favorable en el aula que permita el diálogo abierto en el que se respetarán los turnos de palabra y se desarrollará la capacidad de escucha hacia el resto de compañeros. En cualquier momento los alumnos y alumnas podrán expresar sus ideas. La dinámica de la clase deberá ser abierta, tanto el alumnado como el profesor podrán expresar libremente sus saberes académicos, sentimientos, emociones, ideas y experiencias vitales, sin que el contenido marcado sufra desviaciones. La heterogeneidad del grupo lejos de ser un inconveniente constituye un beneficio que debe ser aprovechado en el proceso de aprendizaje.
- *Docente.* Mejorar y realizar un análisis crítico, tanto en la metodología como en mis principios de cara a que el desarrollo de la enseñanza-

aprendizaje sea más efectivo no sólo desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, sino también desde el punto de vista de motivación del alumnado. Estar interesado por mi desarrollo profesional docente, en coherencia con mis principios de procedimiento.

- *Evaluación.* Definir y transmitir los criterios de evaluación, de modo que sean conocidos previamente por el alumnado. No sólo se valorarán los conocimientos adquiridos sino también la participación activa, la proactividad en la resolución de problemas o situaciones reales, tanto de forma individual como cooperativa. El alumnado en todo momento debe recibir retroalimentación sobre los errores cometidos, de forma que tome conciencia de ellos y sea capaz de mejorar. Es importante la autoevaluación del alumnado de forma que entiendan, que quizás sea más importante realizar una valoración propia sobre el trabajo realizado, que tener que esperar a una evaluación externa.

6.2. Anexo 2. Cuestionarios suministrados al alumnado del curso **Actividades auxiliares de almacén.**

Cuestionario nº-1:

1. *¿La forma en la cual se ha presentado el curso ha sido adecuada?
¿Han quedado claros los contenidos del curso?*
2. *¿Cómo te ha parecido la forma elegida para presentarse el profesor?*
3. *¿La forma elegida para la presentación de los alumnos/as ha sido adecuada?*
4. *¿Cómo valorarías el clima en el aula?*
5. *¿Te parece acertada la pregunta de qué esteras de curso? ¿Por qué?*
6. *¿Tienes motivación para seguir en el curso? ¿Por qué?*
7. *¿Aspectos positivos a destacar?*
8. *¿Aspectos negativos a destacar?*

Cuestionario nº-2:

1. *¿En qué medida he entendido el contenido de los temas?*
2. *¿La dinámica seguida en clase ha sido adecuada?*
3. *¿Cómo valoras los materiales, ejercicios y diapositivas utilizados?*
4. *¿Cómo valorarías el clima en el aula?*

5. *¿El trabajo colaborativo te ha parecido interesante? ¿Por qué?*
6. *¿Las actividades por parejas con una persona desconocida te han parecido interesantes? ¿Por qué?*
7. *¿La interacción me ayuda a aprender de mis compañeros? ¿Por qué?*
8. *¿Sigues motivado para seguir con el curso la semana que viene?*
9. *¿Aspectos positivos a destacar?*
10. *¿Aspectos negativos a destacar?*

Questionario nº-3:

1. *Llevo todo al día, creo que puedo sacar buena nota. ¿Por qué?*
2. *¿Te gustan los trabajos y actividades cooperativas como metodología de aprendizaje? ¿Por qué?*
3. *Aun no siendo obligatorio, realizo por mi cuenta tareas en casa. ¿Qué tipo de tareas?*
4. *Tengo motivación por ver los temas que faltan. ¿Por qué?*
5. *¿Aspectos positivos a destacar?*
6. *¿Aspectos negativos a destacar?*

Questionario nº-4:

1. *¿El examen del primer bloque se ajusta a los contenidos trabajados en clase?*
2. *Considero que los contenidos trabajados son de utilidad para el futuro. ¿Por qué?*
3. *Sigo motivado para empezar el siguiente módulo. ¿Por qué?*
4. *¿Aspectos positivos a destacar?*
5. *¿Aspectos negativos a destacar?*
6. *Realiza propuestas concretas sobre contenidos y metodologías para que la asignatura sea más interesante y atractiva.*

Questionario nº-5:

1. *¿El examen del primer bloque se ajusta a los contenidos trabajados en clase?*
2. *Considero que los contenidos trabajados son de utilidad para el futuro. ¿Por qué?*

3. *La metodología utilizada por el profesor me ha mantenido motivado y con ganas de aprender. ¿Por qué?*
4. *¿En qué grado el curso está cumpliendo con mis expectativas?*
5. *¿En qué grado considero que he adquirido los conocimientos del curso? ¿Por qué?*

Cuestionario nº-6:

1. *Valoración de la aportación del curso en mi crecimiento personal. ¿En qué he crecido?*
2. *¿En qué medida te sientes capacitado para poder trabajar en un almacén?*
3. *Te has sentido cómodo en el curso y has podido aportar ideas. ¿Por qué?*
4. *¿En qué grado el curso ha cumplido con mis expectativas?*
5. *¿Aspectos positivos a destacar?*
6. *¿Aspectos negativos a destacar?*
7. *¿Cómo y cuánto crees que ha contribuido la interacción en el aula en tu proceso de aprendizaje?*

6.3. Anexo 3. Puntos tratados en los grupos de discusión (GD)

En los grupos de discusión realizados tanto con el alumnado del curso de “*Actividades auxiliares de almacén*” como con el de la asignatura “*Logística y gestión de la calidad*” se han debatido las siguientes cuestiones, sobre las cuales han transmitido sus opiniones en cuanto a la importancia de las mismas y de cómo han sido percibidas en el aula:

1. *Colaboración:*
 - a. Fomentar el trabajo colaborativo en la resolución de actividades.
 - b. El trabajo en equipo es una competencia clave.
2. *Diálogo:*
 - a. Debe ser una práctica habitual.
 - b. Favorece el sentimiento de pertenencia al grupo.
 - c. Permite la reflexión del alumnado para que vaya construyendo su propio aprendizaje.
 - d. Es imprescindible en el proceso de EA.
3. *Interacción:*

- a. Mejora la construcción del conocimiento por medio de la suma de saberes.

4. *Contexto:*

- a. Es necesario tener en cuenta el contexto personal de cada estudiante.
- b. Está muy relacionado con el rendimiento y la motivación.

5. *Alumnado:*

- a. Hay que favorecer la autonomía del alumnado en la toma de decisiones y en su propio autoaprendizaje.
- b. Dotar de herramientas al alumnado que le ayuden a tomar decisiones.

6. *Aprendizaje:*

- a. Fomentar la participación y la idea de que “del error también se aprende”.
- b. Simular situaciones reales, contar anécdotas y vivencias personales relacionadas con el tema, para que el alumno comprenda mejor los contenidos.
- c. Partir desde el punto en el que se encuentra el alumnado en cuanto a conocimiento.

7. *Enseñanza:*

- a. Apoyar el pensamiento crítico del alumnado.
- b. Mantener el interés del alumnado por los contenidos.

8. *Clima en el aula:*

- a. Crear un ambiente favorable para la interacción y el diálogo.
- b. Los estudiantes pueden expresar sus ideas libremente en cualquier momento, sin que estas sean juzgadas.
- c. La heterogeneidad del grupo es beneficiosa para el proceso de EA y hay que sacar provecho de ello.

9. *Docente:*

- a. Mejorar y realizar análisis crítico.
- b. Estar interesado en mi desarrollo profesional docente.
- c. Ser coherente con los principios de procedimiento.

10. *Evaluación:*

- a. El alumnado debe conocer los criterios de evaluación.
- b. Hay que valorar la participación.
- c. Proporcionar “*feedback*” de los errores cometidos.

- d. La autoevaluación del alumnado sin esperar una valoración externa contribuye al crecimiento personal.

6.4. Anexo 4. Fotos de una de las sesiones

