



Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

Deusto

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

TESIS DOCTORAL

**APROXIMACIÓN AL PROCESO DE
(RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD
PROFESIONAL DEL PROFESOR QUE TRANSITA DEL
ÁREA CURRICULAR AL ÁREA EXTRACURRICULAR.**

El caso del Programa ACEX de Bizkaia.

Elena Martín Rasines

Bilbao, Agosto de 2015

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Programa de Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano

TESIS DOCTORAL

**APROXIMACIÓN AL PROCESO DE
(RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD
PROFESIONAL DEL PROFESOR QUE TRANSITA DEL
ÁREA CURRICULAR AL ÁREA EXTRACURRICULAR.**

El caso del Programa ACEX de Bizkaia.

Tesis Doctoral presentada por **Dña. Elena Martín Rasines**

Dirigida por la **Dra. M^a Visitación Pereda Herrero**

Fdo. Elena Martín Rasines
(Doctoranda)

Fdo. Dra. M^a Visitación Pereda Herrero
(Directora)

Bilbao, Agosto de 2015

*A mi Familia, por su escucha
y apoyo incondicional*

AGRADECIMIENTOS

La oportunidad de investigar y desarrollar esta Tesis Doctoral es, sin duda, un gran avance personal inolvidable para mí. Este largo recorrido ha sido en muchas ocasiones solitario, pero también en compañía y, es por ello, por lo que me gustaría comenzar, dejando constancia que este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo y colaboración de muchas personas que, directa o indirectamente, han compartido conmigo este camino, y a las que quiero expresar mi agradecimiento en estas primeras líneas.

En primer lugar, quiero expresar un especial agradecimiento a mi directora de tesis, Visi Pereda, no solo por su experiencia en este campo, sus consejos, comentarios críticos y orientaciones, exhaustividad, por la guía otorgada en cada momento, experiencia y tiempo, sino también por el apoyo personal y emocional que en todo momento me ha regalado, el cual, ha sido fundamental para la realización de esta tesis. Trabajar con ella ha sido un privilegio y esta “aventura” no hubiera sido posible sin estos años de esfuerzos compartidos.

Por un sentido de estricta justicia y reconocimiento personal, quiero agradecer la participación de todo el profesorado y personal del Programa ACEX de Bizkaia, por abrirme las puertas de sus vidas y experiencias en el mundo educativo y, permitirme así, conocer la realidad educativa desde los propios protagonistas. Es de destacar en este punto, a las tres personas que han ejercido de coordinadores territoriales en Bizkaia, Herminio, Alfonso y Txutxi, por facilitarme la entrada en el programa y cuyas contribuciones han hecho posible la finalización de este trabajo. Todas y cada una de estas personas me han recibido amablemente, contestado nuestros correos, encuestas y entrevistas, han participado en los grupos de discusión, enviado información de interés y compartido su tiempo con gran entusiasmo. Son ellos y ellas los que consiguen hacer realidad el cambio, y amablemente han compartido conmigo sus experiencias, dificultades y vivencias.

A todas las personas expertas de la vida y del conocimiento, que me han acompañado y apoyado en este proceso, por todas sus aportaciones y valiosas reflexiones acerca del Ocio y la educación. A todas ellas, que han creído, creen y creerán en la Educación.

No quiero olvidarme de todas las personas amigas y compañeras, que a lo largo de estos años han compartido mis inquietudes y preocupaciones, y que en todo momento han sabido escucharme y animarme. Me han dado la oportunidad de intercambiar experiencias, instrumentos y visiones de trabajo, lo que me ha permitido obtener un beneficio, tanto profesional como personal extraordinario. Muchas de mis amistades, espero que me disculpen por no haberles dedicado el tiempo que se merecen, ya que este trabajo ha requerido gran parte de mis horas. A todas estas personas, gracias por la confianza que habéis depositado en mí.

Pero una mención especial se la debo a mi familia. En primer lugar a mi padre y a mi madre, insustituibles personas que me han animado en todo momento, sobre todo en los difíciles, y han sabido estar ahí de manera incondicional. Gracias por haberme transmitido unos valores clave para la vida y el trabajo, aunque sin su ejemplo, no hubieran funcionado. Su generosidad, paciencia y escucha han sido imprescindibles en este camino.

A Israel, por ayudarme a ver las cosas de otro color, aguantarme y escucharme en momentos difíciles. Tengo una deuda de innumerables horas, que este trabajo me ha privado de disfrutar a su lado, pero sé que su esfuerzo también ha merecido la pena. También, al “bichito” que viene de camino, porque gracias a él y el ánimo que de una manera inexplicable me ha transmitido, he podido dedicar un “tiempo extra” para la finalización de este trabajo.

A mis hermanos, por haber sido un apoyo fundamental en mi vida. A mis cuñadas /os por su confianza y comprensión. A los pequeñajos por alegrar los días con sus sonrisas. Y en general, a toda mi familia, por haber sabido vivir conmigo mis ilusiones, desganadas, agobios y alegrías, mostrando en todo momento su comprensión y apoyo. Todos, sin excepción, son los que han dado sentido a lo que soy.

En definitiva, quiero agradecer a todas y cada una de las personas que han estado a mi lado durante este proceso de aprendizaje y que siempre han aportado un “granito de arena” desde su experiencia académica o personal, su conocimiento, su saber y su ayuda. Sin estas personas, este trabajo no hubiera visto la luz.

GRACIAS, por permitirme aprender.

RESUMEN

En este trabajo se analiza el proceso de crisis y (re)construcción de la identidad profesional del profesorado que, con la creación y desarrollo del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, en 1995, ha ido transitando, en ocasiones por decisión propia y otras veces por imposición, del área curricular al área extracurricular, a tiempo completo o parcial.

La profesión docente atraviesa actualmente momentos de crisis, por los cambios continuos a que tiene que hacer frente y por el aumento constante en la complejidad de sus funciones. En muchos de los casos, los profesores del Programa ACEX, a esa crisis compartida por quienes ejercen la profesión docente, han de sumar otra, como consecuencia de abandonar, tras varios años de ejercicio en el ámbito curricular, las clases en sus respectivas asignaturas, para pasar a trabajar en el ámbito de la Educación del Ocio en la Escuela. El necesario proceso de reconstrucción profesional ha contado con elementos facilitadores y con otros que, por el contrario, lo han ralentizado y dificultado.

Analizar el proceso descrito para tratar de entenderlo, tanto en lo que se refiere a las trayectorias individuales de los profesores, como a la del colectivo en su conjunto, y sacar conclusiones que permitan facilitar el desarrollo de procesos similares futuros, es el objetivo general que ha guiado esta investigación.

La metodología utilizada ha sido mixta, esto es, cuantitativa, implicando la construcción aplicación de un cuestionario y cualitativa, con la realización de grupos de discusión y entrevistas. Mientras que para el análisis de los resultados recogidos con el cuestionario se han utilizado técnicas estadísticas, el análisis de contenido ha sido la técnica de tratamiento de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión.

La muestra estudiada ha estado compuesta por 94 profesores/as de una población total de 139 profesores/as del Programa ACEX, así como de los 3 Coordinadores Territoriales que han ejercido esta función dentro del propio programa. Se ha tratado de una muestra de conveniencia para una investigación no experimental de tipo ex post facto.

Los principales resultados apuntan a los aspectos positivos y beneficios del programa ACEX, como un programa de Educación del Ocio y destaca los aspectos facilitadores del mismo, en el proceso de (re)construcción de la identidad de los propios integrantes.

Palabras clave: identidad profesional, crisis de identidad, (re)construcción de la identidad, ocio, educación del ocio, profesorado, actividades extraescolares.

ÍNDICE

	Pag.
INTRODUCCIÓN	19
- Presentación del tema.....	21
- Justificación.....	25
- Estado de la cuestión.....	27
- Diseño de la investigación.....	29
- Objetivos.....	31
- Estructura de la tesis.....	33
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO	37
CAPÍTULO I. EL OCIO EN LA SOCIEDAD ACTUAL Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN	39
1.1. DEFINICIÓN DE TIEMPO LIBRE.....	42
1.2. CONCEPTO DE OCIO Y SU DIFERENCIA CON EL DE TIEMPO LIBRE.....	45
1.3. BENEFICIOS Y BARRERAS DEL OCIO.....	54
1.4. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL OCIO.....	60
1.5. EDUCACIÓN DEL OCIO COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN GENERAL.....	63
1.6. EDUCACIÓN PARA EL OCIO.....	65
1.6.1. ¿Por qué es necesaria la educación del Ocio?.....	69
1.6.2. Ocio y educación en y para el tiempo libre.....	71
1.7. LAS ACTIVIDADES ESCOLARES NO CURRICULARES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA ESCUELA.....	72
1.8. OCIO HUMANISTA EN LA ESCUELA.....	75
1.9. ACTIVIDADES CONSTRUCTIVAS EN EL TIEMPO DE OCIO.....	76
1.9.1. Espacios y actividades de educación en el tiempo libre.....	79
1.10. LOS EDUCADORES Y LA EDUCACIÓN DEL OCIO.....	80
1.10.1. Función y perfil del educador.....	81
1.11. LA UNIVERSIDAD COMO FORMADORA DE DOCENTES E INVESTIGADORES PARA EL OCIO.....	83
1.11.1. La Universidad de Deusto y sus programas de formación continua y formación profesional del Ocio: Programas y Proyectos que sostienen y alimentan la formación continua de los docentes y la retroalimentación.....	84
1.12. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	87
CAPÍTULO II. CRISIS Y (RE) CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO	89
2.1. DEFINIENDO LA IDENTIDAD Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL.....	91
2.1.1. Identidad, ¿Qué es? ¿Cómo se construye?.....	91
2.1.2. Identidad profesional.....	94
2.1.3. Identidad profesional docente.....	98
2.1.4. Una o múltiples identidades profesionales docentes.....	99

2.2.	FUNCIONES DEL PROFESORADO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES.....	101
2.3.	PROCESO DE FORMACIÓN, CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....	111
2.3.1.	Formación de la identidad profesional de los docentes.....	111
2.3.2.	Crisis de la identidad profesional docente.....	113
2.3.3.	(Re)construcción de la identidad profesional docente.....	122
2.4.	LA FORMACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO A LO LARGO DE LA VIDA: ELEMENTO CLAVE PARA LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.....	126
2.4.1.	Formación continua de los docentes.....	126
2.4.2.	La formación de los docentes en la Universidad.....	134
2.5.	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	139

CAPÍTULO III. EI PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES (ACEX) EN BIZKAIA.....

141

3.1.	PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA ACEX.....	144
3.2.	HISTORIA Y EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA ACEX.....	147
3.3.	INCORPORACIÓN DE LOS PROYECTOS ACEX EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS Y EN SU PROYECTO EDUCATIVO.....	151
3.4.	ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO INTERNO DEL PROGRAMA.....	154
3.4.1.	Liderazgo, como aspecto facilitador para el funcionamiento del Programa.....	159
3.5.	ÁMBITOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA.....	163
3.5.1.	Ámbito de las Bibliotecas Escolares.....	163
3.5.2.	Ámbito de Comunicación, Prensa y Radio.....	171
3.5.3.	Ámbito de las Artes plásticas y la Educación Artística.....	174
3.5.4.	Ámbito de Naturaleza y Medio Ambiente.....	177
3.5.5.	Ámbito de Deporte Escolar.....	181
3.6.	CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EL PROGRAMA ACEX.....	184
3.7.	EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN EN EL PROGRAMAS ACEX.....	188
3.8.	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	192

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO.....

195

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS EMPÍRICO.....

197

4.1.	DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO: FASES DEL ESTUDIO.....	200
4.2.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	202
4.3.	INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	215
4.3.1.	Cuestionario.....	215
4.3.2.	Grupos de Discusión y Entrevista.....	220
4.4.	EJECUCIÓN Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS.....	223

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	227
5.1. PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN DEL OCIO Y PARA EL OCIO Y DE LA IMPORTANCIA CONCEDIDA AL PROGRAMA ACEX Y A SUS PROFESORES.....	229
5.2. REPRESENTACIONES, PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y VIVENCIAS DEL PROFESORADO DE ACEX DURANTE SU PROCESO DE CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.....	252
5.3. MOTIVACIONES Y RESISTENCIAS MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO AL TRANSITAR DEL ÁMBITO CURRICULAR AL PROGRAMA ACEX.....	283
5.4. PENSAMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE ASPECTOS FACILITADORES Y CONDICIONANTES EN EL PROCESO DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL.....	300
5.5. NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE ACEX CON LOS DIFERENTES GRUPOS PROFESIONALES A QUE PERTENECE.....	315
 CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	 321
6.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	323
6.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	332
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 337
 ANEXOS	 357
ANEXO 1. Gráfico de la evolución del Programa ACEX, por proyectos y totales	
ANEXO 2. Listado de Centros ACEX en Bizkaia	
ANEXO 3. Materiales editados por el Programa ACEX	
ANEXO 4. Carta de presentación al profesorado del Programa ACEX	
ANEXO 5. Cuestionario Profesores ACEX	
ANEXO 6. Guion grupos de discusión	
ANEXO 7. Guion entrevista a Coordinadores Territoriales del Programa ACEX	
ANEXO 8. Transcripción de los grupos de discusión	
ANEXO 9. Transcripción de entrevistas a coordinadores territoriales	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de proyectos por tipología. Año 1995.....	149
Tabla 2. Evolución del Programa ACEX. Número proyectos por año.....	151
Tabla 3. Educadores que respondieron la encuesta.....	203
Tabla 4. Sexo de los educadores encuestados.....	203
Tabla 5. Actividades complementarias que imparten los educadores encuestados.....	204
Tabla 6. Desempeño en jornada completa o media jornada en ACEX.....	204
Tabla 7. Año en el que se inició en la media jornada.....	205
Tabla 8. Número de alumnos en el centro donde se desempeña el encuestado.....	205
Tabla 9. Número de padres/madres que participan en el proyecto ACEX.....	206
Tabla 10. Diferencias significativas entre los promedios de edad según sexo.	207
Tabla 11. Cursos que el educador encuestado lleva en el programa ACEX.....	209
Tabla 12. Importancia en la realización de las actividades como profesor de ACEX.....	230
Tabla 13. Otros motivos (De la tabla 13).....	231
Tabla 14. Qué tiene más importancia para la realización de tus actividades como profesor de ACEX, según Perfil lingüístico y tipo de jornada.....	232
Tabla 15. Pensamiento sobre si los profesores deberían estar formados para ejercer, funciones como las desarrolladas en el ámbito de ACEX, según sexo.....	236
Tabla 16. Pensamiento sobre si los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX, según actividades ACEX impartida.....	237
Tabla 17. Motivos de la importancia de estar formados para ejercer funciones ACEX.....	238
Tabla 18. Cómo fue el cambio de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX, según sexo y Jornada.....	240
Tabla 19. Motivos de volver al ámbito curricular.....	244
Tabla 20. Qué Beneficios crees que tiene el programa ACEX tanto para el alumnado, el profesorado, los centros, la sociedad, etc.....	246
Tabla 21. Qué papel representan para las instituciones escolares el programa ACEX?.....	252
Tabla 22. Sentirse cuestionado a lo largo de la vida profesional, según sexo y jornada laboral.	253
Tabla 23. Motivos de sentirse cuestionado a lo largo de la vida profesional.....	255
Tabla 24. Cuánto tiempo en tu trayectoria profesional ha durado el período "He sido profesor de una actividad curricular".....	256
Tabla 25. Descripción con 3 ó 4 adjetivos cómo se sentían como profesor de actividades curriculares, según número de años en el programa ACEX	257
Tabla 26. Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías en el período de cambio-adaptación como profesor de ACEX.....	261
Tabla 27. Adjetivos que describen el sentimiento del profesorado en el período de cambio – adaptación como profesor de ACEX, según perfil lingüístico.....	262
Tabla 28. Adjetivos que describen el sentimiento del profesorado como profesores de ACEX, según sexo.....	266
Tabla 29. Sensación de soledad, según sexo, tipo de jornada, años en programa ACEX, tipo de ACEX y perfil lingüístico.....	270
Tabla 30. Motivos de sensación de soledad al inicio del cambio a profesor de ACEX.....	272
Tabla 31. Motivos de seguridad en el ejercicio de las funciones como profesor ACEX.....	274

Tabla 32. Cuándo te has sentido más seguro en el ejercicio de tus funciones?	275
Tabla 33. En qué otro momento te has sentido más seguro en el ejercicio de tus funciones?	275
Tabla 34. Ámbito en el que ha recibido más satisfacciones, según sexo.....	277
Tabla 35. Otro momento (De la tabla 35)	279
Tabla 36. Importancia de los Motivos para la incorporación al programa ACEX.....	284
Tabla 37. Decisión de incorporación al programa ACEX.....	284
Tabla 38. Cuál fue el motivo principal o los motivos principales que llevaron a incorporarte en ACEX? (Por orden de elección)	285
Tabla 39. Otros motivos (De la tabla 39).....	285
Tabla 40. Motivo principal o motivos principales que llevaron a incorporarse en ACEX según sexo.....	286
Tabla 41. Importancia de los significados asignados al trabajo en ACEX.....	288
Tabla 42. Otros significados (De la tabla 42).....	289
Tabla 43. Significado del trabajo en ACEX, según número de años en el programa.....	289
Tabla 44. Motivos de sentirse parte del grupo de profesores ACEX.....	292
Tabla 45. Fue importante para ti la formación que recibiste del Instituto del Ocio de la Universidad de Deusto?	301
Tabla 46. Motivos de la importancia de la formación recibida por el Instituto de Estudios de Ocio.....	301
Tabla 47. Similitud en la valoración de la sociedad de las actividades curriculares y extracurriculares, según sexo, tipo de Jornada, años en programa ACEX, tipo de ACEX y perfil lingüístico.....	303
Tabla 48. Motivos de valoración del ejercicio del profesorado de ACEX.....	305
Tabla 49. Pensamiento sobre si los profesores de ACEX dejan de ser “profesores como tal” por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular, según sexo.....	307
Tabla 50. Motivos por los que crees que se deja de ser “profesor como tal”, al ser profesor de ACEX.....	307
Tabla 51. Motivos de porqué ha cambiado la importancia al Programa ACEX.....	309
Tabla 52. De quien depende la imagen de las actividades de ACEX	310
Tabla 53. Identificación con grupos en orden de importancia.....	315
Tabla 54. Con quién te sientes más identificado actualmente en tu ejercicio profesional. Según orden de elección.....	315
Tabla 55. Sentimiento de identificación en el ejercicio profesional actual, según sexo y jornada.....	316
Tabla 56. Si hubieras sabido, antes de hacer la carrera de Magisterio, que ibas a desarrollar actividades de ACEX, hubieras hecho esta carrera o te hubieras decantado por otra?	318
Tabla 57. Motivos de hacer la carrera de magisterio, a pesar de ser profesor de ACEX.....	319

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema general de la investigación.....	36
Figura 2. Esquema de Tiempo Libre según Trilla	43
Figura 3. Elementos que influyen en el uso del tiempo libre.....	44
Figura 4. Distribución del tiempo libre.....	46
Figura 5. Beneficios atribuidos al Ocio según la investigación en general.....	56
Figura 6. Valores y contravalores del Ocio.	57
Figura 7. Dimensiones del fenómeno del Ocio.....	67
Figura 8. Distribución del tiempo escolar.....	77
Figura 9. Integración de las Actividades Extraescolares en el Proyecto Educativo de Centro.....	153
Figura 10. Organización del programa ACEX.....	159
Figura 11. Perfil lingüístico de los educadores encuestados.....	204
Figura 12. Número de alumnos del centro que participan en el proyecto ACEX.....	205
Figura 13. Edad de los educadores encuestados.....	207
Figura 14. Titulación y especialidad de los educadores encuestados.....	207
Figura 15. Cantidad de cursos que los educadores encuestados llevan en cada centro escolar.....	208
Figura 16. Actividades extraescolares en el centro escolar.....	208
Figura 17. Miembros del grupo de Discusión 1.	211
Figura 18. Miembros del grupo de Discusión 2.	211
Figura 19. Miembros del grupo de Discusión 3.	212
Figura 20. Miembros del grupo de Discusión 4.	212
Figura 21. Codificación de las personas participantes.....	213
Figura 22. Ejemplo 1 de codificación.....	213
Figura 23. Ejemplo 2 de codificación.	214
Figura 24. Coordinadores Territoriales entrevistados.....	214
Figura 25. Variables del "Cuestionario Profesores ACEX"	216
Figura 26. Metodología y construcción del cuestionario.....	219
Figura 27. Crees que todos los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX?	235
Figura 28. Descripciones referidas a cómo fue el cambio de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX,	240
Figura 29. Si te dieran la opción de volver a ejercer como profesor de una actividad curricular (Lengua, matemáticas, Inglés, Conocimiento del medio, etc), Lo harías?	243
Figura 30. A lo largo de tu vida profesional, te has sentido cuestionado en algún momento?	252
Figura 31. Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías como profesor de actividades curriculares.....	256
Figura 32. Cuánto tiempo en tu trayectoria profesional ha durado el período "Período de cambio de profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX. Adaptación a la nueva función como profesor de ACEX"?.....	260
Figura 33. Cuánto tiempo en tu trayectoria profesional ha durado el período "Llevo plenamente adaptado a las nuevas funciones como profesor de ACEX"?.....	265
Figura 34. Tuviste sensación de soledad al inicio del cambio en tus funciones como profesor de ACEX?.....	269
Figura 35. Actualmente, te sientes seguro en el ejercicio de tus funciones como profesor	

de ACEX?	273
Figura 36. En qué ámbito has recibido más satisfacciones?.....	276
Figura 37. En qué etapa de tu formación o de tu vida profesional te has sentido mejor por ser profesor/a?	279
Figura 38. Puntaje promedio de la importancia asignada a cada uno de los aspectos referidos al desarrollo como profesor de ACEX.....	280
Figura 39. Desde tu incorporación al programa ACEX, te has sentido parte del grupo de profesores de ACEX?	292
Figura 40. Crees que el ejercicio profesional en ACEX está igual de valorado por la sociedad que el ejercicio profesional en actividades curriculares?	302
Figura 41. Crees que los profesores de ACEX habéis dejado de ser "profesores como tal" por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular?	306
Figura 42. Crees que desde los centros escolares ha ido cambiando con los años la importancia concedida a los proyectos de ACEX?	309

INTRODUCCIÓN

- Presentación del tema
- Justificación
- Estado de la cuestión
- Diseño de la investigación
- Objetivos
- Estructura de la tesis

Presentación del tema

A partir del siglo XX, el cambio y la transformación se han convertido en una constante y básica fuerza motriz del mundo, por lo cual tienen un fuerte impacto sobre la sociedad, obligándonos a reelaborar y (re)construir algunas bases y paradigmas que la sustentan. No podemos olvidar que estamos inmersos en una sociedad concreta, que vive una crisis que no es precisamente una dificultad coyuntural del modelo capitalista de desarrollo, sino que constituye la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política (Tedesco, 2001).

Esos continuos cambios, que afectan y experimenta nuestra sociedad, están propiciados, entre otras cosas, por la presencia de las nuevas tecnologías de manera masiva en los hogares, aumento del tiempo libre fuera del ámbito laboral, la incorporación de la mujer al mercado laboral, la inmigración, etc., lo que produce variaciones en los estilos de convivencia y de vida. Tal es el caso del aprendizaje. Su concepto precisa revisarse, así como los adjetivos que con mayor frecuencia lo acompañan y los espacios y tiempos en los que se construye. Hoy la expresión “aprendizaje continuo” es inevitable, por la necesidad de una continua adaptación al cambio que se extiende a lo largo de toda la vida.

Al hablar del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, en la actualidad, nos referimos a un concepto que tiene implicaciones en los sistemas políticos,

económicos, culturales y sociales. Se hace preciso llevar este tipo de modalidad educativa a la práctica, yendo así al encuentro de las personas en todos los ámbitos, espacios y tiempos, no solo en la institución escolar y dentro de ésta en el ámbito curricular.

Desde este punto de vista podemos decir que el aprendizaje debe ser placentero, divertido y, sobre todo, debe basarse en algo que realmente nos interese.

Estos nuevos enfoques sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje se vinculan directamente con el punto de vista que Coombs (1978) introdujo en el análisis de todo el proceso educativo, al que dividió en tres ámbitos distintos pero interrelacionados. Recordemos que, según la clasificación del mencionado investigador, estos tres espacios educacionales son los siguientes:

1. *Educación no formal*: son todas las acciones educativas organizadas y efectuadas fuera del ámbito del sistema escolar formal para impartir un cierto tipo de aprendizaje a un sector determinado de la población.
2. *Educación formal*: es la que se imparte en todo el sistema educativo institucionalizado, escalonado cronológicamente, dividido en cursos comunes y especializados, con una estructura jerárquica y que se despliega desde la escuela infantil hasta los postgrados universitarios.
3. *Educación informal*: proceso que dura toda la vida de un individuo, en el cual este obtiene, atesora y organiza sus saberes y destrezas merced al contacto con su medio social y sus propias experiencias.

Un dato interesante para nuestra investigación es que ya Coombs (1978) subrayó, en su trabajo más conocido, *La crisis mundial de la educación*, la importancia y posibilidades que encierra la educación no formal para dar cauce a las personas de desarrollar sus competencias o a completar el desarrollo conseguido en el ámbito formal.

Hay que destacar que en las escuelas de la actualidad con frecuencia coexisten estas tres modalidades de aprendizajes derivadas de sus respectivos tipos de educación, en tiempos y contextos diferenciados (actividades curriculares, actividades complementarias y actividades extracurriculares).

Asimismo, desde el actual modelo educativo competencial se considera que no hay una única vía para el desarrollo de las competencias y que tanto desde el ámbito

curricular formal como desde los espacios y tiempos de la educación no formal se puede lograr ese desarrollo, si bien y, aunque se han dado importantes pasos en ese sentido, el reconocimiento de los aprendizajes llevados a cabo en el ámbito no formal tienen un proceso de reconocimiento más complejo y no siempre se consigue. Recordemos que desde este enfoque teórico se denominan “competencias” a un “saber hacer” específico, o sea a un conocimiento tanto teórico como práctico y ético de un determinado tema. A este respecto, podemos citar, para ampliar esta conceptualización y su alcance, un fragmento de la disposición que el Gobierno de España publicó en el Boletín Oficial del Estado (BOE), el pasado 29 de enero de 2015:

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas. (BOE, 2015).

Los cambios afectan profundamente a los sistemas y a las instituciones educativas. Dichas transformaciones afectan a los centros educativos que paulatinamente han de reorganizarse, prepararse y adaptarse para poder dar ante una respuesta pedagógica de calidad ante los nuevos retos sociales. Hoy en día, son numerosas las acciones que éstos desarrollan para adecuarse a dichos cambios y retos. Estas transformaciones en las instituciones educativas han obligado a reconfigurar los roles y la participación de los docentes dentro de las mismas.

Un ejemplo de esto último es el caso del colectivo de profesores y profesoras del País Vasco que, a partir de la implantación del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (A partir de ahora Programa ACEX), por la Resolución de 31 de Agosto de 1995 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, se vieron obligados a llevar a cabo un proceso de (re)construcción de su identidad profesional como docentes. Esto fue debido a que antes de esta última fecha dictaban actividades curriculares y a partir de dicha Resolución algunos de ellos, pasaron a ser los encargados de la denominada “educación del ocio” en la Escuela, es decir de Programas de Actividades Extraescolares en ellas. Este cambio de ocupación de los educadores dentro de la institución escolar deviene como consecuencia de no poder permanecer en sus puestos, por carecer del perfil de Euskera requerido, pero también como una oportunidad de desarrollar actividades que repercuten en el desarrollo integral del alumnado.

No obstante, hay que aclarar que, al grupo inicial de profesores/as que debió migrar, al inicio del Programa ACEX, del área curricular al extracurricular por las referidas razones, se unieron después otros/as que lo hicieron voluntariamente.

Este profesorado es el encargado de enseñar, a partir de estos cambios, a través del Ocio y el tiempo libre, de contribuir al desarrollo integral de las personas desde los espacios y tiempos extracurriculares de la escuela. El Gobierno Vasco, convencido de la necesidad de potenciar la Educación del Ocio en la Escuela, creó un Programa, el cual, ciertamente, en un inicio daba respuesta también a la necesidad de buscar una nueva ocupación para quienes ya no podían continuar en el área curricular, lo que constituyó un hándicap en el momento del surgimiento del mismo, porque aportó cierta connotación negativa.

Desde esta perspectiva, la tesis que aquí presentamos es fruto del estudio de muchos años sobre un tema abierto y de actualidad, como es la ocupación del tiempo libre y los profesionales de educación del Ocio en la escuela. Sin embargo, se trata de llevar a cabo una aproximación a la relación particular que se da entre el desarrollo de un nuevo perfil del docente y el cambio en el que se gesta la educación del Ocio en los espacios escolares.

En cuanto al tiempo de Ocio, este constituye, tal vez, el ámbito más importante de auto socialización y desarrollo personal, donde la persona crea su propio estilo de vida y desarrolla su identidad. En la escuela, específicamente en ese sentido, el Ocio es una experiencia de socialización que resulta clave para la formación del individuo, resultando más importante que la cantidad de tiempo dedicado a ello, las vivencias que puedan experimentar los participantes, como buen indicador de su calidad. Así, el desafío consiste en lograr un Ocio experiencial, humanista y creativo, asociado al desarrollo de prácticas lúdicas, culturales y solidarias.

Este estudio, pretende servir de instrumento para impulsar y favorecer los cambios necesarios que produzcan nuevas formaciones profesionales que estén mejor armonizadas con esta realidad actual de la docencia y que no se vean atravesadas por fuertes crisis de identidad.

Para llegar a ello, hemos dado voz a algunos de los docentes de Bizkaia del Programa ACEX y, a los coordinadores que han estado o están al frente del mismo y hemos analizado la normativa que ha recogido los planteamientos de base del Programa y sus principios de organización y gestión.

Justificación

Inscrito en este contexto, nuestro trabajo lo que pretende no es dar respuesta a todas las preguntas que el tema suscita, sino contribuir a analizar y entender el proceso de reconstrucción de identidad profesional del profesorado que trabaja en el Programa ACEX, pionero en el País Vasco, ante la crisis de identidad producida, entre otros factores, por la diferencia entre el perfil competencial necesario para la ejecución de las funciones demandadas en el ámbito curricular, que les resultaban bien conocidas, y el nuevo perfil competencial necesario para sus nuevas funciones en el ámbito extracurricular, mucho menos conocidas. Factores internos y externos confluyen en la crisis y dan lugar a un cuadro de baja autoestima y pérdida de interés por sus tareas, que, según el profesor o profesora (edad, género, habilidades, destrezas, conocimientos, experiencia, etc.) tarda más o menos en superarse.

Hoy los profesores viven una crisis de identidad por la dificultad que supone ser eficaces y eficientes ante la complejidad y diversidad de responsabilidades que se les demandan. En ocasiones, como la que se trabaja en esta tesis, a esa crisis se une otra derivada de una circunstancia o situación particular de algunos docentes. La situación se agrava aún más. Especial relevancia encierra conseguir conocer algo más acerca de cómo se producen esos procesos, cómo los vive el profesorado y cómo se puede actuar para reducir su impacto positivo y ayudar a los protagonistas a superarlos lo antes y lo mejor posible. Tanto la parte teórica, como la parte empírica de este estudio están concebidas para tal fin, ya que se trata de una temática con escasos estudios de referencia, dándose la situación de que, además, aquellos que existen están contextualizados en espacios culturales diferentes al nuestro.

Desde una perspectiva personal, podemos decir que gracias a una beca en el Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX), pude vivenciar personalmente la real relevancia de este tipo de actividades y la educación del Ocio como dos ejes claves en el aprendizaje continuo e integral de las personas. Sobre estos últimos puntos realicé también un marcado hincapié en el perfil docente, para así poner en valor este rol, cuya relevancia es desconocida para muchos. Esto se debe principalmente a que todas las investigaciones en el tema, se centran en las pedagogías, en el aprendizaje y en los alumnos, dejando en desamparo al profesorado, por lo que también se trata de un eje central de esta problemática.

Mientras estaba inmersa en el desarrollo de la Beca en el Programa ACEX, revisamos las investigaciones existentes y vimos que nuestro tema podría ser objeto de una tesis doctoral, pues el Real Decreto 778/1998, en su artículo 7.2 dice: “La tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado realizado por el doctorando” (Úriz y otros, 2006:17) y, en este caso, en el Programa, no se había realizado ningún tipo de estudio ni investigación. Por ello, resulta interesante e innovador, realizar este trabajo dentro de un Programa que sigue vivo y de un tema que reclama investigación.

Ante ello nos preguntamos, ¿dónde está la originalidad de nuestro trabajo? Pues en dos dimensiones. Por un lado, proponemos una temática bastante novedosa,: aproximarnos a cómo se construye el nuevo perfil profesional de los profesores de ACEX. Y, por otra parte, en cuanto a los aspectos metodológicos, esta investigación supone la utilización de varias técnicas de recogida de información de forma simultánea, complementaria y confirmatoria, como cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentos, lo que tampoco es frecuente entre las investigaciones realizadas en torno a la educación del Ocio.

El Programa ACEX nace en 1995, como una respuesta para llenar un vacío bastante notable dentro del panorama educativo del País Vasco, puesto de manifiesto con la insuficiencia de ofertas educativas no formales. Asimismo, el sistema de educación formal empieza con un plan de euskaldunización y necesita que el profesorado tenga un perfil lingüístico adecuado para ello.

Por otra parte, la implementación del Programa ACEX surge como un programa pionero en el Estado, así como cobijo a los desafíos planteados por los más recientes cambios sociales que se desarrollan tanto en el País Vasco como en su entorno europeo. Entre estas transformaciones podemos mencionar: el aumento del tiempo libre, sobre todo entre los integrantes más jóvenes de la población, la necesidad de darle al mismo un contenido que le otorgue un significado importante para los individuos y para su autorrealización y el aumento y diversificación de nuevas formas de comunicarse, tales como las surgidas a través de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Todas estas mutaciones desbordan a la educación formal y desnudan sus carencias, haciendo urgente la necesidad de solucionarlas por fuera del sistema escolar tradicional.

Por consiguiente y a raíz de una nueva valoración positiva del Ocio, la que lo asocia con las actividades que las personas hacen con más placer y sin ningún tipo de obligaciones, es que en el País Vasco se decidió implementar el Programa ACEX, con el objetivo claro de ofrecerles a los niños y jóvenes un ámbito donde poder desarrollar actividades extracurriculares que, a la par que los forman, les permiten expresar libremente sus gustos y preferencias.

Sin embargo, entre los “efectos no deseados” de la implementación del Programa ACEX irrumpió una severa y extendida “crisis de identidad profesional” entre los docentes adscriptos, sobre todo de aquellos que lo fueron de forma involuntaria. Ello fue consecuencia, entre otros factores, de pasar a desempeñar unas funciones para los cuales no habían sido formados inicialmente ni tampoco para los que les podía servir toda su experiencia previa en actividades curriculares, en muchos casos de varios años de carrera profesional. Tampoco se tuvo en cuenta la opinión que tenían los educadores, antes de ser trasladados forzosamente, acerca de la educación para el Ocio, ni se les preguntó anticipadamente de qué manera ellos podían integrarse voluntariamente de la mejor forma posible al Programa ACEX.

Ante tal situación, comenzamos a plantearnos la necesidad de conocer esta realidad en particular, para contribuir a fortalecer una nueva voz que marque y anuncie la realidad de los docentes del Ocio en este ámbito en particular, los cuales son los responsables de complementar, con su intervención educativa, la educación integral de los niños.

Estado actual de la cuestión

Al hablar del tema de la educación del Ocio, el rol del docente en este ámbito de cambios constantes (nuevo perfil del docente) y las actividades extraescolares, nos encontramos ante una cuestión en constante desarrollo. Sin embargo, las investigaciones existentes se enfocan principalmente en el concepto de formación para el tiempo libre y las acciones extracurriculares, dejando en desamparo el perfil del educador, es decir esta nueva composición de su rol en este ámbito, por lo que nuestra investigación cobra mayor relevancia al cubrir dicho vacío.

Principalmente, podemos observar una serie de estudios, como por ejemplo “La Pedagogía del Ocio: nuevos desafíos”, de Otero (2009), que plantean las diferentes aristas de esta temática, tales como los desafíos pedagógicos a la hora de pensar la

educación para la vida o el concepto de aprendizaje continuo e integral, como así también el uso de la enseñanza del Ocio como protección de los alumnos, con el fin de su desarrollo integral como personas. (Suárez e Ingerto, 2009).

Asimismo, podemos encontrar investigaciones acerca del Ocio en la educación como es el caso de la investigación de Cuenca “El ocio como ámbito de la Educación Social” (2010) en la cual se presenta la actualidad de dicho concepto: como un fenómeno de trascendencia para la sociedad, y que se aplica en la denominada Educación Social, tanto desde el pensamiento, como la acción y la intervención. Este estudio intenta dar cuenta de la relación entre el Ocio y la educación social, y el rol fundamental del tiempo libre para el aprendizaje en el contexto actual de transformaciones constantes.

Por su parte, el artículo de Pereda “Ocio y aprendizaje a lo largo de la vida” (2006) pone de manifiesto el lugar de la educación en la actualidad, en la realidad de constante cambio y transformación debido a una serie de causas tales como las nuevas tecnologías, que pone en constante perspectiva y reelaboración los conceptos de aprendizaje y educación, siendo muy necesario la reelaboración de técnicas y pedagogías que aborden lo necesario para que los individuos se desarrollen de manera integral en este mundo contemporáneo.

En cuanto a nuestro tema en particular, sobre (re)construcción de la identidad del profesorado de ACEX, no existen investigaciones en este caso en concreto, y es por ello, que queremos aportar este estudio como inicio de futuras investigaciones, en un tema innovador y de actualidad. Sin embargo, sí encontramos investigaciones muy interesantes sobre crisis de identidad y (re)construcción de la identidad del profesorado (Domingo, J. y Barrero, B., 2012; IEESA, 2014; Bolivar, 2006, Ávalos, B. y Sotomayor, C. 2012; Zeichner, 2010; Esteve, 2009), en las cuales nos hemos basado para el diseño de este trabajo. En las diferentes investigaciones, abordan el tema de la crisis de identidad del profesorado en tiempos de cambio y aportan datos de cómo reconstruir dicha identidad. Para ello, debemos comprender estas claves y adaptarlas a nuestro caso, de cara a mejorar los resultados. Entre las metodologías utilizadas se encuentra el estudio multicaso, a través de entrevistas, historias de vida y grupos de discusión, herramientas estas de las que nosotros también partiremos, para ofrecer la mirada desde los propios protagonistas.

Asimismo, en cuanto al nuevo perfil del docente, podemos encontrar una serie de investigaciones, tal como la de Caballo “Os desafíos socioprofesionais do traballo

en Ocio e tempo libre” (2009) en el cual se plantea la necesidad de profesionales en este desarrollo, ya que se corresponde con un fenómeno actual de peso cultural, económico, político, social, entre otros. Asimismo, plantea que los profesionales que la educación del Ocio precisa, son de todos los ámbitos, pero principalmente que tomen este cambio en la educación –hacia la educación del Ocio- con seriedad, ya que allí radica el principal problema que se debe enfrentar en la labor pedagógica: el desarrollo de maestros y profesores del ocio como docentes en iguales condiciones que aquellos de ámbitos curriculares.

Y por último, podemos encontrar el estudio de Nieves “Ocio y práctica docente en maestros y maestras de la educación primaria” (2011), el cual ofrece una conexión entre la práctica docente en las escuelas primarias de México y el Ocio, basándose en teorías fundamentales como las de Bourdieu, Gramsci, Freire, Heller y Sue y Cuenca. En dicho estudio se realiza una narrativa fenomenológica y se llega a conclusiones tales como la distinción entre Ocio aburrido y creativo, en el cual el primero se encuentra asociado a educadores autoritarios o que renuncian a ejercer su profesión, mientras que el segundo se relaciona a maestros emancipadores. Lo que así demuestra este texto es aquello que el docente pone en juego en el aula: tanto conceptos y conocimientos propios de su práctica docente como saberes propios de la cultura y la sociedad que éste haya adquirido.

Diseño de la investigación

El Ocio se ha constituido, en la actualidad, como un pilar del desarrollo social, ya que imprime su huella en todas las esferas humanas, desde la cultural y social hasta la económica y política. En la realidad presente se ha convertido en un bien muy valorado y deseado, generándose a su alrededor una industria del mismo: el turismo, el mundo del espectáculo, la televisión, los deportes, la música moderna, los parques temáticos, los juegos de azar, los museos, entre otros. Este lugar fundamental que ocupa en nuestra cultura contemporánea el Ocio, ha generado cambios en todos los ámbitos –y los sigue creando de manera constante- atravesando de manera transversal a la educación y el aprendizaje. De esta manera el Ocio, se convierte en una necesidad, que va sufriendo una constante metamorfosis y que va socavando el espacio que anteriormente era solamente ocupado por el conocimiento para el trabajo.

Al considerarlo como una necesidad, se transforma en un eje indispensable en la vida de la persona por lo que su introducción en la esfera de la educación se transforma también en algo imperioso. De esta manera, debemos entender al Ocio como una experiencia integral de la persona y un derecho humano básico que favorece el desarrollo, como la educación, el trabajo o la salud, y del que nadie debería ser excluido.

Al ingresar en el ámbito de la educación del Ocio, entramos también en la esfera de los profesionales propios de su ámbito, los cuales llevan a cabo una tarea muy relevante: una formación específica, que se sitúa entre dos ámbitos, como inflexión y puerta de entrada para los niños. Estos docentes deben encontrarse en permanente cambio y renovación, ya que el Ocio se halla marcado por ello, siendo una marca del presente. Si bien los educadores del Ocio tienen un perfil específico, que se amolda a cada una de las situaciones particulares, con requisitos y funciones a los que debiera responder, todo profesional de dicho espacio debe conocer los planteamientos generales de la educación personal y comunitaria del tiempo libre, así como la relación de éstas respecto a su área de especialización.

Tal es el caso en particular que tomaremos: la instauración del Programa ACEX, el cual ha introducido en el sistema educativo del País Vasco las actividades complementarias y extraescolares como proyectos y programas que aseguran la educación continua e integral, intentando de esta manera integrarse a los permanentes cambios del mundo contemporáneo. Los educadores del Ocio que responden al programa ACEX fueron en un momento previo al Decreto que implantó el Gobierno Vasco en 1995, profesores de actividades curriculares.

De manera contraria a lo que se piensa, el Ocio requiere de docentes en todos los campos. Sin embargo, en el País Vasco la realidad de los Profesores de ACEX se vio atravesada por la (re)construcción o (re)configuración de su identidad profesional, la que se manifestó cuando comenzaron a habitar un nuevo ámbito dentro del espacio educativo, pero fuera del horario escolar, es decir dentro de un espacio inexistente hasta el momento, sobre todo con la legitimación del gobierno como ámbito educacional extracurricular. Se trató de un proyecto innovador y pionero dentro de este contexto, por lo cual todas las consecuencias y modificaciones que tuvieron que enfrentar fueron sobrellevadas sobre la marcha, lo que les dio a los docentes, por un lado, una carencia de anteriores problemáticas y soluciones, pero por otra parte la posibilidad de crear y recrear a partir de esto nuevo que surgía.

Podemos decir que ACEX tiene por objetivo complementar la oferta educativa en tiempo de Ocio. Esto lo realiza rentabilizando los espacios y recursos de los centros y, a su vez, paliando las posibles desigualdades que se detecten en el alumnado. Estas tareas las realiza a partir de cinco ámbitos distintos de su incidencia:

- las bibliotecas escolares, donde se potencia la lectura, la creación literaria y el autoaprendizaje.
- el de la comunicación, nuevas tecnologías y tratamiento de la información
- el medioambiental
- el artístico (plástico, teatro)
- el deportivo

Hoy en día, y a partir de la experiencia del ACEX, entre otros elementos, que ya se encuentra funcionando hace veinte años, podemos decir que se reconoce la importancia del Ocio en este momento histórico, asumiendo que sus funciones sociales no son las mismas de hace pocos años, por lo que resulta necesario reorientar la acción pedagógica hacia el núcleo mismo del cambio y sus posibilidades. Este nuevo horizonte no es otro que el reciente modo de entender el Ocio en la actualidad.

A partir de todo lo dicho, el diseño de investigación objeto del presente trabajo queda definido como la (re)construcción del perfil profesional de los educadores de actividades complementarias y extraescolares de Bizkaia, estudiando concretamente el caso de algunos de los y las profesionales adscritos al Programa ACEX.

Objetivos

Objetivo General:

- Analizar el proceso de crisis y (re)construcción de la identidad profesional del profesorado que, con la creación y desarrollo del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, ha transitado del área curricular al área extracurricular.

Objetivos Específicos:

- Profundizar en el significado y características del Ocio en la sociedad actual.
- Analizar la necesidad de una educación del Ocio y para el Ocio, sus particularidades y principales agentes.
- Analizar los planteamientos que sobre educación del Ocio en la escuela y su papel en la educación integral de la persona presenta la legislación escolar y su evolución.
- Describir el perfil y funciones demandados al profesor del área curricular y al profesor del área extracurricular.
- Analizar la crisis vivenciada y el proceso de (re)construcción de la identidad profesional llevado a cabo por el profesorado del Programa ACEX al transitar del ámbito curricular al de las actividades complementarias y extraescolares.
- Analizar el cambio en las representaciones del profesorado del Programa ACEX en el proceso de (re)construcción de su identidad.
- Identificar motivaciones y resistencias manifestadas por el profesorado al transitar del ámbito curricular al Programa ACEX.
- Descubrir aspectos facilitadores y condicionantes en el proceso de (re)construcción de la identidad profesional del profesorado de ACEX.
- Describir el origen, características y evolución del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, como un Proyecto de Educación del Ocio en la Escuela.
- Analizar el papel y la importancia de la relación de la Universidad de Deusto, especialmente del Instituto de Estudios de Ocio y de la Facultad de FICE, con el Departamento de Educación de Gobierno Vasco, responsable del Programa ACEX, en la trayectoria de este programa.

Estructura de la tesis

Esta tesis se articula en torno a dos grandes apartados. En primer lugar, encontramos una aproximación al marco teórico del estudio, a través de los tres primeros capítulos y posteriormente, se realiza la parte empírica del mismo (capítulos cuarto y quinto), finalizando con el capítulo séptimo de conclusiones de la tesis doctoral.

Respecto al marco teórico, subdividido, como se ha dicho, en tres grandes capítulos, sus contenidos temáticos son los que se resumen a continuación.

En el primer capítulo se trata de la educación del Ocio en la escuela. Comenzaremos por marcar las diferencias conceptuales entre “tiempo libre” y “ocio”, centrándonos más que nada en el segundo de estos términos, para profundizar no solamente en su significado y valoración actual sino también en los cambios históricos que dicho concepto sufrió. Continuaremos con el estudio del Ocio dentro de la educación, sobre todo en sus ámbitos extracurriculares, así como también en el rol particular que deben desempeñar los docentes adscriptos a dicho ámbito de la enseñanza no formal. Finalmente, nos ocuparemos de subrayar el importante papel de las Universidades en cuanto a ser las formadoras tanto de los futuros educadores para el Ocio como de aquellos que deben ser reorientados hacia este espacio pedagógico. Y dentro de esta acción de las altas casas de estudios, destacaremos el caso especial de la Universidad de Deusto y sus programas destinados a la enseñanza extracurricular para el tiempo del Ocio, como ACEX, y sus vinculaciones con el resto del sistema educativo del País Vasco y sus instituciones.

En el segundo capítulo, titulado (Re)construcción de la identidad profesional de los docentes, definiremos en primera instancia los conceptos de “identidad” e “identidad profesional”, para pasar luego a estudiar como fue el proceso de desarrollo histórico de la identidad profesional de los docentes, su crisis y su probable (re)construcción. Vincularemos a esta última, con el tema de la educación para toda la vida y analizaremos críticamente el papel que han tenido en esta transformación tanto la legislación educativa española del último medio siglo, como así también los programas de formación inicial y perfeccionamiento continuo de los educadores. Finalmente, hablaremos de la crisis de la identidad de los profesores que fueron

adscriptos, voluntaria o involuntariamente, al Programa ACEX, explicando sus causas y analizando sus posibles soluciones.

Finalmente, como capítulo tercero de la parte teórica, presentamos El Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) en Bizkaia. Comenzaremos en él por una breve introducción en la cual destacaremos el importante rol de las actividades extraescolares para oficiar el ser las introductoras de la educación del Ocio en las escuelas del sistema escolar formal. Continuaremos con la historia y la evolución del Programa ACEX, desde su implementación con el Decreto de 1995 que dispuso su ejecución en todo el ámbito del País Vasco hasta la actualidad, unas dos décadas después. Resaltaremos más adelante los diversos ámbitos en los cuales se desplegó el Programa ACEX desde su creación, tales como el de las bibliotecas escolares, el de comunicación, el de las artes plásticas, el del cuidado del medio ambiente y el del deporte escolar. Finalmente, analizaremos el rol de la formación de los docentes destinados a integrarse dentro del Programa ACEX de actividades educativas para el tiempo de Ocio.

En esta parte teórica, realizaremos un análisis conceptual, y en algunos casos de los procesos diacrónicos que puedan aparecer en ella, para describir y explicar distintos términos con la bibliografía que hay disponible sobre los mismos. Efectuaremos también un estudio comparativo cuando el mismo sea posible y útil para los efectos de este trabajo, tal como puede resultar en el cotejo entre algunos ejemplos de formación, crisis y (re)construcción de la identidad profesional de los docentes de distintos países y diversas épocas diferentes a los del caso puntual de los profesores del Programa ACEX, foco de nuestra investigación.

En cuanto a la investigación empírica, podemos adelantar que la misma se realizará de acuerdo a una metodología mixta, ya que utilizamos técnicas cuantitativas y cualitativas.

Por ello, en los análisis cuantitativos, se efectuarán encuestas con preguntas cerradas a los docentes del Programa de ACEX que han participado del estudio, enfocadas para conocer su opinión sobre ciertas variables importantes, tales como: la realidad de la enseñanza actual (y dentro de ésta, el papel de la educación para el Ocio), el mismo Programa ACEX, y como ellos mismos percibieron, su cambio laboral desde el ámbito curricular al extracurricular.

La parte de análisis cualitativos, consta de cuatro grupos de discusión a educadores previamente seleccionados, y tres entrevistas en profundidad a los

coordinadores territoriales del Programa ACEX, para tratar de profundizar en sus experiencias personales que puedan servirnos como fuentes primarias de datos.

Asimismo, presentamos una fase final de evaluación y debate de los datos obtenidos, los que se compararan con los objetivos que originalmente nos propusimos alcanzar. A su vez, estas actividades serán evaluadas en sus resultados finales tanto en forma cuantitativa como cualitativa, y se compararán constantemente con los conceptos diversos aportados por la parte teórica para obtener un resultado coherente entre ambas secciones de nuestra investigación.

Por último, en las conclusiones nos proponemos reflexionar sobre el nivel de consecución de los objetivos, tanto generales como específicos, así como los principales aprendizajes derivados del marco teórico y del trabajo empírico. De esta forma, pretendemos garantizar la coherencia en la estructura de los contenidos de toda la tesis.

Tras las conclusiones, al final del trabajo se muestran las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo de la investigación, ordenados alfabéticamente. Asimismo, se adjuntan un conjunto de anexos, donde se recogen los instrumentos utilizados para la recogida de información.

OBJETIVO	Analizar el proceso de crisis y (re)construcción de la identidad profesional del profesorado que, con la creación y desarrollo del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, ha transitado del área curricular al área extracurricular.									
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Profundizar en el significado y características del Ocio en la sociedad actual.	Analizar la necesidad de una educación del Ocio y para el Ocio, sus particularidades y principales agentes.	Analizar los planteamientos que sobre educación del Ocio en la escuela y su papel en la educación integral de la persona presenta la legislación escolar y su evolución.	Describir el perfil y funciones demandados al profesor del área curricular y al profesor del área extracurricular.	Analizar la crisis vivenciada y el proceso de (re)construcción de la identidad profesional llevado a cabo por el profesorado del Programa ACEX al transitar del ámbito curricular al de las actividades complementarias y extraescolares	Analizar el cambio en las representaciones del profesorado del Programa ACEX en el proceso de (re)construcción de su identidad.	Identificar motivaciones y resistencias manifestadas por el profesorado al transitar del ámbito curricular al Programa ACEX.	Descubrir aspectos facilitadores y condicionantes en el proceso de (re)construcción de la identidad profesional del profesorado de ACEX.	Describir el origen, características y evolución del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, como un Proyecto de Educación del Ocio en la Escuela.	Analizar el papel y la importancia de la relación de la Universidad de Deusto, especialmente del Instituto de Estudios de Ocio y de la Facultad de FICE, con el Departamento de Educación de Gobierno Vasco, responsable del Programa ACEX, en la trayectoria de este programa.
MARCO TEÓRICO	CAPÍTULO I. El Ocio en la sociedad actual y su importancia en la educación			CAPÍTULO II. (Re)construcción de la identidad profesional del profesorado				CAPÍTULO III. El Programa de actividades complementarias y extraescolares (ACEX) en Bizkaia		
ESTUDIO EMPÍRICO										
METODOLOGÍA	Cuestionarios y Entrevistas a Coordinadores Territoriales del Programa ACEX			Cuestionarios a Profesorado de ACEX y Grupos de Discusión al profesorado ACEX				Grupos de Discusión a Profesores y Entrevistas a Coordinadores Territoriales del Programa ACEX		
CONCLUSIONES	Aspectos positivos y beneficios de la educación del Ocio.			Aspectos facilitadores del Programa ACEX, en el proceso de (re)construcción de la identidad del profesorado				Aspectos positivos y beneficios del Programa ACEX, como programa de educación del Ocio.		

Figura 1. Esquema general de la investigación

Fuente: Elaboración propia

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I.

EL OCIO EN LA SOCIEDAD ACTUAL Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN

- 1.1. DEFINICIÓN DE TIEMPO LIBRE
- 1.2. CONCEPTO DE OCIO Y SU DIFERENCIA CON EL DE TIEMPO LIBRE
- 1.3. BENEFICIOS Y BARRERAS DEL OCIO
- 1.4. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL OCIO
- 1.5. EDUCACIÓN DEL OCIO COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN GENERAL
- 1.6. EDUCACIÓN PARA EL OCIO
 - 1.6.1. ¿Por qué es necesaria la educación del Ocio?
 - 1.6.2. Ocio y educación en y para el tiempo libre
- 1.7. LAS ACTIVIDADES ESCOLARES NO CURRICULARES,
UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA ESCUELA
- 1.8. OCIO HUMANISTA EN LA ESCUELA
- 1.9. ACTIVIDADES CONSTRUCTIVAS EN EL TIEMPO DE OCIO
 - 1.9.1. Espacios y actividades de educación en el tiempo libre
- 1.10. LOS EDUCADORES Y LA EDUCACIÓN DEL OCIO
 - 1.10.1. Función y perfil del educador
- 1.11. LA UNIVERSIDAD COMO FORMADORA DE DOCENTES
E INVESTIGADORES PARA EL OCIO
 - 1.11.1. La Universidad de Deusto y sus programas de formación continua y formación profesional del Ocio: Programas y Proyectos que sostienen y alimentan la formación continua de los docentes y la retroalimentación
- 1.12. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo aporta a nuestra investigación la importante relación que se establece entre la educación y el Ocio. Comenzaremos por analizar y diferenciar al tiempo libre y el Ocio, para pasar a continuación a resumir la evolución histórica de este último concepto, como así también sus beneficios y barreras para su aprovechamiento.

Más adelante analizaremos la importancia de la educación del Ocio dentro de la educación general, sus características, actividades, espacios, tiempos y la necesidad creciente de incorporar a la primera dentro de la segunda. Continuaremos luego con el rol, funciones y perfil, que les toca a los docentes dentro de este ámbito de la enseñanza no formal.

Por último, finalizaremos este capítulo con el papel que le concierne a la Universidad, primero en forma general y luego centrada en el caso que nos concierne (Universidad de Deusto), como formadora de los futuros docentes para el Ocio y como el ámbito más propicio para generar nuevas investigaciones sobre la educación del Ocio.

1.1. DEFINICIÓN DE TIEMPO LIBRE

En las actuales sociedades desarrolladas podemos fácilmente constatar como ha venido aumentando en forma sostenida el tiempo libre, como producto de las transformaciones económicas, sociales y culturales del último cuarto de siglo. Mientras las formas de trabajo se fragmentan y dejan de tener el peso considerable que tenían en la vida de las personas durante la época del industrialismo clásico, los momentos fuera de las mismas crecen a sus expensas. Es por esta razón que vamos a comenzar nuestra investigación con el análisis de este fenómeno de nuestros tiempos.

Con el objeto de lograr una adecuada comprensión de los conceptos de “tiempo libre” y “Ocio”, comenzaremos a definirlos a ambos en ese orden y distinguir al primero de ellos del tiempo liberado, este último definido como:

Una parcela de tiempo con unas dimensiones que dependerán de la situación específica de cada individuo, en la que la persona no tiene que realizar ninguna actividad de forma obligatoria, y se encuentra en disposición de elegir libremente lo que desea realizar (Quemada, et al, 2007, p.66).

Por su parte, el tiempo libre se conceptualiza como:

El período de tiempo no sujeto a obligaciones. Sin embargo, en el tiempo libre, se realizan una serie de actividades, que no son propiamente laborales, pero que pueden llegar a ser obligatorias tales como, las tareas domésticas cotidianas, los desplazamientos, las compras de primera necesidad, actividades religiosas, etc. (Quemada et al., 2007, p.66).

Entre las diversas concepciones sobre el tiempo libre, podemos destacar la diferenciación entre cinco tiempos libres que señala Munné (1980) en su *Psicosociología del tiempo libre*:

- a) Tiempo libre es el que queda después del trabajo, entendiendo trabajo como las actividades productivas de carácter material e intelectual; a las remuneradas o lucrativas, a las asalariadas o dependientes, a las que requieren a dos o más de estas características. Fuera de estas actividades quedaría el tiempo libre; tiempo libre y trabajo son opuestos.
- b) Tiempo libre es el que queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas, en esta definición diversos autores excluyen de este tiempo residual los desplazamientos hogar-trabajo, o bien, el de comer.
- c) Tiempo libre es el que queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas y se emplea en lo que uno quiere, esto es, lo que se conoce comúnmente como ocio.
- d) Tiempo libre es la parte del tiempo fuera del trabajo, destinada al desarrollo físico e intelectual del hombre en cuanto fin en sí mismo (Munné, 1980, p. 55-57).

De acuerdo a Calvo (2003, p. 3), “el tiempo libre es aquel tiempo que resta al individuo una vez ha cumplido sus obligaciones”. Sin embargo, Trilla (1993) define que gran parte de las horas no laborales también contemplan obligaciones, compromisos y ocupaciones varias. Al respecto, Trilla propone un esquema que resume dicha división convencional de los tiempos humanos, basándose en categorías genéricas designadas como, tiempo disponible y tiempo no disponible:

TIEMPO	NO DISPONIBLE	TRABAJO	Trabajo remunerado o escuela Trabajo doméstico Ocupaciones paralaborales
		OBIGACIONES NO LABORALES	Necesidades biológicas básicas Obligaciones familiares Obligaciones sociales
	DISPONIBLE	OCUPACIONES AUTOIMPUESTAS	Actividades religiosas Actividades voluntarias de tipo social Formación institucionalizada
		TIEMPO LIBRE	Ocupaciones no autotéticas Tiempo libre estéril o desocupado OCIO

Figura 2. Esquema de Tiempo Libre según Trilla

Fuente: Trilla Bernet (1993:51)

De acuerdo al esquema de Trilla, podemos observar que el tiempo no disponible es aquel que está sustraído por las ocupaciones de una persona. Como se ve en el cuadro, básicamente está conformado por las ocupaciones de carácter obligatorio (laborales en el caso de los adultos o escolares, en el caso de los chicos). Asimismo, para Trilla el tiempo no disponible está determinado por un espacio donde hay ocupaciones no laborales o escolares, pero que requieren tiempo de dedicación (la familia, los vínculos sociales, las necesidades biológicas básicas, etc.).

Por su parte, el tiempo disponible es aquel que puede ser empleado autónomamente y de forma voluntaria por una persona. Siguiendo con la definición de Trilla (1993) es menester reflexionar sobre lo que para este autor es “tiempo libre”, pudiendo diferenciar tres tipos de actividades: las ocupaciones personales no autotéticas, el tiempo libre estéril y, por último, el Ocio.

- **Las ocupaciones personales no autotéticas:** son aquellas actividades que la persona elige realizarlas de manera autónoma y voluntaria, aunque no tienen una finalidad en sí mismas y no siempre son meramente placenteras. La diferencia entre las ocupaciones personales no autotéticas y el Ocio, es que éstas buscan la obtención de algo diferente al estricto deleite que causa la

propia acción. Puede ser el caso de las personas que no le gusta jugar al pádel, pero lo hacen por el vínculo de ese deporte con una determinada clase o status social.

- **El tiempo libre estéril:** Trilla se refiere al tiempo libre mal utilizado, pasivo y hasta aburrido, porque se identifica con un simple “pasar el rato” sin producir satisfacción a quien lo tiene. Un claro ejemplo es mirar la televisión sin saber qué estamos viendo y por qué.
- **El Ocio:** Por último, Trilla manifiesta que el Ocio es aquella actividad que comprende un valor en sí misma, resulta interesante y produce plena satisfacción en quien lo está aprovechando. Se lleva a cabo siempre con cierta motivación hacia la acción. Como consecuencia, el autor defiende que el Ocio es una forma positiva de usar el tiempo libre; eligiéndose de manera autónoma y voluntaria.

Otra definición del tiempo libre que nos parece acertado citar es la de Weber (1969):

El conjunto de períodos de tiempo de la vida de un individuo en los que la persona se siente libre de determinaciones extrínsecas, quedando con ello libre para emplear con un sentido de realización personal tales momentos, de forma que le resulte posible llevar una vida verdaderamente humana (Weber, 1969, p. 10).

Por tanto, con respecto al tiempo libre, no sólo es importante saber qué hacemos durante los lapsos disponibles que poseemos, sino también el uso positivo que hacemos de los mismos; buscando un tiempo libre constructivo y enriquecedor, en vez de uno desaprovechado. De esta manera, en la siguiente figura presentamos los elementos que pueden incidir en el uso de este periodo temporal:

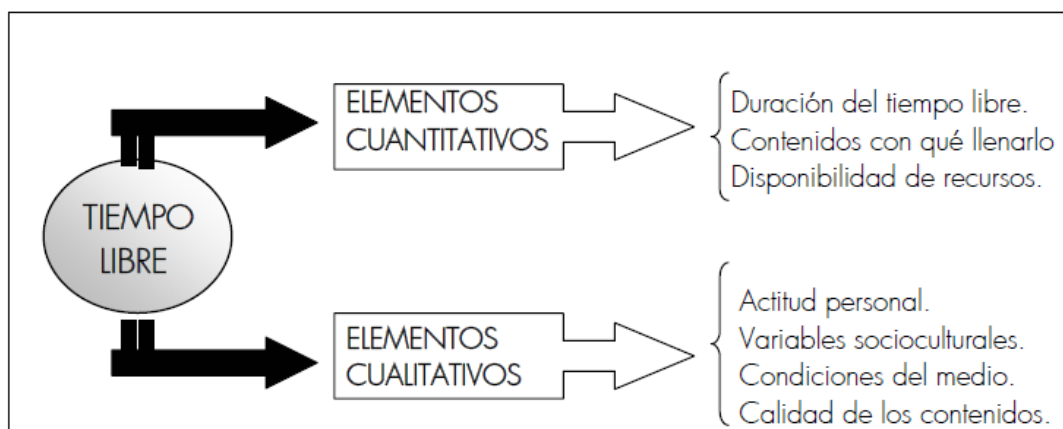


Figura 3. Elementos que influyen en el uso del tiempo libre

Fuente: Llull Peñalba, J. (2011, p. 3). Basado y adaptado de López Andrada y otros, (1982, p. 21).

Analizados los elementos que comprenden la esencia del tiempo libre y que influyen en su uso, podemos preguntarnos acerca de las funciones del mismo. A este respecto, Weber (1993) diferenciaba las siguientes:

- A. Función de regeneración: es aquella destinada para recobrar bríos corpóreos y espirituales. Es la más significativa por ser totalmente ineludible. Puede ser pasiva, cuando el agotamiento es total, como el sueño y el reposo, o activa, a la manera de las actividades lúdicas y/o recreativas.
- B. Función de compensación: moderación de cara a ciertas carencias, por medio de la superación de los problemas o indirectamente con un reemplazo de los deseos no realizados.
- C. Función de ideación: es el Ocio contemplativo, viable únicamente en el tiempo libre de trabajo.

Por último, podemos decir acerca del tiempo libre (posibilitado por el tiempo liberado, de manera independiente), que el mismo se refiere a aquellas actividades que satisfacen y gratifican a la persona, siendo decididas por cada uno y realizadas de forma autónoma (Cuenca, 1995, 2000b).

1.2. CONCEPTO DE OCIO Y SU DIFERENCIA CON EL DE TIEMPO LIBRE

Existe una amplitud de concepciones que se admiten sobre la naturaleza y particularidades del Ocio. A este respecto, algunas de las definiciones más reconocidas son las que vamos a tratar a continuación, luego de analizar algunos puntos más generales sobre la misma temática.

En primer lugar es importante aclarar de antemano que el concepto de Ocio no ha tenido el mismo significado a lo largo de la historia de la humanidad, ya que ha poseído diferentes connotaciones a lo largo de distintas épocas. En segundo lugar, para algunos autores Ocio es sinónimo de tiempo libre, llegando en ocasiones a confundirse; mientras que para otros investigadores hay diferencias entre ambos conceptos. En este sentido, por ejemplo hallamos diferencias fundamentales en los años "60" entre Sebastián de Grazia (1963) y Herbert Marcuse (1965): para De Gracia "hay tiempo libre y falta de ocio, un ocio que se concibe como en Grecia, como un

estado atemporal, subjetivo de libertad individual”. En tanto que para Marcuse, hay Ocio y falta de tiempo libre, falta un tiempo de libertad (Hermoso, 2009:52).

Etimológicamente, la palabra Ocio proviene del latín “otium”, y se refiere al reposo. De acuerdo a la definición del *Diccionario de la Real Academia Española* (1992), Ocio es el tiempo libre que queda luego de las obligaciones y ocupaciones cotidianas. En este sentido, el Ocio se diferencia del tiempo libre en cuanto a que este último resulta condición necesaria del primero. Para comprender mejor esta última relación entre ambos conceptos vamos a emplear un esquema de las ideas de Gete-Alonso (1987) sobre esta temática:

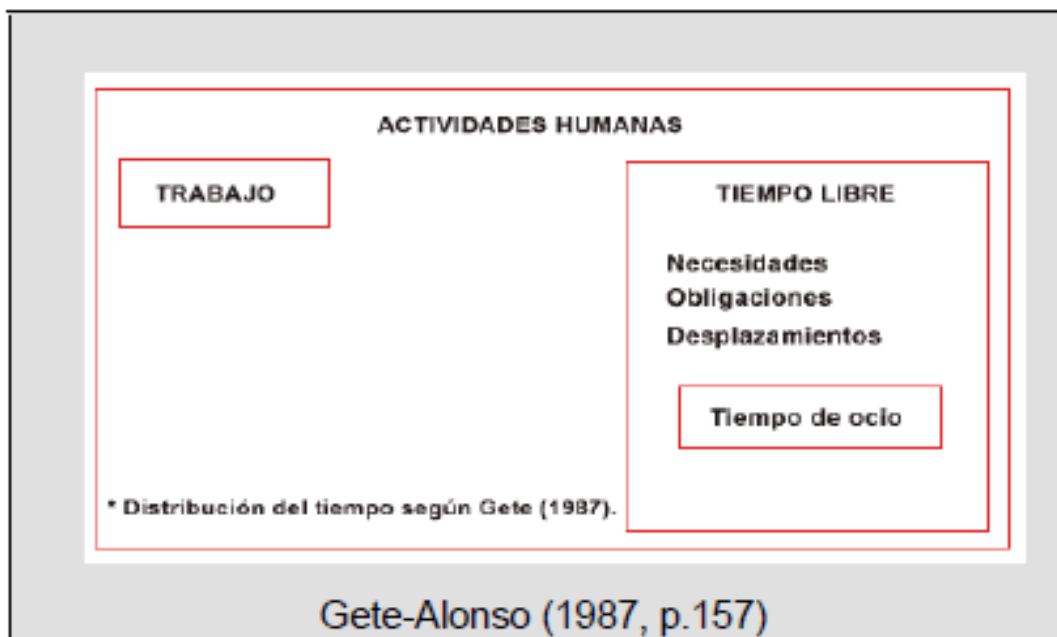


Figura 4. Distribución del tiempo libre
Fuente: Hermoso Vega, Y., (2009, p. 56)

Con respecto a la conceptualización propia del Ocio, comenzaremos por citar la definición pionera y más tradicional del mismo: la que aportó el sociólogo francés Joffre Dumazedier en 1964:

El ocio es el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora cuando se ha librado de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales” (p. 30).

Ahora bien, para Dumazedier el Ocio es un fenómeno característico de la sociedad actual, puesto que previo a la revolución industrial no se hablaba del tiempo liberado del trabajo y mucho menos de la concepción del Ocio. En ese entonces se hacía referencia al tiempo desocupado y la ociosidad. De este modo, el tiempo libre

surge con la lenta evolución del sistema económico y social, que incide en el desarrollo del denominado “tiempo social liberado del trabajo”.

Asimismo, cabe destacar que para J. Dumazedier (1964) en ese momento histórico durante el cual desarrolló sus trabajos pioneros sobre el Ocio, existían cuatro tipos corrientes sobre la definición de dicho concepto, los cuales eran:

- Tipo 1. El ocio es un estilo de comportamiento, no una categoría definida de comportamiento social. Se encuentra en Kaplan o Riesman. Tiene la ventaja de mostrar que toda actividad puede ser ocio, que ésta puede ser origen de un estilo de vida; y la desventaja de confundir el ocio con el placer y el juego, y de fijarse más en la actitud subjetiva que en el comportamiento común a todos.
- Tipo 2. El ocio se define por oposición al trabajo profesional. Se encuentra desde Marx a Keynes, y es la preferida por economistas y sociólogos del trabajo, como el propio Parker. Aunque relaciona el ocio con la principal fuente creadora del mismo, confunde el ocio con el no trabajo, olvidando que el tiempo liberado del trabajo es un campo heterogéneo que incluye otras obligaciones, como las familiares y sociopolíticas.
- Tipo 3. El ocio excluye las obligaciones domésticas y familiares. Si bien muestra que la creación y limitación del ocio es doble —reducción del trabajo profesional y del familiar—, es confusa porque si no excluye el campo político y el espiritual, pueden quedar enmascarados los campos del ocio y del tiempo libre.
- Tipo 4. Está dada por la propia explicación de Dumazedier que estima conveniente designar con la palabra ocio sólo el contenido del tiempo orientado hacia la realización de la persona como fin último (p. 30-31).

Seguendo a este autor, el concepto de Ocio que propone Dumazedier concentra tres dimensiones esenciales que hacen a la existencia del Ocio. Estas son:

- Disponibilidad de tiempo libre: Es el espacio de tiempo que surge luego de la persona se libera de sus "obligaciones" laborales, sociales o familiares.
- Actitud personal: Es muy importante el comportamiento que el sujeto adopta frente a un tiempo desinteresado, gratificante y de conciliación consigo mismo, el cual que se realiza de manera voluntaria.
- Conjunto de ocupaciones o realización de actividades que surgen condensadas en las denominadas tres “D” o funciones importantes del Ocio: “Descanso, Diversión, Desarrollo”. Para una mejor comprensión, a continuación se describe la función de cada una de ellas:

Descanso: Libera de la fatiga y protege del desgaste y del trastorno físico o nervioso provocado por las tensiones derivadas de las obligaciones cotidianas y en particular del trabajo.

Diversión: Libera del aburrimiento. En la diversión hay siempre una participación, no es la mera diversión pasiva del espectador, es el disfrute lúdico del actor.

Desarrollo de la personalidad: libera de los automatismos del pensamiento y de la acción cotidiana y permite una participación social más amplia y libre, y una cultura

desinteresada del cuerpo y de la sensibilidad y de la razón. Permite desarrollar con libertad las aptitudes adquirida en la escuela, pero que son constantemente superadas por la continua y compleja evolución de la sociedad" (Estañán, S., 1984, p.38).

A su turno, Cuenca (1995) profundiza en la definición de Ocio, brindando sus características sobresalientes, algunas de las cuales coinciden, y otras no, con respecto al anterior estudio de Dumazedier:

- Componente lúdico: Se refiere a actos de diversión, distracción, juego, que son necesarios para alcanzar un equilibrio físico-psíquico en el sujeto.
- Dimensión medio ambiental: Se refiere a la ubicación específica de la práctica de una actividad de Ocio, la cual comprende el contexto territorial y ecológico en que el individuo se maneja, siendo éste influenciado de manera más o menos directa.
- Desarrollo creativo: Se refiere a la posibilidad que brinda el Ocio de autodesarrollo y entrenamiento de actividades que implican destreza y habilidad, mediante prácticas de acciones auto-motivadas y satisfactorias.
- Dimensión festiva: Se refiere a las vivencias extraordinarias del Ocio compartidas en comunidad. Estas experiencias inciden en desarrollar un lugar recreativo de carácter social, que nace de la vivencia cooperativa y la demostración de sentimientos colectivos.
- Carácter solidario del Ocio: Se refiere a la acción de promover la necesidad humana de abrirse, relacionarse y brindarse a los demás, realizando actividades participativas y haciendo partícipe a la comunidad de lo que se denomina "desarrollo comunitario".

Siguiendo los intereses de nuestro trabajo, más adelante profundizaremos en la evolución histórica de la concepción del Ocio, en un apartado especial que se dedicará a tal tema en forma cronológica desde la Antigüedad hasta nuestro siglo XXI. Ahora nos concentraremos en el Ocio y su acepción más humanista, dado que planteamos analizar la importancia de su inclusión en el ámbito educativo. En este sentido, Cuenca (2005, p. 8) manifiesta que "la palabra Ocio es sinónimo de ocupación gustosa, querida y, por consiguiente, libremente elegida". Es así que, desde el punto de vista humanista...

Se reconoce en el ocio un ámbito de desarrollo personal. Es un tipo de ocio más maduro que usa las posibilidades de la sociedad de consumo, procurando no ser usado por ella

(...). El ocio humanista es un ocio que no surge espontáneamente, sino que requiere preparación” (Cuenca, 2005, p. 8).

Por tal razón, de acuerdo con Cuenca (1995a, 2000b) el Ocio está cobrando relevancia en la sociedad actual, con lo cual se puede analizar desde tres puntos de vista: el aumento del tiempo libre, las actividades y el consumo:

1) Aumento del tiempo libre debido a:

- Reducción de la jornada de trabajo, aumento de los periodos vacacionales, extensos fines de semana y disfrute de algunos puentes laborales.
- Flexibilidad en los horarios de trabajo.
- Mayor extensión de la expectativa de vida.
- Incorporación más tardía de los jóvenes a la etapa laboral (Jubilaciones anticipadas; número elevado de paro) (Cuenca 2000).

2) Las actividades:

- Realizadas por libre elección, en función de las opciones y alternativas que se ofrezcan, ya que no todos tienen las mismas oportunidades. Se encuentran clasificadas en prácticas, intelectuales, físicas y sociales. El sentido de determinadas actividades de Ocio evoluciona vertiginosamente, pasando de unas fundamentalmente de carácter religioso o folklórico a otras con connotaciones económicas y políticas.
- Las practicadas más frecuentes en la actualidad son la televisión y el turismo. Este último es el primer sector productivo del siglo XXI. En el aumento de las prácticas turísticas inciden directamente los beneficios que aporta el romper con la rutina cotidiana y el acercamiento a la categoría definida hace algunos años, de “veraneante”, calificativo reservado a las clases más altas de la sociedad.
- Junto con las actividades, se están transformando algunos de los espacios en los que se disfruta del Ocio, como por ejemplo el hogar, en el que el “espectadorismo” se encuentra presente a través de los medios de comunicación de masas. (Cuenca 2000).

3) El consumo:

- El nivel de consumo puede llegar a ser uno de los índices de interpretación del Ocio. Actualmente, se consumen numerosos productos relacionados con el Ocio tales como, la televisión y el vídeo, el ordenador, juguetes, instrumentos para realizar diversos deportes, música, juegos de azar, parques de atracciones, espectáculos, etcétera. Todo ello ha contribuido a convertir al Ocio en un factor económico tremendamente importante, debido al volumen tan elevado de negocios que desarrolla en nuestra economía de mercado.
- En principio, se puede llegar a pensar que a mayor consumo, el acceso a la cultura es más probable, y que el consumo cultural podría cambiar la concepción sobre el Ocio.

Sin duda, el Ocio es hoy en día un pilar importante para el desarrollo de la sociedad actual. Por tal razón, se ha convertido en uno de los valores más respetados y esperados, siendo que se trata de una necesidad humana cuya satisfacción conforma un requisito esencial para lograr calidad de vida.

Así lo reconoce Cuenca (2009), al definirlo como:

...una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental. Una experiencia humana integral, es decir, total, compleja y centrada en actuaciones queridas, autotélicas y personales. También un derecho humano básico que favorece el desarrollo, como la educación, el trabajo o la salud. (Cuenca, 2009, p.10).

Más allá de ser un derecho, desde la perspectiva psicológica el Ocio es un fundamento para el desarrollo humano, ya que influye positivamente en las relaciones interpersonales, la autorrealización y la expresión corporal (Cuenca, 1999). Sin embargo, es un fenómeno complejo y difícil de describir, tal como nos lo muestran las siguientes definiciones: “El ocio es una experiencia gratuita, necesaria y enriquecedora de la naturaleza humana” (Cuenca, 2000b, p. 15).

Otra definición que le debemos a Cuenca (1995) sobre el Ocio es la que sigue: “Es aquella acción interna o externa que, partiendo de una determinada actitud ante el objeto de la acción, descansa en tres pilares esenciales: percepción de elección libre, autotelismo y sensación gratificante” (Cuenca, 1995, p.59).

Como vimos hasta ahora, Cuenca destaca tres aspectos fundamentales sobre la importancia del Ocio en nuestra sociedad actual. Desde una perspectiva más

sociológica, Ruiz Olabuénaga (1996) manifiesta tres características esenciales que definen la conceptualización actual del Ocio. Estas son:

1. La legitimación cultural que convierte al Ocio en un valor éticamente deseado.
2. La democratización social que ha hecho que el Ocio pueda ser disfrutado por todas las clases sociales.
3. La estructuración política como estrategia relevante.

Por otro lado, Ruiz Olabuénaga (1997) describe lo que para él no es Ocio actual:

- El Ocio actual no es un simple instrumento para reponer energía luego de la jornada laboral.
- El Ocio actual no es un medio terapéutico medicinal que contribuye a mejorar la salud física y mental.
- El Ocio actual no es un privilegio social determinado para algunas clases sociales.

En función de lo expuesto, para Ruiz Olabuénaga (1997) el Ocio actual se caracteriza por su estatus social, que lo convierte en un derecho igualitario e innegable para toda la sociedad. De esta manera, el Ocio ya no es un fenómeno individual, sino una iniciativa y responsabilidad colectiva que posee un carácter marcadamente político.

Por otra parte, para Argyle (1996), el Ocio es el “conjunto de actividades que una persona realiza en su tiempo libre, porque desea hacerlas, sin presiones externas, con el objetivo de divertirse, entretenerse, desarrollarse a sí mismo, o cualquier otro objetivo que no implique beneficios materiales” (Argyle 1996, p. 3).

En 1994, la Asociación Internacional WLRA (*World Leisure & Recreation Association*), tras la reunión de su Consejo celebrado en 1993, publicó la “Carta sobre La Educación del Ocio”, donde definía el concepto del Ocio como una experiencia humana vital y como un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud:

1. El ocio se refiere a un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute y placer, y una mayor felicidad. Comprende formas de expresión o actividad amplias cuyos elementos son frecuentemente tanto de naturaleza física como intelectual, social, artística o espiritual.

2. El ocio es un recurso importante para el desarrollo personal, social y económico y es un aspecto de la calidad de vida. El ocio es también una industria cultural que crea empleo, bienes y servicios. Los factores políticos, económicos, sociales, culturales y medio ambientales aumentan o dificultan el ocio.

3. El ocio fomenta una buena salud general y un bienestar al ofrecer variadas oportunidades que permiten a personas y grupos seleccionar actividades y experiencias que se ajustan a sus propias necesidades, intereses y preferencias. Las personas consiguen su máximo potencial de ocio cuando participan en las decisiones que determinan las condiciones de su ocio.

4. El ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, y nadie debe ser privado de él por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

5. El desarrollo del ocio se facilita garantizando las condiciones básicas de vida, tales como seguridad, cobijo, comida, ingresos, educación, recursos sostenibles, equidad y justicia social.

6. Las sociedades son complejas y están interrelacionadas y el ocio no puede desligarse de otros objetivos vitales. Para conseguir un estado de bienestar físico, mental y social, una persona o grupo debe identificar y lograr aspiraciones, satisfacer necesidades e interactuar de forma positiva con el entorno. Por tanto, se entiende el ocio como recurso para aumentar la calidad de vida.

7. Muchas sociedades se caracterizan por un incremento de la insatisfacción, el estrés, el aburrimiento, la falta de actividad física, la falta de creatividad y la alienación en el día a día de las personas. Todas estas características pueden ser aliviadas mediante conductas de ocio.

8. Las sociedades del mundo están experimentando profundas transformaciones económicas y sociales, las cuales producen cambios significativos en la cantidad y pauta de tiempo libre disponibles a lo largo de la vida de las personas. Estas tendencias tendrán implicaciones directas sobre varias actividades de ocio, a su vez, influirán en la demanda y oferta de bienes y servicios de ocio" (WLRA, 1994, p.13).

De acuerdo con Caride (1998), el Ocio puede ser conceptualizado desde tres enfoques distintos:

1. "Dimensión básica de la vida cotidiana de la persona en función de los hábitos y comportamientos socioculturales de su comunidad.
2. Derecho que ha de ser garantizado por las políticas de servicios sociales con el objetivo de reducir la inactividad y las conductas antisociales que puedan aparecer en el tiempo libre de las personas.
3. Factor de desarrollo integral de la persona humana, valorado como ámbito de expansión cultural idóneo para promover experiencias con fines formativos o terapéuticos" (Caride, 1998, p. 310-311).

Stanley Parker (1976, p. 48) sostiene que existen tres clases de definiciones del Ocio:

- Las definiciones que consideran el Ocio como un tiempo secundario, desgajado del tiempo laboral.
- Aquellas que centran al Ocio cualitativamente en la actividad.

- Las concepciones que combinan las anteriores, contemplando las actividades practicadas y el tiempo cuando se producen.

Por su parte, J. F. Murphy (1980) diferencia seis conceptos de Ocio, de acuerdo se le considere:

- una condición del alma o del ser,
- una parte del tiempo,
- un estilo de Vida,
- un estado psíquico,
- un tipo de actividad
- o, una construcción conceptual” (p, 57).

Y a su vez, Howard y Young (2002), diferencian al Ocio del juego y la recreación:

Leisure is conceptually different from "recreation" or "play" though the terms are often used interchangeably. Recreation is thought of as activity that is structured, typically done with others and physical in nature such as organized sports. Playing or being playful, on the other hand, is used to describe activities or an attitude which is usually more carefree, spontaneous or childlike. It is important to note that the same activity experienced by different people can be recreation for some, leisure for others, and play for yet others. Also, an activity for one individual, on different occasions or within different settings, can be viewed as leisure at one point in time and recreation at another (Godbey, 1999). (Howard y Young, 2002: Conceptual Framework...)

Por último, hay que decir que existen distintos tipos de Ocio, los cuales vamos a explicar a continuación. Comenzaremos con aquel relacionado con la creatividad. Sobre este Ocio creativo, López Quintás (1993) señala lo siguiente:

...una persona creativa asume las posibilidades de acción que le ofrecen las realidades del entorno y hace surgir de ellas algo valioso. Estas posibilidades son ofrecidas por las realidades que no son meros objetos, sino centros de iniciativa en algún aspecto. Un ocio creativo es propio de un ambiente comunicativo y empático (p. 89, Cfr. Sarrate Capdevila, M., 2008:54).

A este respecto, para nosotros, descubrir la experiencia de un Ocio creativo es uno de los mayores desafíos educativos de estos tiempos.

Por otra parte, la continuidad es otro de los factores esenciales de la vivencia del Ocio y constituye lo siguiente: “Continuidad y perseverancia marcan la diferencia entre el Ocio sustancial y el Ocio casual”. Ahora bien, ¿qué se comprende por cada uno de estos dos tipos de Ocio?

Por un lado, el Ocio serio o sustancial:

Es aquél que implica la búsqueda sistemática de una intensa satisfacción por medio de una actividad amateur, de voluntariado o de un hobby que los participantes encuentran tan importante y atractivo que, en la mayoría de los casos, se embarcan en una carrera de ocio con la intención de adquirir y expresar la destreza, conocimiento y experiencia necesaria en ella" (Stebbins, 2000, p. 91).

Sobre este mismo tipo de Ocio, cabe destacarse como características especiales las siguientes: esfuerzo, perseverancia, formación, identificación, etcétera.

Por otro lado, el Ocio poco serio o casual es "...una actividad que ofrece una recompensa inmediata y que no requiere o requiere muy poco entrenamiento específico para su disfrute" (Stebbins, 2000:112). Asimismo, se destaca que este tipo de Ocio se relaciona con el carácter hedonista, ya que está vinculado con experiencias que tienen una gran dosis de placer o diversión para quienes la realizan.

1.3. BENEFICIOS Y BARRERAS DEL OCIO

En Psicología se viene prestando atención a los denominados "beneficios del Ocio", desde las décadas de los años 70' y 80'. Las ventajas del Ocio comenzaron a ser objeto de análisis en Estados Unidos, concibiendo al Ocio como una mejora y un cambio positivo para el desarrollo personal. Es decir, las distintas prácticas de actividades gratificantes de Ocio pueden causar diversos tipos de beneficios de manera simultánea.

Asimismo, diversos autores confirman el vínculo que se genera entre formar parte de actividades de Ocio, el bienestar psicológico y la gratificación vital para paliar inconvenientes de la vida cotidiana. No obstante, está comprobado que, sobre todo, el Ocio activo ayuda a conservar un adecuado estado físico y mental.

Según describe Cuenca en su informe, las distintas investigaciones realizadas hasta el momento distinguen entre los beneficios físicos, psicológicos, sociales y globales, pero resalta que todos ellos poseen una importancia particular:

- A. Los beneficios físicos/fisiológicos derivados de las actividades de ocio son la mejora de la salud y de la condición física. Muchas de las experiencias de ocio más extendidas tienen relación con el movimiento y la actividad, lo cual incide en el mantenimiento de la salud y la forma física. El ejercicio físico contribuye al crecimiento, la flexibilidad, la fortaleza y el equilibrio de los músculos, contrarrestando riesgos de su debilitación y previniendo enfermedades. La actividad física, vivida como ocio, proporciona satisfacción y permite evitar problemas provocados por la rutina diaria. Se ha comprobado que determinadas actividades de ocio favorecen la

mejora del autocontrol o el desarrollo de habilidades de cooperación en personas con dificultades mentales.

- B. Los beneficios psicológicos que proporciona el ocio pueden ser de diversos tipos: destacamos los emocionales, cognitivos y conductuales. Los beneficios emocionales hacen referencia a sentimientos, afectos o emociones positivas que se derivan y producen a raíz de las experiencias de ocio, incluyen afectos y percepciones sobre uno mismo. La participación en actividades de ocio facilita la eliminación, evitación o disminución de afectos o sentimientos negativos. El ocio es un centro de interés para la familia y un foco de interacción y comunicación. Planificar una excursión o unas vacaciones une a niños y mayores. Lo mismo puede ocurrir con una fiesta, una visita o un juguete. Los beneficios cognitivos surgen como consecuencia de que las actividades de ocio son una fuente de nuevos aprendizajes, desarrollo de destrezas, adquisición de conocimientos y dominio de habilidades: Fomentan la creatividad, desarrollan memoria y pensamiento, facilitan la adquisición de destrezas y estrategias de planificación etc. Los beneficios conductuales hacen referencia a los efectos positivos que proporciona la participación en experiencias de ocio, al favorecer la adquisición de habilidades de todo tipo: Coordinación óculo-manual, manejo de herramientas, psicomotricidad, etc. (Cuenca, 2009, p. 16-17).

Además de estos beneficios que el Ocio tiene sobre las personas a nivel individual, Cuenca (2009), nos presenta otros más relacionados con el ámbito de las relaciones sociales:

- C. Los beneficios sociales tienen que ver con la incidencia que las experiencias de ocio pueden tener en comunicación interpersonal y en las habilidades sociales. El desarrollo de un comportamiento lúdico aumenta la capacidad para llevar a cabo relaciones personales más adecuadas. Las interacciones de ocio permiten establecer unos vínculos basados en el gusto y la libre voluntad, no tanto en la obligación, que contribuyen a estrechar los lazos entre los miembros de la familia. Además, el ocio es un espacio social abierto a los parientes que facilita la ruptura de la rutina y favorece la apertura del núcleo familiar, propiciando el desarrollo de relaciones afectivas. También es una oportunidad para experimentar nuevos modos de relación, en cuanto que es un contexto donde tiene cabida lo inesperado y novedoso.
- D. Finalmente, hablamos de beneficios globales en el sentido de que el ocio tiene también unos efectos que inciden globalmente en nuestra personalidad, al desarrollar nuestra capacidad de expresión y favorecer la autoidentificación. Las experiencias de ocio son oportunidades de autonomía e independencia, espacios para desarrollar identidades que complementan la función del entorno (Cuenca, 2009, p. 17).

Por otra parte, Dattilo (2002), piensa al Ocio como un ámbito en el que ha de estar presente una elección independiente para el resultado de una autorrealización, como un derecho del individuo y un instrumento para el mejoramiento de la calidad de vida.

Finalmente, para Howard y Young (2002), los beneficios del Ocio comienzan desde la infancia, asociados con la actividad lúdica, e impactan en el resto de toda la vida de los individuos:

What role do leisure, recreation and play have for human beings as individuals? For all children, leisure exists as play, and play constitutes a large part of child development (Seefeldt, 2001). Human beings at a young age learn to walk, talk, move about, relate to people, and express individuality mostly through the context of play (Ellis, 1973; Jenkinson, 2001). Eisert and Lamorey (1996) studied children and reported that assessment of children's play is an effective method to ascertain the strengths and weaknesses of important developmental domains. As children become teenagers and then young adults, with or without disability, experiences in recreation and leisure impact self-identity and esteem (Shaw, Kleiber & Caldwell 1995). Of course, depending on the person and what he or she is experiencing, the impact can be either positive or negative (Dugan, 2001). Widmer, Ellis & Trunnell (1996) state that particular leisure choices may place adolescents at increased risk to engage in delinquent behaviors. Wisely chosen recreation, however, is more likely to result in positive outcomes. (Howard and Young, 2002: "Leisure's Role in the Lives of Individuals").

Una vez señalados los beneficios generales del Ocio que destaca Manuel Cuenca (2009). Dattilo (2002), y Howard y Young (2002) es menester presentar los siguientes cuadros que resumen la idea de beneficio que comprende la actividad del Ocio:

Tipo de beneficio		Beneficios
I. Personales	A. Psicológicos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mejorar la salud mental y mantenimiento de la misma <ul style="list-style-type: none"> • Manejo del estrés de un • Catarsis: canalización de la agresividad • Prevención y reducción de la depresión, la ansiedad y la irritabilidad 2) Desarrollo y crecimiento personal <ul style="list-style-type: none"> • Autoconfianza • Independencia • Incremento de competencias y valores • Mejora rendimiento académico y cognitivo • Sentido de control sobre la propia vida • Humildad, tolerancia y liderazgo • Aumento de la creatividad • Crecimiento espiritual • Adaptabilidad ante el cambio • Resolución de problemas • Aprendizaje y conocimiento natural, cultural e histórico • Vida equilibrada • Prevención de problemas en jóvenes en riesgo 3) Satisfacción y apreciación personal <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de libertad • Fluidez y absorción • Euforia • Capacidad de recibir estímulos • Sentido de aventura • Respuesta a los desafíos • Satisfacción con la vida • Expresión creativa • Apreciación estética

B. Psicofisiológicos	4) Beneficios cardiovasculares	
	5) Reducción y prevención de la hipertensión	
	6) Reducción del colesterol y los triglicéridos	
	7) Mejor control y prevención de la diabetes	
	8) Descenso de los problemas dorsales	
	9) Control de peso	
	10) Mejoramiento neuropsicológico	
	11) Fortalecimiento de la masa esquelética	
	12) Incremento de la fuerza muscular	
	13) Beneficios respiratorios	
	14) Incremento de la expectativa de vida	
	15) Mejoramiento del sistema inmunológico	
	16) Menos consumo de alcohol y de tabaco	
	II. Sociales y culturales	A. Satisfacción y desarrollo comunitario
		B. Compromiso comunitario, asociativo y político
		C. Conocimiento y apreciación cultural e histórico
D. Reducción de la alineación social		
E. Vinculación social, cohesión y cooperación		
F. Recepción de apoyo social		
G. Incremento de la vida cívica y democrática		
H. Vinculación familiar		
I. Comprensión y tolerancia		
J. Identidad cultural		
K. Prevención de problemas sociales para jóvenes en riesgo		
L. Beneficios para el desarrollo de los niños		
III. Económicos		A. Reducción en costos de salud
	B. Incremento de la productividad	
	C. Menor absentismo laboral	
	D. Reducción de los accidentes de trabajo	
	E. Crecimiento económico local y regional	
	F. Contribuciones al desarrollo económico global	
IV. Medio ambientales	A. Respeto hacia los recursos medio ambientales	1) Sostenibilidad del ecosistema
	B. Mejora de las relaciones con el entorno natural	2) Diversidad de las especies
	C. Ética medioambiental	3) Preservación de las áreas naturales
	D. Compromiso público con los temas del medioambiente	4) Preservación de la cultura, la herencia, sin un y los parques naturales
	E. Protección ambiental	

Figura 5. Beneficios atribuidos al Ocio según la investigación en general

Fuente: Driver y Burns (1999).

Una vez que hemos visto los principales valores reconocidos al Ocio por distintos autores, es momento de cotejar a estos con toda una serie de contravalores que se le adjudican a este mismo concepto:

Valores	Contravalores
1) Libertad, autonomía, independencia.	1) Alienación, manipulación, dependencia.
2) Felicidad, placer, diversión.	2) Insatisfacción, aburrimiento, tedio.
3) Autotelismo, conocimiento desinteresado.	3) Ostentación, Ocio-mercancía.
4) Creatividad, personalización, diferencia.	4) Consumismo, masificación, adocenamiento.
5) Sociabilidad, comunicación.	5) Aislamiento, incomunicación, soledad negativa.
6) Actividad, esfuerzo automotivado.	6) Pasividad, indolencia (activismo frenético).

Valores	Contravalores
7) Culturación.	7) Banalización cultural.
8) Valores de lo cotidiano.	8) Monotonía, inercia.
9) Valores de lo extraordinario o excepcional.	9) Extravagancia, lo estrafalario..
10) Solidaridad, participación social y política	10) Insolidaridad, indiferencia, pasotismo.

Figura 6. Valores y contravalores del Ocio.

Fuente: Trilla (1993).

En cuanto a las barreras del Ocio, esto es, a los obstáculos que impiden el acceso a sus beneficios, podemos definir a las mismas como:

Constraints are things that interfere with the person's ability to learn about, access or fully participate in leisure. Jackson & Scott (1999) described there are three categories of constraints: intrapersonal, interpersonal, and structural. Intrapersonal constraints are defined as individual psychological attributes, such as poor self-confidence or recollection of past negative socialization, which interfere with the development of leisure preferences or the type of activities one finds enjoyable. Interpersonal constraints are barriers that emerge as social interaction takes place between family, friends or others. Barriers of this nature can include negative interactions with same age peers, communication difficulties or patterns of social isolation. Structural constraints refer to things such as lack of transportation, limited financial resources, stigmas against people with disabilities or inaccessibility of community programs that diminish the level of participation in leisure desired by the individual. (Howard and Young, 2002: The Leisure Experience).

Un efecto general que pueden tener estas barreras para el Ocio puede ser el deterioro, tanto físico como mental, de la calidad de vida de la persona afectada por ellas: "While every person occasionally has a problem or situation that limits or prevents what he or she does during free time, frequent constraints to leisure ultimately lead to a diminished quality of life." (Howard and Young, 2002: The Leisure Experience).

Más adelante, Howard y Young (2002), distinguen una serie de barreras para el Ocio, tanto de origen individual como provocadas por el entorno del sujeto:

Numerous issues have been identified and examined for their potential constraints on healthy leisure. Some of these include alcohol and drug use, personality and attitude, social class and race, sexual orientation, religion, gender-based roles and dynamics involved with masculinity and femininity. (Howard and Young, 2002: The Leisure Experience)

Otra clasificación de las barreras para el Ocio es aquella presentada por un informe elaborado por Alberta Community (2000):

1. Mayoritariamente, los impedimentos para poder disfrutar del Ocio son específicas para cada individuo: “For example, barriers relating to energy level, motivation, and personal injury”. (Alberta Community, 2000, p. 1).
2. Otro tipo de obstáculos para acceder a los beneficios del Ocio se relacionan con el ambiente físico: “These barriers represent obstacles associated with facilities, transportation, and instructors”. (Alberta Community, 2000, p. 1).
3. Por último, este mismo estudio menciona las barreras para el Ocio relacionadas con el entorno social: “These include lack of family/friend support and no companion to participate with. (Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute, 1996).” (Alberta Community, 2000, p. 1).

De todo lo anterior, surge el tema de la importancia que posee el estudio sobre estos tipos de barreras para el Ocio como un factor que puede afectar a la entera sociedad, tal como lo muestra el siguiente caso:

For example, it has been found that child and adolescent leisure involvement is important in shaping leisure participation later in life. (Scott and Willits, 1998) Therefore, understanding and overcoming childhood and adolescent barriers can help to increase adult leisure participation. (Alberta Community, 2000, p. 1)

Asimismo, la investigaciones acerca de las barreras al Ocio son relevantes para distinguir las razones por las cuales un sujeto no participa nunca en las actividades recreativas o deja repentinamente de hacerlo: “For example, barriers associated with confidence level are important in attracting people to participate in an activity, whereas barriers linked to costs or time management are considered when an individual ceases to participate in an activity.” (Alberta Community, 2000, p. 1)

Los resultados más importantes de la susodicha investigación realizada por la Comunidad de Alberta (Canadá) sobre la importancia de las barreras para el Ocio fueron los siguientes: “Cost of equipment/supplies is the most mentioned barrier to participation. This was followed by too busy with work, admission fees/charges, too busy with family, and facilities overcrowded.” (Alberta Community, 2000, p. 3).

Este mismo documento incluye al final algunas posibles líneas de acción para superar las barreras para el Ocio destinadas a los profesionales del área de recreación:

...the study found that reduced costs, more information on available activities, a wider variety of activities, and increased social support, would encourage Canadians to participate in more leisure and recreation activities. (Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute, 1999). (Alberta Community, 2000, p. 4).

Nosotros pensamos que algunas de las recomendaciones anteriores, como una ampliación de la oferta de actividades específicas, así como un mayor apoyo social y una mejor difusión de las mismas, bien podrían ser aplicadas a nuestra propia investigación para dejar atrás las barreras que frenen el acceso al Ocio.

1.4. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL OCIO

En este capítulo hemos mencionado que el tiempo libre y el Ocio son dos conceptos relacionados que guardan mayor similitud o diferencia, según la perspectiva de cada autor, y que se encuentran en constante evolución. De esta manera, ambos términos han estado presentes durante toda la historia de la humanidad, pero en ocasiones significados diferentes.

No obstante, respecto al concepto del Ocio, algunos autores sostienen que el Ocio es un fenómeno exclusivo de nuestra sociedad actual. Como ejemplo de este pensamiento podemos nombrar a los sociólogos Parker (1971) y Dumazedier (1971). Para estos teóricos, la reducción de la semana laboral como resultado de la Revolución Industrial y de las consiguientes luchas obreras para mejorar su situación laboral, permitió que el Ocio pasara a tener una mayor relevancia, hasta ese entonces impensada, en nuestros tiempos.

El término “Ocio” como parte y expresión del tiempo libre, surgió con el mundo clásico. Frederick Munné (1980) manifiesta que el caso histórico más reconocido sobre de la cultura del Ocio, procede de la Antigua Grecia:

...donde la Skholé se presentaba como ideal griego cuyo significado etimológico era cesar o parar. Su sentido originario era estar desocupado y por tanto disponer de tiempo para uno mismo. La Skholé no era un sinónimo de no hacer nada, sino la posibilidad de disfrutar de un estado de paz y de contemplación creadora. Para conseguir ese estado, necesariamente uno debía estar desocupado, es decir, no sujeto al trabajo” (Hernández y Morales, 2008, cfr. Hermoso Vega, 2009, p. 46)

En la Antigua Grecia fue posible la disposición de tiempo libre “gracias a la estratificación de los helenos” (Hermoso Vega, 2009:46). El hecho es que la minoría de los ciudadanos pudo gozar de tiempo libre y dedicarse a tener una vida ociosa mientras que otros trabajaban. De esta manera, para los griegos sólo el individuo que tiene Ocio es libre. Es así como Aristóteles decía que “la Skholé es un fin en sí mismo, un ideal de vida cuya antítesis es el trabajo” (Hermoso, 2009, p. 46).

Por su parte, en Roma se descubrió una nueva aceptación del concepto de Ocio y tiempo libre, la cual fue incorporada especialmente por Cicerón, el *Otium*. El Ocio para los romanos era comprendido como el “tiempo de descanso del cuerpo y recreación del espíritu necesario para volver a dedicarse, tras la recuperación, de nuevo al trabajo” (Hermoso, 2009:46). Por lo tanto, en Roma el trabajo no posee un significado negativo tal como ocurre en Grecia: “El ocio pasa a ser un medio y el trabajo un fin” (Hermoso, 2009:46). Es decir, para los romanos el ocio era interpretado como algo necesario para el relax del cuerpo y del espíritu. Sin embargo, lo novedoso de la concepción del Ocio en Roma se fundamenta en:

La introducción del ocio de masas organizado por el Estado y dirigido a las clases populares. Estas diversiones organizadas para el pueblo son consideradas una forma de control y dominio político. El carácter de ocio dirigido se manifiesta claramente en el famoso dicho de *panem et circense*; la sociedad romana no podía vivir sin los juegos, y llega a convertirse en el fundamento de su existencia (Hermoso Vega, 2009, p. 47).

Por lo anterior, cabe destacar que el concepto de Ocio romano sobrevivió al término de Ocio griego. Por su parte, el cristianismo brindó al mundo clásico un nuevo concepto de la vida: “El ocio tenía un carácter de contemplación religiosa. Su objeto no era la naturaleza, la vida y las ideas en sí mismas, sino Dios, que se convierte en punto de referencia para el ocio y el trabajo” (Hermoso, 2009:47).

Posteriormente, en la Edad Media, tras la caída del Imperio Romano, se profundizó la diferencia entre el Ocio como ideal de vida y el Ocio como mero descanso. Este último modelo de Ocio continúa como patrimonio de todos.

Durante la Baja Edad Media e inicios del Renacimiento, nace otra idea del Ocio, inspirado en un “espíritu lúdico clasista” y que se refiere a la privación de trabajo y en la dedicación a prácticas elegidas de forma libre como puede ser, la guerra, la política, el deporte, la ciencia o la religión.

La vida ociosa es indicador de una elevada posición social, de riqueza y de poder. Esta forma de emplear el tiempo de ocio se convierte poco a poco en un signo exterior de nobleza cada vez más opuesto al servil tiempo del trabajo. El ocio caballeresco, que empezó siendo un medio, pasó con el transcurrir del tiempo a adquirir un valor en sí mismo. Se llega así al derroche y a un nuevo concepto del ocio: ‘el ocio como ociosidad’” (Racionero, 1992, p. 141).

En el siglo XVII, la ética reformista del calvinismo y las estructuradas doctrinas puritanas inglesas dieron inicio a otro concepto de Ocio que resulta ser una degeneración personal y social. Por tal razón, el movimiento puritano limitó los placeres y las diversiones, dejando sus huellas negativas hasta la etapa de la sociedad industrial:

Martin Luther led the Protestant reformation that saw idleness as a sin (Linder, 1970) thereby impacting what people did in their free time. In later years as European civilization spread to the Americas, the Puritan influence placed utmost importance on work and productivity and taught that leisure existed primarily for religious contemplation (Goodale & Godbey, 1988). (Howard and Young, 2002: Conceptual Framework and Historical Perspectives of Leisure).

No obstante, las ideas puritanas sobre la interpretación del Ocio se mantienen hasta nuestros días, ya que cuando se habla de este término, muchas personas tienen aún un concepto negativo del mismo.

A partir del siglo XVIII nace una nueva acepción de trabajo: “Este es la suprema virtud, y el ocio un vicio indeseable” (Hermoso, 2009, p. 48). Sin embargo, la relación entre trabajo y Ocio comenzó a cambiar a finales del siglo XVIII con la explosión de dos revoluciones importantes en Europa. La primera se denominó Revolución Industrial porque era de índole económica, iniciándose en Inglaterra, la segunda se conoce como Revolución Francesa, y alude a un conflicto de carácter social producido en Francia.

Ambas revoluciones tuvieron resonancia tanto en el concepto de trabajo como de tiempo libre: “En el aspecto económico cambiaron los modos y ámbitos de trabajo: del ámbito rural al urbano, del ámbito del hogar a la fábrica, del trabajo artesanal al trabajo en las fábricas. Esto trajo aparejado el capitalismo como sistema económico” (Hermoso Vega, 2009, p. 48).

Específicamente, con la Revolución Francesa se trató de conseguir que el tiempo libre fuese un tiempo dedicado a la educación, la formación cívica y la cultura. Por su parte, con la Revolución Industrial aumentó la jornada laboral, incrementándose el tiempo de trabajo diario para hombres, mujeres y niños, y produciendo un gran agotamiento físico y mental., Las masas de trabajadores cansados de esta situación protagonizaron un movimiento reivindicativo, con el objeto de reducir la jornada de trabajo y aumentar los salarios.

Así, de manera gradual emerge un tiempo nuevo distinto del tiempo de trabajo (Miranda, 2006). A diferencia de los casos anteriores, este tiempo libre surge a partir del propio trabajo. Para las masas trabajadoras no es tan relevante el contenido del Ocio, sino trabajar menos mientras que, en Grecia y Roma o durante la Edad Media y el Renacimiento, el Ocio adopta un sentido positivo. “En el ocio moderno lo que se valora es el tiempo que se quita al trabajo (Munné, 1992), ya que al principio el tiempo libre disponible es un tiempo en blanco, sin ningún contenido” (Hermoso Vega, 2009, p. 49).

En el siglo XX, el mundo obrero protagoniza una lucha en todos los países industrializados para lograr una reducción en el horario laboral, mejores condiciones humanas en el trabajo y un incremento del tiempo de descanso. De esta manera, el Ocio comienza a valorarse, entendiéndose como tiempo libre hasta nuestros días; y siendo tan importante como el tiempo de trabajo:

El trabajo ya no es un fin sino un medio para el desarrollo de la persona. Así llegamos hasta las relaciones entre el ocio y el tiempo libre en su acepción más moderna, donde la cuestión planteada es si el ocio moderno, tiempo sustraído al trabajo, es libre” (Hermoso Vega, 2009, p. 50).

Por último, cabe destacar que tras la Segunda Guerra Mundial, en Europa surgió la idea del Ocio como objeto de estudio científico desde diversas perspectivas: pedagógica, social, económica, cultural, religiosa, psicológica, etcétera. Ello ocurrió a la par que se desarrollaron una serie de importantes cambios sociales y culturales en todo el ámbito de Occidente, referentes a una revalorización de la libertad individual y del placer hedonista asociado con el Ocio, cuyo punto más álgido fue entre 1960-80:

The 1960s and 1970s are known most poignantly as an era of social revolutions. Sexual liberation and significant leisure-based events (e.g. Woodstock) did much to transform American society, free time use and notions of masculinity and femininity. Certainly one of the key scientific developments of this period was the invention of birth control. This greatly alleviated the fear of unwanted pregnancies and, for women especially, allowed sex to become something that could be more recreational (Allyn, 2000). (Howard and Young, 2002: Conceptual Framework and Historical Perspectives of Leisure).

1.5. EDUCACIÓN DEL OCIO COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN GENERAL

Estamos de acuerdo con Cuenca cuando define a la Educación del Ocio en los siguientes términos: "...un área específica de la educación general, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de personas y comunidades a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados con el ocio" (Cfr. Revista de educación, 2002, p. 156).

Por todo lo anterior, la educación del Ocio puede entenderse como un proceso educativo que acompaña el crecimiento personal de niños y jóvenes o enfoque personalizado de la educación. Al respecto, una de las aportaciones más significativa sobre la educación en el tiempo libre puede ser, en opinión la de Carl Rogers. De acuerdo a esto, el enfoque de Rogers (1989) "...define un estilo, un marco, un proceso en todo el camino educativo". Asimismo, a continuación citamos algunos rasgos del pensamiento de Rogers que Mendía (1991) utiliza para su investigación:

- “El ser humano tiene dentro de sí la tendencia y capacidad de autorrealización.
- Un aprendizaje válido tiene lugar cuando su objetivo es percibido por el educando como teniendo relación con su proyecto personal.
- Se aprende mejor con la acción.
- El aprendizaje es facilitado cuando el educando tiene una parte de responsabilidad en el método. .:
- Una enseñanza auto-determinada que implica a la persona entera, sentimientos y razón, es la que penetra más profundamente y perdura más.
- La independencia de espíritu, la creatividad y la confianza en sí son facilitadas cuando la autocrítica y la autoevaluación son fundamentales y la evaluación secundaria.
- En el mundo de hoy el aprendizaje más útil socialmente es el aprendizaje de los procesos de aprendizaje, este es, aprender a estar siempre abierto a la propia experiencia y a integrar en sí el proceso mismo del cambio.
- Para conseguirlo se necesita un clima de libertad.
- La educación ha de estar centrada en el educando.
- El educador es un facilitador, un recurso que ayuda a construir su propio proceso.
- El avance se produce en la relación interpersonal adaptada al ritmo del educando” (Mendía, 1991, p. 6).

Estos principios, introducidos a la educación en el tiempo libre, fomentan la consideración del tiempo libre como tiempo de aprendizaje.

Aprendizajes en la relación, en la vida social, en la solución de problemas, en la solidaridad, etcétera. Han influido muy directamente en el estilo de educación, en el estilo del educador, en la relación del educador y del educando, en la organización (Mendía, 1991, p. 6).

Por lo anterior, al considerarse la institución educativa como centro de los aprendizajes que la sociedad, mediante el sistema escolar estructurado, indica como obligatorios y conformes de acuerdo a ciertas edades, se destaca que...

“En el tiempo libre es el propio educando, el propio grupo, el que marca sus avances. El análisis, la autocrítica, el desarrollo de distintos intereses y la función del educador como facilitador, promotor, indica que en el tiempo libre, el currículum es la vida y los procesos de autonomía de los propios educandos” (Mendía, 1991, p. 6).

Consecuentemente con esto, consideramos que la educación para el tiempo libre ha ganado un justo lugar dentro del marco de la educación general, como un ámbito propicio donde el individuo pueda realizar su propia formación de una manera mucho más libre y plena que en el sistema de enseñanza formal.

1.6. EDUCACIÓN PARA EL OCIO

De acuerdo a todo lo anterior, si hoy en día el Ocio ha alcanzado una consideración comparable a la del trabajo, la escuela, que hasta ahora solo formaba y capacitaba par el mundo laboral, no puede seguir ignorando esta transformación social y cultural. Por lo que es entonces muy importante que el sistema educativo incluya al Ocio dentro de sus programas de enseñanza como una forma de ampliar la socialización de los alumnos.

Por tal razón, parecería adecuado que la escuela se ocupe de desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan la autonomía de los niños, como así también, que posibiliten el desarrollo de inquietudes y aptitudes hacia la elaboración de proyectos que les permitan descubrir nuevos mundos y den sentido a sus vidas. En este sentido, el Ocio se ha convertido en un derecho de todos los ciudadanos, e incluso la misma Carta Magna Española determina que: “Los poderes públicos deben promover la Educación Física y el Deporte como así también facilitar el adecuado uso del Ocio. (Constitución de España, artículo 43, punto 3) Con lo cual, las Administraciones públicas sólo deben remitirse a cumplir con lo establecido por el mandato constitucional.

Particularmente, en los años 70' surge en España la preocupación por una educación explícita vinculada con el tiempo libre, bajo la denominación “educación en o para el tiempo libre”. Se trataba de una pedagogía desarrollada a partir de actividades educativas que se practican fuera del marco escolar. En este sentido, Weber (1969) es uno de los exponentes más relevantes de una “pedagogía centrada” relacionada con el uso adecuado del tiempo libre. Para este autor, la necesidad de la pedagogía del tiempo libre está basada sobre nuevos parámetros de concebir la educación y, por ende, una nueva forma de educar.

En paralelo a la denominada “pedagogía del tiempo libre” en un contexto sociocultural fuera de la escuela, surge la impronta de su inclusión en el ámbito expresamente educativo (Cuenca, 2006): “Educación para el Ocio”, es decir, la “Educación del Ocio”. “Su labor conecta con la tradición de las actividades no formales en el ámbito escolar, pero además plantea interrogantes educativos sobre el tiempo libre en la escuela o la función de las actividades extraescolares que pueden considerarse nuevas” (Hermoso Vega, 2009, p. 80). De esta manera, la “Educación del Ocio” aparece como

Una necesidad inminente (Nuviala, Ruiz y García, 2003) para dar salida al considerable aumento de tiempo libre de los escolares ante la tendencia a agrupar la jornada escolar o a crear una jornada intensiva, de modo que se hace necesario intervenir para facilitar la ocupación del niño en actividades que favorezcan su desarrollo integral” (Hermoso Vega, 2009, p. 80).

La “Educación del Ocio y del tiempo libre” comprende la integración de los conocimientos formales e informales con la finalidad de colaborar a la educación integral de los estudiantes para el desarrollo de un tiempo libre constructivo. Por tal razón, para Cuenca (1995) la educación del Ocio permite el desarrollo de capacidades, aprendizajes y especialmente actitudes y valores, según tres perspectivas:

- Educar ‘para’ el ocio: Toda acción educativa se da en un ámbito formal e institucional, encaminada a desarrollar las capacidades que permitan una ocupación efectiva y constructiva del tiempo libre. El desarrollo de los currículos educativos será el responsable de la creación de esas habilidades que permiten un cambio de actitudes y valores.
- Educar ‘en’ el ocio: Proceso enmarcado en el ámbito extra-institucional, cuya acción se orienta a hacer educativo el tiempo libre.
- Educar ‘mediante’ el ocio. Acción desarrollada en el tiempo libre, con unos objetivos relacionados con el ocio. (Hermoso Vega, 2009, p. 81).

Esta manera de educación, referida a la triple misión de educar “en” el tiempo libre, educar “para” el tiempo libre y educar “mediante” el tiempo libre, halló en la pedagogía del Ocio su fundamental vía de sistematización (Raillon, 1971; Puig y Trilla, 1987; Cuenca 1995, 2004, 2006), basada como una pedagogía que posee por escenario el tiempo libre de los estudiantes con la finalidad de desarrollar aprendizajes, facilitar la creación y la diversión, aumentar la integración colectiva y construir la propia personalidad.

Según Suárez Sandomingo e Ingerto López (cfr. Otero López, 2009:50), “el tiempo libre es un marco educativo para la educación en valores y un espacio de integración social y de desarrollo personal”. Por esta razón, un Ocio “pedagógico” adecuado favorece “la creatividad, la imaginación, la autonomía, la capacidad de cooperación, la responsabilidad, la aceptación de uno mismo y de los de-más, entre otras aptitudes y actitudes” (Suárez Sandomingo e Ingerto López, cfr. Otero López, 2009, p. 50).

Desde la perspectiva social, el Ocio pasó de ser comprendido como un binomio trabajo- Ocio a un área con dimensiones propias. Incluso, autores como San Salvador (2000) hallan diversas dimensiones contempladas en el tema del Ocio (figura 6), partiendo desde dimensiones tradicionales (juegos o festividades) hasta las más

recientes (ecológica, productiva, preventiva) pasando por dimensiones de carácter negativo como ser, ausencia, alienación o nocividad.

<i>Dimensiones</i>	<i>Procesos personales y sociales</i>	<i>Actividades prototípicas</i>
<i>Creativa</i>	Desarrollo personal Autoafirmación Introspección Reflexión	<i>Artes</i> <i>Turismo alternativo</i> <i>Nuevos deportes</i> <i>Deportes de aventura</i> <i>Hobbies</i>
<i>Lúdica</i>	Descanso Diversión	<i>Juego</i> <i>Práctica cultural</i> <i>Turismo tradicional</i> <i>Práctica deportiva</i> <i>Paseos</i> <i>Tertulia</i>
<i>Festiva</i>	Autoafirmación colectiva Heterodescubrimiento Apertura a los demás Socialización Ruptura de cotidianidad Sentido de pertenencia	<i>Fiesta</i> <i>Patrimonio</i> <i>Folklore</i> <i>Turismo cultural</i> <i>Deporte espectáculo</i> <i>Eventos</i> <i>Parques temáticos</i> <i>Parques de atracciones</i>
<i>Ecológica</i>	Vinculación al espacio Capacidad de admiración Contemplación	<i>Recreación al aire libre</i> <i>Turismo urbano</i> <i>Arte en la calle</i> <i>Turismo rural</i> <i>Ecoturismo</i> <i>Deporte al aire libre</i>
<i>Solidaria</i>	Vivencia del otro Participación asociativa Gratuidad Voluntariedad	<i>Ocio comunitario</i> <i>Animación sociocultural</i> <i>Animación turística</i> <i>Turismo social</i> <i>Deporte para todos</i> <i>Asociacionismo</i> <i>Educación del tiempo libre</i>
<i>Productiva</i>	Bienestar Utilidad Profesionalización	<i>Industrias culturales</i> <i>Sector del turismo</i> <i>Deporte profesional</i> <i>Establecimientos recreativos</i> <i>Actividades del juego y apuestas</i> <i>Servicios ocio-salud</i> <i>Bienes de equipo y consumo</i>
<i>Consuntiva</i>	Consumo Mercantilización	<i>Compra de productos, bienes y servicios turísticos, culturales, deportivos y recreativos</i>
<i>Preventiva</i>	Prevención Precaución	<i>Ocio preventivo</i> <i>Educación para la Salud</i> <i>Programas preventivos</i>
<i>Terapéutica</i>	Recuperación Calidad de vida	<i>Ocio terapéutico</i> <i>Ocio y Salud</i>
<i>Alienante</i>	Enajenación	<i>Cualquier actividad</i>
<i>Ausente</i>	Aburrimiento Desinterés	<i>Inactividad</i>
<i>Nociva</i>	Prácticas abusivas Dependencia exógena	<i>Ociopatías</i> <i>Ludopatías</i>

Figura 7. Dimensiones del fenómeno del Ocio

Fuente: Suárez Sandomingo and Ingerto López, cfr. Otero López, J., 2009, p. 50.

Por otra parte, el Ocio ha pasado de centrarse en actividades específicas para una determinada edad como ser, la infancia y la adolescencia, a un Ocio que es para toda la comunidad, indistinto de las edades de las personas.

Este nuevo enfoque ha incidido en la variación de actividades para cada uno de los individuos y de las vivencias que se construyen con ellos. Asimismo, los espacios de Ocio han pasado de ser temporales y genéricos para transformarse en más constantes, formales y adaptables a las necesidades de los beneficiarios.

Ahora bien, parafraseando a Suárez Sandomingo e Ingerto López, se destaca la importancia y la función que tiene el Ocio en el ámbito educativo:

De todas estas nuevas perspectivas se desprenden unas consecuencias educativas que han de ser muy tenidas en cuenta por todos los agentes implicados y, principalmente, por los pedagogos como activadores y mediadores de las relaciones entre todas las partes (Administraciones, centros de formación, centros/espacios de ocio, agentes y usuarios). La puesta en valor de todo lo que implica este ámbito educativo va a ser una de las claves que le permitirán desarrollar alternativas a la educación en otros ámbitos, a la par que desarrollar nuevas facetas ignoradas o imposibles de realizar en ellos, puesto que, en definitiva, el papel del pedagogo es el de tratar de compensar las carencias educativas de las personas y optimizar sus potencialidades a través de la relación de ésta con los grupos que forma” (Suárez Sandomingo e Ingerto López, cfr. Otero, 2009, p. 51)

Por otro lado, existen al menos tres maneras distintas de comprender el vínculo entre el Ocio y la escuela. Estas formas son:

- El ocio como contenido curricular, la educación sobre el ocio: Cada vez más el ocio (o, sobre todo, diversas formas del ocio) forman parte de los contenidos curriculares. O como mínimo se observa la necesidad de que eso sea así. Ejemplos de ello son: la existencia de unidades didácticas que proponen un análisis profundo de los medios de comunicación de masas; o el incremento de materiales educativos orientados al estudio del turismo como actividad de ocio.
- El ocio como oportunidad formativa, la educación en el ocio: En la distribución del tiempo escolar se encuentran momentos muy aprovechables desde la perspectiva de la intervención educativa en el ocio, es decir, que tiene lugar durante el tiempo libre. Nos estamos refiriendo, sobre todo, al tiempo de comedor escolar. Un espacio que cada vez está siendo más explotado para objetivos educativos dirigidos a los más jóvenes.
- La educación mediante el ocio: Más allá de la perspectiva curricular y de las oportunidades del tiempo supuestamente libre que queda dentro del horario escolar como momento de intervención educativa, el binomio ocio-escuela ofrece otras potenciales muy interesantes desde la perspectiva de la educación para el ocio. Entrarían aquí, por ejemplo, la oferta de actividades extraescolares que gestionan las propias asociaciones de padres y madres de los centros y que constituyen un ejemplo muy representativo de la educación para el ocio, es decir, aquella que tiene lugar en el tiempo libre de las personas y, además, se orienta hacia objetivos relacionados con el disfrute del ocio de las mismas (Calvo, A.M., 2001, p. 20).

Por lo tanto, los cuestionamientos educativos actuales poseen una dimensión que traspasa el objetivo de desarrollar a niños y jóvenes para que realicen acciones beneficiosas durante su tiempo libre. La Educación del Ocio es percibida actualmente de acuerdo a tres modos bien distintos. Éstos son referidos de la siguiente manera:

- Para Ruskin (2002, p. 20), se trata de “un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que incorpora el desarrollo de actividades, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio”.
- Sivan (2002) considera que:
...a través de la educación del ocio, los individuos adquieren el conocimiento y desarrollan los valores, actitudes y destrezas para utilizar el ocio de manera óptima, es un proceso de desarrollo constante cuyo objetivo es la mejora de la calidad de la vida del individuo y de la sociedad. Este proceso incluye ciertas estrategias como: ensayo y error, facilitación, capacitación y cooperación”. (Sivan, 2002, p. 63)
- La World Leisure entiende que la educación del ocio es un proceso que incluye “la aportación de 82 experiencias pedagógicas y/o recreativas que sirven para adquirir unos objetivos de aprendizaje de ámbito kinestésico, afectivo y cognitivo relativos al uso provechoso del ocio” (Cfr. Cuenca, 2004, p. 84).

De acuerdo a estas definiciones, el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto expone que la Educación del Ocio toma su sentido a partir de un modo de comprender el Ocio autotélico y su educación, considerando lo siguiente: “La educación del ocio es un área específica de la educación general cuyo objetivo es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de las personas y comunidades a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas con el ocio” (Cuenca, 2004, p. 85).

De acuerdo a Cuenca (2004), de las dimensiones de acción del ocio presentadas por este autor, las relacionadas con el Ocio autotélico (realizado de una manera satisfactoria y en libertad) y el Ocio exotérico (empleado como medio para alcanzar otro objetivo), son las que favorecen en el bienestar del individuo y de las comunidades.

1.6.1 ¿Por qué es necesaria la educación del Ocio?

La Educación del Ocio es un tema sumamente importante, y en especial en el ámbito de la educación, por lo que significa personal y socialmente para los niños, jóvenes e incluso para los adultos. Durante el último medio siglo esta valorización fue creciendo a la par que se desarrollaban los cambios sociales y culturales que Trilla (1998b) resume a continuación:

Se puede afirmar que a partir de los años 60 hay un aumento del tiempo libre, lo que genera la necesidad de desarrollar actuaciones educativas que asuman a este ámbito como marco de actuación y/o como objetivo. Se producen cambios en la institución familiar y en otros aspectos de la vida cotidiana, urbanísticos, etc., que implican la necesidad de nuevas instituciones y medios educativos que asuman determinadas funciones educativas antes satisfechas por la familia (destacamos entre otras, la incorporación de la mujer al trabajo). (Trilla 1998b, cfr. Cuenca, 2011, p. 84-85).

Es por ello que podemos decir que existen distintas razones (sociales, psicológicas, terapéuticas, etc.) que justifican la necesidad de la Educación del Ocio o la Pedagogía del Ocio. A continuación, citamos los dos puntos de vista opuestos que propone Cuenca acerca de las motivaciones para la implementación del Ocio en el ámbito educativo:

Razones de carácter negativo:

Por la percepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del ocio a consecuencias del ocio nocivo por parte de las sociedades acomodadas, por ejemplo, drogadicción; realidades relacionadas con el ocio consumista.

A juicio de Csikszentmihalyi, el problema fundamental es que no tenemos las destrezas incorporadas para utilizar el tiempo libre. La educación del ocio nos prepara para evitar la impersonalidad de parte del marketing que lleva consigo pérdida de la libertad. Evita también la frustración y el estrés, otro sentimiento que abunda en la sociedad actual que altera nuestro sosiego y resquebraja la salud. La pedagogía del ocio se ocupa de enseñar a elegir y a descansar, lo cual produce una vida emocional y estable” (Cuenca, cfr. *Revista de Educación*, 2002, p. 152).

Razones de carácter positivo:

Gran parte de los autores que defienden el planteamiento positivo sobre la necesidad de la Educación del Ocio, manifiestan que el mismo es un contexto de desarrollo en el cual es posible “generar una gran motivación (desarrollo personal y deseo de vivir) ya sea en niños, adolescentes y adultos” (Cuenca, cfr. *Revista de Educación*, 2002, p. 152).

En palabras de Cuenca, “...la educación del Ocio favorece el aumento de los beneficios personales y comunitarios, al tiempo que permite la disminución de las barreras psicológicas, sociales, culturales y aptitudinales que impiden el acceso a experiencias gratificantes” (Cfr. *Revista de Educación*, 2002, p. 154). Al respecto, A. Sivan (2002, p. 58) sostiene que “la educación del Ocio forma parte del proceso de sociabilización de los individuos en su contexto social para mejorar la vida”.

Pierre Laine (1970) afirma que la educación del Ocio debe ser personalizada, permitiendo el ejercicio de la libertad y el desarrollo del propio pensamiento. De este modo, se advierte lo siguiente: “La educación es algo necesario para que el ‘ser natural’ se vaya convirtiendo en ‘ser cultural’, desarrollándose plenamente como

persona” (p. 80). Por lo tanto, podemos decir que el disfrute y la práctica del Ocio dependen de la disponibilidad de tiempo y de recursos, pero asimismo de la percepción y la actitud que el individuo tiene sobre el Ocio.

Por todo lo anterior, el objetivo de la educación personal del Ocio es, justamente, perfeccionar, mejorar y satisfacer las necesidades de los educandos. Asimismo, la Educación del Ocio es una educación sistemática y consciente que, desarrollada adecuadamente, permite elaborar el Ocio solidario como así también la apertura del individuo hacia nuevos caminos de respeto y participación.

1.6.2 Ocio y educación en y para el tiempo libre

No es tarea fácil ni espontánea la transformación del tiempo libre en Ocio. Lo que entre las décadas del '60 al '80 denominábamos “educación en y para el tiempo libre”, dio lugar a la Educación del Ocio: “Una denominación unida a procesos de aprendizaje de actitudes, habilidades, conocimientos, conductas y valores relacionados con la experiencia de ocio” (Cuenca, 2011, p. 34).

La Educación del Ocio está representada con ámbitos de aprendizaje educativo desinteresado y actividades satisfactorias que se relacionan con valores fundamentales como ser, la integración, la libertad, la comunicación o la solidaridad.

Desde el punto de vista educativo, “en la práctica del ocio, como en tantas otras dimensiones de nuestra vida, encontramos valores universalmente aceptados y contravalores que deben ser vigilados y contestados” (Calvo, 2003, p. 17).

Por lo tanto, en palabras de Cuenca podemos señalar que “la Educación del Ocio, entendida como proceso personal y social, es un área de conocimiento que, tras una determinada trayectoria histórica, permite ser estudiada y sistematizada a través de la Pedagogía del Ocio” (Cuenca 2004, p. 15).

En otras palabras, para acceder al verdadero Ocio no sólo es necesario “hacer”, sino también tener la capacidad de disfrute personal, pudiendo acceder a éste sólo desde la formación. De esta manera...

La educación del ocio abre múltiples posibilidades de mejora, que no se refieren sólo a la infancia, sino que afectan a todas las edades. Adquiere su sentido dentro de la educación integral y total, pero su especificidad radica en orientar el desarrollo personal y social desde el ámbito del ocio y la vivencia de sus valores” (Cuenca, 2011, 35).

Por lo tanto, la educación del Ocio se trata de un proceso extenso que perdura durante toda la vida y que evoluciona con cada persona, a fin de gratificar las necesidades y capacidades particulares de cada individuo. "Su objetivo constante es aumentar las opciones, personales y comunitarias, para tener experiencias de ocio de calidad" (Cuenca, 2011, p. 34).

1.7. LAS ACTIVIDADES ESCOLARES NO CURRICULARES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA ESCUELA

Bajo la expresión "ámbitos escolares no curriculares" se comprenden aquellos tiempos dentro del horario escolar que no están ocupados por trabajo propiamente curricular, pero si educativo o formativo, como es el caso de las pequeñas parcelas temporales situadas entre las aulas (recreos, descanso,...) y otros momentos indefinidos que el alumnado ocupa según sus deseos.

Se trata, por tanto, de tiempos no ocupado por ninguna actividad obligatoria, pero que en algunos casos están dentro de un período temporal de obligación (recreos, intermedios,...) y en otros de no obligación (actividades extraescolares). Los primeros son momentos de descanso y de recuperación de energías para poder completar la jornada escolar. Pero en ellos, al igual que en el tiempo de realización de actividades extraescolares o complementarias, los alumnos pueden vivir un importante aprendizaje de decisión y organización individual o colectiva de sus juegos, de relaciones sociales. En efecto, estas prácticas de actividades no curriculares permiten y exigen tomar una serie de decisiones a diversos niveles: sociabilidad (aceptación o no de compañía y quién constituirá esa compañía), gestión y organización del tiempo de que dispone (duración de cada actividad, distribución del tiempo), selección de las actividades (opción libre, aunque condicionada por los equipamientos y material disponible). Pueden relacionarse y actuar con bastante libertad y, por tanto, llevar a cabo experiencias y aprendizajes de convivencia y de juego. Ello, contribuye, sin duda a aprender a crear verdaderas situaciones de Ocio para implicar así, a toda la escuela.

El ámbito de las "*actividades complementarias y extraescolares*" se diferencia de las realizadas en ámbitos no curriculares por el carácter formal y organizativo que presenta. Son actividades concebidas para completar la tarea escolar y se encaminan para una verdadera educación integral a la vez que son una respuesta de la escuela al tiempo libre de los alumnos. Sus posibilidades educativas en el Ocio y para el Ocio

son indiscutibles. No obstante, tienen el riesgo de caer en un exceso de planificación, que limite las posibilidades de decisión y organización, junto con la tendencia a hacer de la actividad una obligación más, lo que las apartaría de una de las características más importantes del Ocio.

Un ejemplo de estas actividades extraescolares que pueden ser aprovechadas para la educación del Ocio, siempre y cuando no caigan en los excesos planificadores de los centros educativos, son las relacionadas con el deporte escolar, tal como nos lo explica Pereda (2000):

La libre elección y su carácter autotélico, o lo que es lo mismo, el constituir un fin en sí mismas, ya que no son objeto de ninguna calificación, las convierten en espacios propicios para auténticas vivencias de ocio. En efecto, son actividades que inciden siempre en el tiempo libre, que gustan a los que las eligen, por lo que suelen manifestar una actitud positiva ante a las mismas, y cuya práctica da lugar a una sensación gratificante. En definitiva, oportunidades muy propicias para la educación del ocio. (Pereda, 2000, p. 83).

A pesar de que estas actividades extraescolares de carácter deportivo no deben ser objeto, a nuestro juicio, de una copiosa planificación, es importante destacar, de acuerdo a Pereda (2000, p. 84), que las mismas deben de guardar relación con las áreas curriculares correspondientes y los objetivos del Proyecto Educativo de cada Centro que las desee implementar. Asimismo, la participación de los docentes a cargo de estas actividades deportivas extracurriculares no solamente puede ser considerada necesaria en la elaboración del PEC (Proyecto Educativo del Centro), sino también imprescindible para que dicho plan no se disperse ni presente en su seno contradicciones insalvables que hagan peligrar sus metas finales.

Igualmente, debemos dejar claro que desde el ámbito del curriculum, la escuela se puede olvidar de una de las características más distintivas del mundo moderno: la disminución del tiempo de trabajo ha transformado el ritmo de vida, lo que se refleja en nuevos paradigmas de tiempo libre. Una nueva visión de este último aparece asociada al cambio de valores en el arte de vivir. Las transformaciones en la organización y distribución de las actividades cotidianas dan lugar a tiempos sociales diferentes que simbolizan alteraciones en la cultura de la que estos últimos son un reflejo.

Habitualmente se considera el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela como la antítesis del tiempo libre. Por tanto, parece que una institución que controla una buena parte del tiempo socialmente obligado, poca ayuda podrá ofrecer a la Educación en el Ocio y para el Ocio. En parte es cierto que la escuela tiene unos objetivos definidos y en algunos aspectos diferentes a los propios de la Pedagogía del Ocio. No obstante, es difícil negar a esta institución un papel en la formación para un

buen aprovechamiento del tiempo libre. En primer lugar, porque en el seno de la escuela, el alumnado puede vivir momentos de tiempo libre. Y, en segundo lugar, porque la institución escolar debe preparar a los alumnos para disfrutar del tiempo libre que tienen y que tendrán en el futuro fuera de la escuela. Esta no puede pretender llevar a cabo una educación integral olvidándose de la Educación del Ocio, ya que todo intento de concretar la primera incide necesariamente en la segunda.

Como Cuenca (1995) recuerda, el auténtico concepto de educación nunca ha tenido una visión reduccionista, sino que hace referencia al todo y esa visión global se ha formulado en la historia de la pedagogía, desde la Grecia clásica, de diversas maneras (educación integral, educación personalizada, educación para la vida...). Ya en épocas recientes, comenzó a hablarse de la educación permanente, del tiempo libre y de la animación sociocultural¹. Los principios de la Carta Internacional de la UNESCO tiene como preocupación proporcionar al niño una formación completa, equilibrada y armoniosa.

En todas estas realidades educativas, el Ocio aparece como denominador común y es considerado como factor educativo. Efectivamente, si la Educación del Ocio debe formar parte de la educación formal de la escuela, es el ámbito específico de la educación no formal e informal donde, en muchas ocasiones, la Educación del Ocio tiene más fuerza. Los espacios de actividades no curriculares de los centros adquieren gran significación como elementos diferenciadores de las ofertas escolares y, por tanto, de la imagen de un centro, al otorgarle una peculiar idiosincrasia y caracterización.

Por otro lado, la educación integral supone una vía de acabar con las dicotomías que han dividido la formación del hombre a lo largo de la historia, oponiendo la práctica de la actividad útil, propia del trabajo y la actividad alegre y desinteresada, específica del Ocio. Siguiendo una vez más el pensamiento de Cuenca (1995), se coincide aquí en su defensa de que

¹.- En 1995 se celebró en Austria una reunión organizada por la UNESCO en la que por primera vez se utilizó el término "animación". En 1970 en el Simposium de Rotterdam sobre "Los equipamientos socioculturales", se define la "democracia cultural", pero permanece indefinida la "animación sociocultural". En 1972 en el Simposio de San Remo sobre "Animación, equipamientos y democracia cultural", se define la animación sociocultural. Entre 1974 y 1976 se lleva a cabo la sistematización y difusión del concepto de animación sociocultural y entre 1976 y 1977 su implantación. En 1976 se celebra en Oslo la Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables de Asuntos Culturales y, a partir de ese momento, los gobiernos europeos asumen oficialmente la animación sociocultural dentro de sus políticas culturales.

En cuanto a la "educación permanente", en 1919 en el "Report of the Aduly Education Comitee of the Ministry of Reconstruction" redactado por A.L. Smith, surge por primera vez de manera explícita la idea de educación permanente. En 1955 se formula el concepto de "educación lo largo de la vida". En 1970 la UNESCO celebra el Año Internacional de la Educación y se declara la educación permanente como el "sistema de los valores educativos".

...el resultado de una educación integral ha de ser un hombre nuevo, una persona que no ve en el trabajo un fin en sí mismo, sino la manera con la comunidad humana y un medio para conseguir tener disponibilidad de espacios y medios para desarrollar, a través del Ocio, la alegría, la expansión personal, y la delectación del espíritu". (Cuenca, 1995, p. 13)

Este autor y el Instituto de Estudios de Ocio² parten de una conceptualización de dicho concepto como un ámbito de desarrollo humano en el que resulta determinante la vivencia de libertad, autotelismo y sensación placentera. El punto de referencia en Educación del Ocio ha de ser Ocio autotélico con su quíntuple dimensionalidad: la educación de lo lúdico, ecológico, creativo, festivo y solidario (Cuenca, 1995).

Los valores que se desarrollan en el Ocio son valores personales que se transmiten a otros ámbitos de la vida. La Educación del Ocio contribuye para la educación integral propiciando un desarrollo personal, de hábitos y actitudes del alumnado que necesariamente incidirá en su vida como adulto. Pero la Educación del Ocio es un proceso que debe ocurrir no sólo en la niñez, sino paralelamente a la propia vida, permitiéndonos enfrentarnos a ella de una manera más adecuada y resuelta. Las modernas concepciones del Ocio señalan su relación directa con el bienestar y la calidad de vida, lo que requiere un continuo proceso de educación permanente.

1.8. OCIO HUMANISTA EN LA ESCUELA

Desde el enfoque humanista, se considera que el tratamiento educativo del Ocio es una de las herramientas más importantes para llevar a cabo un proceso de perfeccionamiento íntegro.

Durante dicho proceso es necesario advertir y prevenir acerca de los ocios nocivos, adquirir conductas positivas, al igual que hacer una proyección social y comunitaria. De esta manera, podemos identificar el papel fundamental que cumplen dos dimensiones de la formación del Ocio: la axiológica y la lúdica. En este sentido, las actividades de Ocio no sólo promueven la autorrealización, sino que además la preparación axiológica. Al respecto, la educación del Ocio brinda amplias opciones para conseguirlos, practicarlos y fomentarlos, ayudando específicamente a la educación integral de la persona.

² .- El INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO inició sus actividades al comienzo de los años 90 y tiene su sede en la Universidad de Deusto (Bilbao). Defiende el Ocio como experiencia personal y fenómeno social, desde planteamientos humanistas. En el desarrollo del proyecto se encuentra un nutrido equipo interdisciplinar con el objetivo de dar respuesta desde distintos campos del saber. Sus principales áreas de intervención son. Formación, Investigación y documentación. Participa en numerosas redes nacionales y transnacionales (ELRA, ATLAS, WLRA, LORETO, ERASMUS, CULTURELINK, ENCAT...)

Ahora bien, a partir de la Educación del Ocio, distintos autores (Cuenca, 2004; Dumazedier, 1968; Jull, 2001; Pedró, 1984; Puig y Trilla, 2000; Quintana, 2004), destacan los siguientes valores:

- Hedónicos: constituyen lo lúdico, como actividades recreativas y deportivas;
- Sociales: tales como la solidaridad, la tolerancia y el altruismo del voluntariado;
- Intelectuales: se refieren al cultivo de la reflexión, el conocimiento y de la creatividad;
- Estéticos: vinculados a la expresión y creación artística;
- Eudemónicos: Producen la auténtica felicidad a través de la amistad, la convivencia, la tolerancia y especialmente el amor en sus distintas manifestaciones;
- Trascendentes: proyectan nuestra vida más allá" (p. 25, cfr. Sarrate Capdevila, M., 2008:56).

1.9. ACTIVIDADES CONSTRUCTIVAS EN EL TIEMPO DE OCIO

Según Guilman, Meyers y Pérez (2004), las actividades extraescolares pueden denominarse también actividades constructivas y ser recomendadas **además** para ocupar el tiempo libre de los niños y jóvenes durante **las pausas o recreos** del horario lectivo escolar.

Al respecto, Gete-Alonso (1987) propone una clara división en la distribución del tiempo. En concordancia con lo expuesto al principio de este trabajo, para este autor las actividades humanas se dividen en trabajo y tiempo libre, y a su vez, expone que en las actividades de tiempo libre se realizan una serie de actividades no laborales o escolares, pero pueden llegar a ser obligatorias como ser, las tareas domésticas de la casa, etc., e incluye específicamente dentro del tiempo libre, el Ocio.

No obstante, el esquema propuesto por Gete-Alonso (1987), sobre la distribución del tiempo, parecería no atender a las necesidades de la "actual escuela", es así que Hermoso Vega (2009) expone en su trabajo sobre "Estudio de la ocupación

del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares” un esquema similar al anterior, pero con una distribución del tiempo que atiende a las necesidades de la “Nueva Jornada Escolar”.

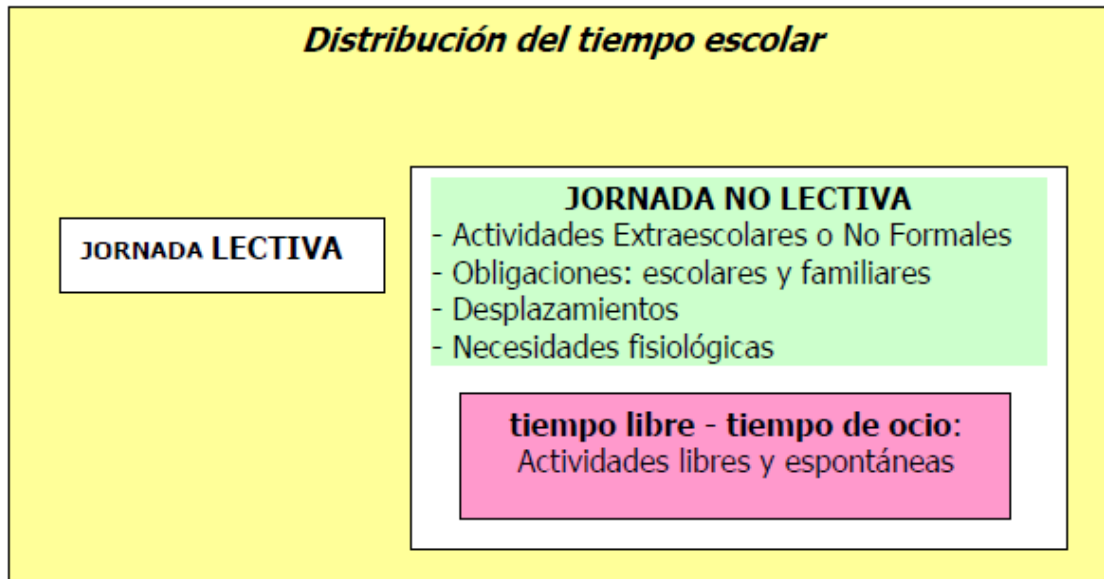


Figura 8. Distribución del tiempo escolar, según Hermoso Vega (2009)

Fuente: Hermoso, Y., *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*, 2009:63

De acuerdo a la figura anterior, elaborada por Hermoso Vega (2009), el tiempo escolar puede dividirse en jornada lectiva y no lectiva, desarrollándose en ésta última una serie de actividades que, a pesar de realizarse fuera del período lectivo, no pueden considerarse voluntarias, como ser las obligaciones de la escuela y familiares, comer, dormir, etc. y las actividades extraescolares no formales. Sin embargo, este esquema de Hermoso Vega (2009) no distingue entre tiempo libre y tiempo de Ocio, subsumiendo al primero dentro de la arbitraria categorización de “jornada no lectiva”. Tampoco deja claro las diferencias entre actividades extraescolares y actividades complementarias, las cuales son, de acuerdo a nuestro juicio:

1. Actividades extraescolares: se desarrollan dentro del ámbito de la escuela durante el horario no lectivo.
2. Actividades complementarias: se realizan también en el interior de la institución educativa pero en el horario lectivo.

De esta forma, podemos deducir que Hermoso Vega llega a adjudicar, para nosotros erróneamente, un carácter de obligatoriedad a la realización de las

actividades extraescolares no formales. A este respecto, podemos citar una definición de Pereda (2000) con la que concordamos enteramente:

Tales actividades, aunque tienen lugar, normalmente, dentro de la escuela, se contextualizan fuera del currículo, no forman parte del horario lectivo, y su carácter es voluntario, esto es, ningún alumno puede ser obligado a asistir a ellas. (Pereda, 2000, p. 83).

Por lo demás, para Hermoso Vega (2009) el tiempo libre está dirigido a la persona y no tanto a la actividad realizada, siendo definido el tiempo libre de los escolares como

El tiempo realmente libre que queda en la jornada no lectiva, exceptuando el tiempo utilizado en la realización de las actividades extraescolares o no formales institucionalizadas, las obligaciones tanto escolares como familiares, los desplazamientos y otras necesidades, es decir, un tiempo dedicado a actividades libres y espontáneas, un tiempo para explorar el mundo por sí mismos, un tiempo para aprender a pensar, a imaginar (Hermoso Vega, Y., 2009, p. 63-64).

Estas actividades son beneficiosas gracias a las características de: “voluntariedad, estructuración y organización, esfuerzo y desafío, redes sociales de apoyo, desarrollo de habilidades y competencias” (Hermoso Vega, Y., 2009, p. 63).

En función de lo expuesto, Molinuevo (2008) sostiene que la participación en actividades extraescolares

Es más positiva para el rendimiento académico que la no participación, tanto a corto como a medio plazo. No obstante esta relación parece depender del tipo de actividad. Así, practicar únicamente actividades deportivas no parece tener relación con el nivel académico y, en cambio, otro tipo de actividades como las artísticas o académicas sí lo tienen” (Hermoso Vega, Y., 2009, p. 63).

Por su parte, otras investigaciones hacen referencia a la importancia y necesidad de ocupar activamente ese tiempo libre escolar.

- La Fundación ‘Robert Wood Johnson’ (2006) expresa los beneficios positivos que representa “la inclusión de las actividades físicas y deportivas en los OST (Out-of-school time, programs) (programas extraescolares) ante el alto y creciente número de niños/as y jóvenes con sobrepeso u obesidad” (Hermoso Vega, Y., 2009, p. 63).
- Wilson-Ahlstrom and Yohalem (2009) manifiestan que los programas extraescolares son beneficiosos para el desarrollo de distintas habilidades como ser, el arte, la música, los deportes y otras áreas que promueven un significativo desarrollo y calidad de vida de los niños y los jóvenes.

Por lo expuesto anteriormente, según las opiniones de Hermoso Vega (2009) se diferencian el tiempo libre de los escolares del tiempo de Ocio de éstos en lo siguiente:

El tiempo libre de los escolares podría considerarse como tiempo institucionalizado ante la necesidad de conciliar horarios familiares y laborales. Y el tiempo de ocio se caracteriza por el placer y la satisfacción de las actividades libres y espontáneas (antes incluidas como actividades propias del tiempo libre)” (Hermoso Vega, Y., 2009, p. 66).

Como habíamos manifestado anteriormente, nosotros no coincidimos con estas conclusiones de Hermoso Vega (2009) por cuanto dejan a las actividades extraescolares fuera del tiempo de Ocio de los escolares, alegando una separación excesivamente rigurosa entre ambas categorías que ignora el alto grado de libertad y satisfacción personal que tienen niños y jóvenes para realizarlas y disfrutarlas.

1.9.1. Espacios y actividades de educación en el tiempo libre

Para Trilla (1998b), durante la década de los años '60 surgieron una serie de factores sociales, económicos y tecnológicos que provocaron una nueva necesidad en el ámbito educativo: la incorporación de inéditas herramientas pedagógicas (no escolares) a fin de satisfacer dichas necesidades de la “nueva” escuela. ¿Pero de qué estamos hablando? Para este autor, se trata de la génesis de la proliferación de los espacios y tiempo educativos extraescolares. Para una mejor comprensión, a continuación citamos lo que para Trilla es la educación extraescolar:

La educación extraescolar, por supuesto, ha existido siempre; la que no ha existido siempre es precisamente la escolar, sin embargo a partir del siglo XIX, la escolarización empieza a generalizarse, siendo uno de los objetivos progresistas de las políticas educativas que la escuela llegue a todos y durante cuantos más años mejor, y que incremente su calidad. Sin embargo, la escuela no satisface cualquier demanda educativa. La escuela, es sin duda, la forma educativa más importante que hasta ahora la sociedad ha sido capaz de construir, pero no la única ni la óptima para todo tipo de aprendizaje o para cualquier situación. Es más, para algunos cometidos educativos la escuela empezará a revelarse como notoriamente insuficiente cuando no inapropiada” (p. 34, cfr. Cuenca, 2011, p. 83)

Luego de ahondar en el concepto de educación extraescolar expuesto por Trilla (1998b), es necesario describir a los distintos factores que dieron lugar a este tipo de planteamientos, presentando sólo aquellos que están más relacionados con nuestro estudio:

- Con respecto a los aspectos urbanísticos, al niño urbano de hoy se le han de crear expresamente lugares e instituciones para poder relacionarse con sus iguales en el juego, (como consecuencia de la expropiación de la calle a que se han visto sometidos los niños por los automóviles).

- La familia y la escuela no son los únicos agentes educativos. Hoy en día se educa también a partir de otras instituciones, medios y ámbitos. Por eso, muchas familias consideran que ya desde la primera etapa escolar se deben buscar nuevos espacios de convivencia y de formación que complementen la educación formal que proporciona la escuela durante el horario lectivo y faciliten el desarrollo positivo de sus hijos/as.
- El nuevo marco social ha llevado a crear programas que proporcionen un ambiente seguro y de cuidado durante las horas no escolares, además de ampliar la formación. Es aquí donde se sitúan las actividades extraescolares, ofertadas tanto desde los centros educativos como desde otro tipo de organismos o entidades, actividades que han tenido una amplia acogida por parte de las familias (Trilla 1998b, cfr. Cuenca, 2011, p. 84-85).

Dichos factores descriptos son los que para Trilla (1998b) dieron lugar a la génesis de la proliferación de los nuevos espacios en el ámbito educativo no formal: educación extraescolar.

Por lo expuesto anteriormente, podemos destacar lo siguiente:

Las actividades de ocio en la escuela, escogidas voluntariamente (sean o no inducidas por los padres), han de producir satisfacción, gusto por participar en las mismas, al tiempo que han de ser educativas y adquirir hábitos que posibiliten prácticas beneficiosas para el individuo y la comunidad, a fin de conseguir que sean un factor esencial de la educación integral” (Sarrate Capdevila, 2008, p. 58).

1.10. LOS EDUCADORES Y LA EDUCACIÓN DEL OCIO

La *Carta Internacional para la Educación del Ocio* de la Asociación Mundial de Ocio (WLRA, 1993-4, p. 243-252), diferencia en la educación del Ocio tres grandes áreas de acción: la educación personal del Ocio, la educación comunitaria del Ocio y la formación de profesionales del Ocio. Las dos primeras se vinculan con la formación para la vida y la tercera con la capacitación de profesionales para el mundo laboral.

De acuerdo al interés de este trabajo, a continuación vamos a desarrollar un área de acción que involucra a profesionales de la educación, siendo que comienza a desarrollarse en el período escolar y continúa a lo largo de la vida. Es importante destacar dos aspectos esenciales de la experiencia del Ocio: la creatividad y la continuidad.

1.10.1. Función y perfil del educador

De acuerdo con el objeto de estudio de nuestra investigación, en este apartado nos centraremos en el perfil y las funciones del educador social (docente) como agente de la educación del Ocio.

- Respecto el perfil de los educadores, tomaremos como referencia los estudios universitarios practicados por la Red de Educación dentro del proyecto de convergencia europea (ANECA, 2005). De acuerdo a sus hallazgos, el educador del Ocio en la escuela es

...aquel profesional que dirige su acción a fomentar, planificar y gestionar actividades de un ocio creativo, a fin de lograr el desarrollo y perfeccionamiento integral de la persona; debe saber detectar necesidades, sensibilizar y dinamizar a distintos colectivos para realizar actividades de ocio, orientadas a la autorrealización personal y social para la mejora de la calidad de vida. Su actividad se enmarca en ámbitos institucionales, no formales e informales, atendiendo a espacios emergentes, como los medios de comunicación, Internet, parques temáticos, termalismo, etc. (ANECA, 2005, p. 138).

- Respecto de las funciones que ejercen, nos remitimos a ellas citando a Galán Carretero (2008):

La atención al ocio y tiempo libre, situada, por un lado, dentro de los programas socioeducativos tanto de prevención como de intervención personal, familiar y socioeducativa y, por otro, en la participación no orgánica en el departamento de actividades complementarias y extraescolares. En los cometidos a desarrollar figuran contactar con las instituciones implicadas y explorar los recursos existentes para ofrecer alternativas variables y saludables a los alumnos. Con ello se pretende fomentar las relaciones, dar continuidad a las intervenciones que se realicen y aconsejen el contacto con nuevos recursos socioeducativos” (Galán Carretero 2008, p. 66-67).

En concordancia con lo inmediatamente anterior, nosotros pensamos que de acuerdo al marco educativo, la función del docente se basa en lograr un espacio real de confianza en el grupo, contribuir con los educandos para que éstos formulen sus proyectos, dar acceso a información relevante con el objeto de que los alumnos puedan tomar sus propias decisiones.

Retomando el concepto de Carl Rogers, éste incorpora el término de no directividad como medio de expresión del permitir hacer, planteando como ideal una “educación centrada en el educando, en el grupo” (cfr. Mendia, 1991, p. 7).

A su vez, Kleiber (2002) se focaliza en la enseñanza del Ocio para niños (especialmente los más pequeños) y jóvenes, pero deja de lado en su estudio a los

adultos, quienes, a nuestro juicio, no deben quedar fuera de la educación no formal para el Ocio:

Los educadores del ocio deben ocuparse del período escolar, y especialmente, del período preescolar, no sólo por su atractivo para niños y padres, sino debido al potencial para optimizar el ocio que se configura y se puede generar en los primeros años de vida" (Kleiber, 2002, p. 61).

Ahora bien, se encuentran dos aspectos esenciales y decisivos al momento de llevar a la práctica la educación del Ocio en el contexto educativo: la intervención socioeducativa y el profesional responsable de la educación, tomando como análisis el perfil y las funciones del educador social (docente).

Pero, para una mejor comprensión presentamos una breve explicación de lo que se conoce como "Intervención socioeducativa": Su planificación en el contexto educativo no sólo contempla las personas que actúan en el proceso educativo, sino también las siguientes referencias como factores activos que la constituyen, los principios, los distintos modelos existentes y los espacios.

- "Los principios determinan y orientan la acción y son los fundamentos en los que se han de apoyar los planteamientos concretos de aplicación".
- En los modelos de educación del Ocio respecto el sistema educativo, hallamos dos posiciones principales: Por un lado, están los investigadores que avalan la misma que esté incorporada en el currículo, dado que "la escuela se entiende como una formación para la vida y no sólo para el trabajo, y los que consideran que debe estar presente pero no formar parte del mismo" (Sarreta C., 1991, p. 58). De acuerdo a este enfoque, Cuenca (2004, p. 133) manifiesta la diferencia que hay entre los "modelos a largo plazo (curricular y vivencial) y a corto plazo (de no más de un año y centrados en la actividad y en el programa)" (Sarreta C., 1991, p. 58).
- Los contextos o espacios de Ocio que se vinculan mayormente con la institución educativa son: "las actividades extraescolares o acciones formativas no curriculares que se desarrollan fuera del horario escolar" (Sarreta C., 1991, p. 59).

1.11. LA UNIVERSIDAD COMO FORMADORA DE DOCENTES E INVESTIGADORES PARA EL OCIO

Hoy en día la educación del Ocio ha tomado una importancia relevante, ya que el Ocio aparece como un ámbito de aprendizaje con una demanda en crecimiento, debido a la necesidad de aprender destrezas para las nuevas prácticas y estilos de vida y la consideración de Ocio que adquirieron algunos aprendizajes (Cuenca, 2002). La Educación del Ocio principalmente hace referencia al

...desarrollo de conocimientos desinteresados y acciones gratificantes, con la revalorización de lo cotidiano y lo extraordinario, con la vivencia creativa del tiempo, la libertad, la participación, la solidaridad y la comunicación (...) un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, porque la vivencia de ocio es algo que debe evolucionar con nosotros mismos, con nuestras necesidades, capacidades y experiencias” (Cuenca, 2002, p. 151).

Intenta, entonces, aumentar el potencial humano en las experiencias del Ocio de calidad, abriendo una serie de posibilidades de efectuar mejoras y que afectan a todas las edades. De esta manera lo que se intenta es apelar a los intereses actuales de los alumnos, en concordancia con las necesidades de aprendizaje y conocimiento.

Desde el punto de vista de la Educación del Ocio en la Universidad, la enseñanza debe ser entendida como una ocupación extraordinaria y vital y el perfil docente debe ser desarrollado en conjunto con la formación (Aceprensa, 2015), ofreciéndoles ocupar un lugar de profesionales que utilizan su libertad, sus conocimientos y sus experiencias en su labor docente. Con el fin de lograr transformaciones reales, es preciso de una formación intensa, dinámica, creativa y constante de los docentes.

Estos deben actuar inspirando a sus alumnos, como guías que se mantienen expectantes y confiados en las capacidades que los alumnos poseen, ya que a partir de ello se logrará el aprendizaje (Aceprensa, 2015). Sin embargo, el cambio no se puede propiciar de manera instantánea y radical, sino que debe ser un proceso paulatino, gradual, siempre teniendo un enfoque en el desarrollo de la responsabilidad e independencia de los alumnos (Aceprensa, 2005). Para esto es preciso la aplicación de nuevos métodos.

Entendiendo que la educación es el instrumento fundamental para el desarrollo humano en todos sus ámbitos (Luna, 2005), es preciso el fomento de una serie de condiciones tales como que forme parte de un proyecto nacional, que sea una

prioridad en el ámbito político y que las políticas educativas sean consensuadas por todos los sectores y de manera especial por los docentes, para que esta educación esté unida a un cambio profundo y que tenga un impacto en los procesos de transformación (Luna, 2005). En todos los ámbitos en los que implique la transformación en la educación y a partir de ella, es el docente el cual tiene una gran responsabilidad en este cambio, y al mismo tiempo puede ser considerado como un factor de estancamiento (Luna, 2005). En esta concepción, el foco de atención es introducir cambios en el contexto educativo y desarrollar formas de enseñanza que beneficien a todos

1.11.1. La Universidad de Deusto y sus programas de formación continua y formación profesional del Ocio: Programas y Proyectos que sostienen y alimentan la formación continua de los docentes y la retroalimentación

En el País Vasco, la Universidad de Deusto se erige como la Universidad orientada hacia la formación profesional en el Ocio. Dentro de ésta, el Instituto de Estudios del Ocio, nace como proyecto en los años ochenta (1988), teniendo como principal objetivo el estudio del Ocio en la sociedad. Esto lo convirtió desde su misma fundación en una institución pionera sobre las investigaciones relativas al Ocio. Desde sus primeros impulsos mantiene un carácter interdisciplinar, unido a los planteamientos académicos internacionales y la defensa de un denominado “Ocio humanista” –un Ocio impulsor de desarrollo personal y social- teniendo como principal acción la investigación, documentación y formación en los temas que refiere a los contextos de desarrollo del Ocio (cultura, turismo, deporte y recreación).

Propiciando una “Formación Continua” y un reciclaje permanente, esta Universidad se encuentra orientada hacia las necesidades e intereses de los profesionales del mundo actual. Desarrolla una serie de programas de formación docente, inicial y continua, basándose en el Ocio como experiencia y derecho fundamental para el desarrollo íntegro del hombre en el mundo actual, ya que entiende que éste es una vivencia humana fundamental que las personas perciben como satisfactorias, de manera no obligatoria y no necesaria, es decir libre, gozosa y voluntaria e implica una percepción subjetiva que influye directamente sobre la experiencia personal y por lo tanto en el entorno social. La vivencia plena del Ocio se lleva a cabo cuando se trata de una experiencia completa y con sentido, por lo cual gana mucha significación cuando se separa del mero pasatiempo, introduciéndose como una experiencia relevante para el desarrollo de la persona como es el caso del

aprendizaje y la generación del conocimiento. Lo que se intenta desde el Instituto de Estudios del Ocio en la Universidad de Deusto es la aplicación y profundización del concepto del Ocio experiencial. Para ello apelan a la realización de dicha experiencia del Ocio como ámbito de realización de acciones valiosas, como un espacio idóneo para la realización de una finalidad utilitaria, tanto en la dimensión lúdica, ecológica-ambiental, creativa como solidaria, completamente unidos al conocimiento, la reflexión, la contemplación, la creatividad y la apertura de la trascendencia. La sociedad moderna tiene más posibilidades para la realización del Ocio que cualquier otro tiempo o civilización anterior, y desde el Instituto de Estudios de Ocio se realiza la investigación de los modos y maneras que permitan hacer de la experiencia de Ocio una experiencia de desarrollo humano, partiendo siempre desde el ámbito de la educación.

Por su parte desde este Instituto se realiza una labor orientada hacia la mejora y consolidación de la calidad de la investigación, permitiendo, desde este campo, actuaciones orientadas a la consolidación de su equipo de investigación, así como acciones dirigidas a potenciar las infraestructuras tecnológicas.

Este Instituto de Estudios de Ocio participa del Plan Estratégico UD 2007-2010, así el área de investigación adecua su planificación estratégica a dicho plan, con el fin de establecer y desarrollar selectivamente en el contexto de una internacionalización creciente, la línea de investigación del Ocio. Las investigaciones y estudios que se realizan, se encuentran caracterizados por su amplitud, sustentados por un equipo de profesionales multidisciplinar, que tiene como fin el momento de la calidad y competitividad de la investigación desarrollada por la Universidad. Con ello lo que se intenta es contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía.

Dentro de su línea de investigación, podemos observar ciertas áreas, tales como:

- El Ocio como Experiencia Personal y Fenómeno Social
- *Ciencias económicas*
- Marketing
- Turismo
- Economía Sectorial
- Geografía de las actividades
- Geografía Cultural
- *Pedagogía*

- Métodos Pedagógicos
- *Ciencias Políticas*
- Política Cultural
- *Psicología*
- Motivación
- Psicología de la Vejez
- Motivación y Actitudes
- Comportamiento del Consumidor
- *Sociología*
- Sociología Cultural
- Psicología Social
- Métodos de Investigación Social
- Elaboración de Modelos
- Análisis Estadístico
- Tecnología y Cambio Social
- Posición Social de la Mujer
- Minusválidos
- Calidad de Vida

Dentro de estas áreas se desarrollan investigaciones tales como:

- Asesoría en la gestión de la Coordinadora de Ferias de Artes Escénicas del Estado
- Barreras para el Ocio activo de las mujeres de Bizkaia usuarias de guarderías con hijas/os pequeños
- Estudio sobre la viabilidad de implantación de un Bono Único de entrada a los Museos de Bizkaia
- Estudio sobre los perfiles profesionales y necesidades formativas de los técnicos socioculturales de Navarra
- e-Tourgune. Turismo en la Sociedad del Conocimiento: tecnologías aplicadas a servicios avanzados y productos turísticos. Proyecto de Investigación Estratégica ETORTEK en Turismo.
- Impacto en la generación de negocio de las Ferias de las Artes Escénicas en el Estado

- Impactos generados por las Ferias del Libro en País Vasco.
- Innobasque: ideas, personas, organizaciones y experiencias de Ocio como motores de la innovación social
- Libro Blanco: Jóvenes, discapacidad y Ocio
- Aproximación al Ocio solidario de los jóvenes
- Asesoría técnica para la organización del pabellón de la Diputación Foral de Bizkaia (Bizkaia Bizi) en Expovacaciones

Como base de la formación de los docentes dentro del propio Instituto de Estudios de Ocio, podemos encontrar el Proyecto OcioGune, destinado a la organización de la información y del conocimiento, que se divide en una serie de revistas y cuadernillos con el fin de facilitar información, tal como la Revista de Estudios de Ocio “Adoz” (Publicación seriada editada por el Instituto de Estudios de Ocio desde 1994), la Colección “Documentos de Estudios de Ocio” (colección de monografías publicadas), los “Cuadernos de Estudios del Ocio”, Artículos, investigaciones, informes, y una Hemeroteca, como también congresos y jornadas de convocatorias locales, nacionales e internacionales sobre temáticas del Ocio (deporte, cultura, turismo y recreación).

Otro de los proyectos que forman parte de lo que denominamos formación continua de los docentes es el Proyecto CREAM (Creative Blended Mentoring for Cultural Managers), que tiene por principal objetivo el desarrollo y el testeo de una herramienta de mentoría que permita obtener resultados de aprendizaje que mejoren la creatividad, el emprendimiento y las competencias interculturales de quienes se benefician de ellos. Como principales destinatarios de este proyecto podemos encontrar a los profesionales de la cultura.

1.12. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Comenzamos por aclarar la diferencia entre los conceptos de “tiempo libre” y “Ocio”. Dejamos en claro que el segundo de estos términos se refiere a un aspecto mucho más integral para la vida plena de los seres humanos que la mera ausencia temporal de actividades impuestas por las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales. En efecto, en el Ocio las personas no solo pueden disponer libremente de su tiempo, sino también dedicarlo a las acciones que más las complacen. A

continuación, vimos que la concepción acerca de la susodicha palabra evolucionó, desde significar un privilegio de los órdenes aristocráticos de las épocas preindustriales hasta ser un derecho adquirido para todos, especialmente para las clases trabajadoras (quienes lucharon activamente por poder poseerlo y ampliarlo durante los siglos XIX y XX). Sin embargo, incluso hoy día el Ocio suele estar asociado a una connotación negativa para algunas personas, como resabio de una herencia cultural puritana que lo condenaba por ser pecaminoso y contrario a la cultura del trabajo duro y el ahorro.

En segunda instancia analizamos los beneficios del Ocio, tanto para los individuos como para los grupos sociales, para pasar luego a estudiar las barreras del Ocio, finalizando este apartado con algunas recomendaciones para poder superar estos obstáculos que se interponen entre las personas y el aprovechamiento del Ocio.

En tercer lugar, se exploró el campo de la Educación del Ocio, desarrollando su concepto y qué tipo de propuesta propone en cuanto al conocimiento y el aprendizaje. Vinculado con esto, resaltamos el hecho de que el cambio del contexto social, con el auge de las TICs en el último cuarto de siglo, se planteó al sistema escolar la necesidad de actualizarse incorporando un sinfín de actividades, especialmente extracurriculares. Asimismo, definimos que tipo de perfil profesional deben tener los docentes que se pueden desempeñar dentro de la educación del Ocio, destacando en ellos su particular ejercicio del “liderazgo democrático”, el cual los habilita para poder coordinar todas las actividades desarrolladas dentro del ámbito extracurricular, y las características que deben poseer para lograr tales objetivos, como el carisma y los lazos afectivos, entre otros. Desde este campo, pudimos observar cómo se desarrolla la Educación del Ocio en la Universidad, y por sobre todo en la formación docente, orientando el aprendizaje y la futura labor en los centros educativos hacia la búsqueda del conocimiento desde un lugar de gozo y libertad.

Luego, exploramos el caso particular de la Universidad de Deusto y su Instituto de Estudios del Ocio, el cual tiene entre sus objetivos el desarrollo de la formación continua de docentes y personas que despliegan su labor en el ámbito de la educación, dentro de cualquier área, desde el marco de la Educación del Ocio. Principalmente, pudimos observar los distintos proyectos y programas que esta Universidad desarrolla a los fines de la formación docente y en pos de la funcionalidad del Programa ACEX en las escuelas, teniendo una fuerte y constante vinculación con las instituciones educativas del País Vasco.

CAPÍTULO II.

CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO

- 2.1. DEFINIENDO LA IDENTIDAD Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL
 - 2.1.1. Identidad, ¿Qué es? ¿Cómo se construye?
 - 2.1.2. Identidad profesional
 - 2.1.3. Identidad profesional docente
 - 2.1.4. Una o múltiples identidades profesionales docentes
- 2.2. FUNCIONES DEL PROFESORADO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES
- 2.3. PROCESO DE FORMACIÓN, CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
 - 2.3.1. Formación de la identidad profesional de los docentes.
 - 2.3.2. Crisis de la identidad profesional docente
 - 2.3.3. (Re)construcción de la identidad profesional docente
- 2.4. LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL PERFECCIONAMIENTO A LO LARGO DE LA VIDA: ELEMENTO CLAVE PARA LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
 - 2.4.1. Formación continua de los docentes
 - 2.4.2. La formación de los docentes en la Universidad
- 2.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo va a aportar a nuestra investigación una explicación global de cómo se desarrolló el proceso de crisis de la identidad profesional docente y una exploración sobre las perspectivas que hay para superarla. Comenzaremos con un análisis detallado de los conceptos de “identidad” e “identidad profesional”, además de buscar una relación entre ambos. Luego se estudiará la identidad profesional docente y sus características principales (unidad o multiplicidad). Se expondrán las funciones que a los educadores les adjudicó la legislación española del último medio siglo y los programas de formación inicial y continua de los mismos. Finalmente, estudiaremos el proceso de formación, crisis por cambio de funciones y/o deterioro de las condiciones de trabajo, y las posibles vías de (re)construcción, de la identidad profesional docente.

2.1. DEFINIENDO LA IDENTIDAD Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Un primer paso es definir con propiedad los conceptos de “identidad” e “identidad profesional”, buscando asimismo la relación entre ambos. A continuación analizaremos la identidad profesional docente y si la misma responde a las caracterizaciones de “identidad única” o “identidades múltiples”.

2.1.1. Identidad, ¿Qué es? ¿Cómo se construye?

Al remontarnos al origen del concepto de “identidad”, nos encontramos con que este fue creado por Erikson (1968), quien lo desarrollaba como el resultado de tres

procesos: biológico, psicológico y social. Para Erikson, dicho concepto se caracteriza por un sentido de continuidad a lo largo de la vida de los individuos que se identifican con ella e influenciada por un entorno social determinado. (Caballero, 2009, p. 71. Ruvalcaba, Uribe y Gutiérrez, 2011. P.83).

A su vez, una investigación de Goffman (1963), basada en los principios de Erikson, menciona a los tres componentes que influyen en la cimentación de la identidad:

- *Identidad social*: se establece a través de la integración a ciertas categorías sociales que comparten unas mismas tipologías o rasgos, como por ejemplo: sexo, edad, nacionalidad, etc.
- *Identidad personal*: es la discrepancia que, a modo de singularidad, se instaura entre individuos pertenecientes a una misma condición social. Junto con la identidad social, se conforma a través de una relación recíproca con los demás.
- *El yo*: es la interpretación personal y subjetiva de uno mismo en función de las relaciones recíprocas que se constituyen a nivel social con el ambiente. El yo estaría determinado por la totalidad de las experiencias vividas o rememoradas. (Caballero, 2009, p.71)

Hay que decir que estos tres componentes deben, ser estudiados de una manera holística, puesto que su interacción recíproca es un factor que no se puede ignorar a la hora de determinar las características del producto final, esto es, la identidad profesional. En nuestro caso, la perspectiva teórica empleada en este trabajo para entender al interaccionismo simbólico que concibe a la misma como una construcción que implica una relación de ida y vuelta entre las trayectorias individuales y los sistemas sociales de formación y trabajo

Posteriormente, Bolívar (2006, c. 1.1), define a la identidad como “término maletín”, esto es, como si fuera un receptáculo de una multiplicidad de cualidades sociales y psicológicas que interactúan entre sí, conformando un arquetipo de ente único e irrepetible. En otras palabras, para este investigador es un concepto esencialmente ambiguo.

Por otra parte, Larraín y Hurtado presentan una definición de identidad en la que se la relaciona con el concepto de “cultura”:

“Mientras la cultura es una estructura de significados incorporados en formas simbólicas a través de los cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales.” (Larraín y Hurtado, 2003, p.32).

También Giménez (2005) coincide con Larraín y Hurtado al asociar el concepto de identidad con el de cultura:

...los conceptos de cultura e identidad son conceptos estrechamente interrelacionados e indisolubles en sociología y antropología. En efecto, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. Por eso suelo repetir siempre que la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores (Giménez, 2005, p. 1).

De acuerdo a esta concepción de Giménez (2005), que nosotros rescatamos por considerar que se trata de un aporte valioso para nuestra investigación, el origen desde un punto de vista de la diferenciación cultural del concepto de identidad es un aspecto fundamental de este último, puesto que explica no solo su génesis sino también su posterior desarrollo.

Otra definición, también pensada desde un punto de vista cultural, es la aportada por el FUHEM-CIP: “La identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione.” (FUHEM-CIP, 2002, p. 2).

También Branda y Porta (2012) han realizado sus aportes para la definición de identidad desde un punto de vista cultural, que nosotros suscribimos por considerarlo de gran valor para la realización de nuestro trabajo:

El sentimiento de identidad comienza a configurarse desde el nacimiento de la persona a partir de las relaciones que ésta, va desarrollando con su propio cuerpo, con el medio y, fundamentalmente, con sus padres. Si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: uno se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; el otro, a entender la identidad en continua construcción o re-construcción. (Branda y Porta, 2012: 232).

2.1.2. Identidad profesional

Después de haber hecho una revisión del significado de identidad, se hace necesario que analicemos el concepto de “identidad profesional” empleado en el ámbito de las investigaciones sociales.

Una definición de identidad profesional, aportada por Branda y Porta (2012), es aquella que la muestra como una entidad que va evolucionando a través de la vida de las personas, y que esto lo hace en relación con la identidad personal de cada sujeto:

La identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio. (Branda y Porta, 2012, p. 232).

De esta manera, la identidad profesional se nos presenta como el resultado de una permanente interacción social, que en el caso particular de los docentes, se inscribe en sus continuas relaciones con sus pares y el resto de los integrantes de la comunidad educativa (padres, alumnos). Estamos de acuerdo en que la identidad profesional posee así dos características contrastantes pero también complementarias: por un lado permanece a lo largo de la vida, pero esto lo hace a través de modificaciones permanentes de acuerdo a su interrelación con el ámbito social en el cual se hallan inmersos los sujetos que se identifican con ella.

Se pueden encontrar un sinnúmero de concepciones y clasificaciones acerca de la identidad profesional, (Goffman, 1963; Guidano, 1994; Larraín, 2003; Bolívar, 2006), aunque todos ellos coinciden en dos elementos fundamentales: un ámbito subjetivo e individual, intrínseco y distintivo, que convierte a la persona en alguien diferente del resto; y un espacio social, compartido y en permanente intercambio recíproco con los demás. Ambos perímetros se relacionan complementándose entre sí, determinando la identidad, en un proceso tan personal y diferenciado de los demás. (Serrano Rodríguez, 2013, p.101).

Entre las definiciones acerca de la identidad profesional, la más completa pertenece a Bolívar (2006: c. 1.7), para quien dicho término puede ser conceptualizado como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores (y cualquier otro profesional) y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configurado

durante la vida profesional, que proporcionan a la persona una imagen coherente de sí mismo. Entre sus principales componentes podemos encontrar:

1. *Dimensión externa.* Establecida por la propia profesión, incluye funciones, características y atributos propios que la diferencian del resto de las otras carreras. Supone una identidad compartida y común a todos los individuos que la ejercen. Entre ellas, destacan:
 - a. El prestigio: Está relacionado con la valoración de la profesión por el resto de la sociedad.
 - b. El reconocimiento: Es el estatus que exhibe el individuo dentro de una profesión a manera de reconocimiento social. Se diferencia de la anterior en que no involucra una afirmación pública o promoción
 - c. Las interacciones: Son los intercambios recíprocos que el sujeto construye con sus camaradas de profesión.
 - d. La categoría: Se refiere al grado que tiene el individuo dentro de una profesión a manera de reconocimiento público y que involucra un determinado incentivo económica o promoción. No va inevitablemente acoplada a su afirmación por parte del colectivo profesional. (Bolívar, 2006, p.103).
2. *Dimensión interna.* La manera personal de comprender y poner en práctica la profesión. En ella aparecen cobrando especial importancia:
 - a. La vocación: Se refiere al grado en que el sujeto hace aquello que desea hacer.
 - b. La idea de la profesión: Son los principios, particulares o colectivos, que conforman un cierto modo de ser y hacer en la profesión.
 - c. El saber: Es el horizonte de conocimientos que la persona posee acerca de su profesión y el modo de llevarla a cabo. Implica un saber teórico y práctico.
 - d. El auto-concepto: Se refiere a lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional.

- e. La autoestima: Se va consolidando y reafirmando a través de la adecuación entre la implicación y el esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o los sujetos a los que se dirige la actuación.
 - f. La integración en la cultura profesional: Es el grado en que el sujeto se identifica con los compañeros de profesión y las formas de organización y funcionamiento, bien a nivel institucional, bien a nivel de sección o grupo. (Bolívar, 2006, p.103)
3. Dimensión interactiva: vínculos que se establecen en la práctica de la profesión, erigiendo una cierta cultura profesional. Estas relaciones recíprocas intervienen claramente en la forma que posee el sujeto para concebir la profesión y ejercerla. (Bolívar, 2006, p.103)

Todos estos factores se influyen mutuamente y se fusionan configurando una identidad profesional, que se integra en la vida particular y social de la persona. Lo que realizamos conforma una cierta forma de ser. La importancia de la identidad profesional Davis y Sparker, (2004) la sitúan en que gracias a ella la persona se comprende a sí misma.

Para clarificar más este punto, veamos la siguiente definición de identidad profesional e individuo:

Su profesión le va a proporcionar una perspectiva personal para ver y entender la vida. Por ejemplo, no será igual la percepción que tenga un químico de un atardecer, que la que tenga un pintor o un fotógrafo. Todos ellos observarán este suceso desde ópticas profesionales muy distintas. (Caballero, 2009, p. 77).

Caballero (2009: 77) en su tesis doctoral explica como la identidad profesional se conforma por un conjunto de funciones que son particulares a un sujeto que ejerce una profesión, así como la manera individual que posee para ponerlas en práctica. El practicar una profesión involucra tomar un cierto compromiso en relación a unos trabajos concretos, pero asimismo comporta un modo particular de hacerlos. Esto nos daría la pauta de la concordancia entre identidad particular y la identidad profesional similar a la que antes analizamos de Branda y Porta (2012, p. 232).

Asimismo, Shulman (1998) define una sucesión de características de toda profesión, que bien pueden adaptarse a la del docente, especialmente en torno a aquellos rasgos que se centran en los aspectos de los conocimientos y destrezas técnicas adquiridas y en la dimensión ética del ejercicio de las mismas:

1. *Conlleva un servicio a terceros, con una innegable "vocación"*. El ejercicio de la profesión trae consigo la aceptación de unos imperativos morales que orienten toda acción.
2. *Está sostenida en un corpus de teorías o conocimientos instituidos*. Cada profesión se precisa y se transfigura a partir de una serie de saberes que le son propios y que se desarrollan con el tiempo.
3. *Requiere un cualificado dominio de acciones prácticas*. El conocimiento teórico ha de necesitar de ciertas destrezas y estrategias de procedimiento en la práctica.
4. *Demanda aprender de la práctica como interacción entre teoría y práctica*. Supone reflexionar sobre las propias prácticas y el grado de unión entre éstas y la teoría.
5. *Implica ejercer una autonomía de juicio en situaciones de ineludible incertidumbre*. No como aplicación directa de un paquete de saberes y destrezas, sino como una capacidad de encarar y asumir decisiones propias ante contextos desconocidos suscitados en la práctica.
6. *Se representa por una colectividad profesional que instauro las reglas de organización y funcionamiento, promueve las interacciones y erige un nuevo conocimiento sobre la profesión*.
7. *Comporta un reconocimiento social determinado*, tanto de parte de los compañeros de profesión, como por los que solicitan sus servicios. (Caballero, 2009, p.78).

De manera general podríamos decir que la identidad profesional es pensada como una forma particular edificada en correlación con un ámbito de labor y un conjunto profesional de referencia (Álvarez, 2004).

En base a todo lo explicado hasta aquí, podemos afirmar que la identidad profesional se construye como un ser que despliega una persistencia y permanencia a través de la dimensión temporal. Con el objetivo de facilitar un mayor entendimiento de esta noción remarcamos dos componentes fundamentales de la misma: el primero se refiere a que hay que comprender a la identidad profesional como un proceso proveniente de constantes relaciones recíprocas con los demás. Y el segundo está relacionado con la necesidad de concebir dicho concepto en incesante edificación o

(re)construcción. La identidad profesional es un proceso dinámico de constante cambio, definido por la biografía personal y las relaciones construidas en contextos particulares (en este caso el ambiente y tipo de trabajo).

2.1.3. Identidad profesional docente

Centrándonos ahora en el tema específico de la identidad profesional de los educadores vamos a destacar la siguiente definición que nos ofrecen sobre la misma Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor:

Entendemos la identidad profesional como el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo.” (Avalos, et al, 2010, p.238).

Completando esta visión panorámica acerca de lo que es la identidad profesional docente, podemos añadir el siguiente planteamiento de Branda y Porta (2012):

En cuanto proceso de identificación personal con un grupo social, los estudios sobre la identidad profesional docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales. El proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente. (Branda y Porta, 2012, p.232)

Así es como desde este punto de vista de Branda y Porta (2012), el cual nos parece muy importante para nuestra investigación porque incorpora elementos muy significativos para la misma, podemos derivar la importancia que adquiere el proceso de profesionalización en la formación de la identidad profesional de los docentes. Asimismo, podemos añadir, que aparte de considerarse como un proceso subjetivo, puede considerarse como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general.

De acuerdo a estas dos últimas definiciones, la identidad profesional docente se construye y cambia constantemente de acuerdo a las transformaciones en su entorno socio-cultural, en base a elementos tanto objetivos (los conocimientos que los educadores poseen y practican, por ejemplo), como subjetivos (por caso, lo imagen que elaboran acerca de sí mismos los maestros y profesores).

Los estudios sobre la identidad del profesorado apuntan hacia la construcción de su identidad profesional como estructura dinámica, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado al contexto en que se inscribe, y que se apoyaría en tres hipótesis:

1. La primera es que la identidad docente es una identidad específica, resultado de un proceso de socialización profesional en el que los profesores y profesoras se apropian activamente de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo. Especialmente se encuentra relacionada con el trabajo que se realiza y el contexto particular en que se desarrolla.
2. La identidad profesional es una construcción singular, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En este sentido, la construcción identitaria es un proceso biográfico continuo. La identidad puede ser vista como el resultado de una transacción entre una identidad heredada y una identidad a la que se aspira o se impone por la situación actual.

3 La construcción identitaria es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona. (Bolívar, 2009, p. 2; Serrano, 2013, p.102).”

En el caso específico de los maestros y profesores son las políticas educativas, las condiciones laborales, el reconocimiento social y su propia autodefinición aspectos fundamentales que definen su identidad profesional (Álvarez, 2004). El discurso actual que enmarca al docente como responsable de la calidad educativa, y que busca cambiar la profesión para hacerla más eficiente, deriva en constantes procesos de evaluación y en una exigencia mayor del dominio de conocimientos. Dicho discurso pone en entredicho la pertinencia de su formación inicial y su compromiso para el desempeño de su labor, aunado ello a un bajo reconocimiento social y condiciones de trabajo desfavorables para el adecuado desempeño laboral y profesional.

Así es como puede suceder que en medio de la crisis general profesional de los docentes se pueden desarrollar derivaciones particulares más o menos graves y/o profundas de la misma sobre ciertos grupos de este mismo colectivo. En concreto, nuestra investigación se va a desarrollar sobre el caso puntual de los docentes afectados por los cambios de funciones que sugiere el paso del ejercicio profesional desde el ámbito curricular al extracurricular.

2.1.4. Una o múltiples identidades profesionales docentes

El resultado de todo el proceso de construcción identitaria de los docentes es una identidad profesional polifacética, donde se yuxtaponen características a veces

contrapuestas en la suma total. Para clarificar este punto, estamos de acuerdo en que es muy útil analizar los diversos tipos de identidades profesionales docentes definidos por Cuenca (2012), los cuales son, en una primera clasificación elaborada por este mismo investigador:

- A) “el docente técnico;
- B) el docente reflexivo;
- C) el docente intuitivo
- D) el docente crítico.” (Cuenca, 2012, p. 5-7),

Asimismo, Cuenca elabora en su trabajo otras cuatro variantes en una segunda clasificación de las identidades profesionales docentes:

- 1) “el docente proletario;
- 2) el docente burócrata;
- 3) el docente semi-profesional
- 4) el docente apóstol.” (Cuenca, 2012: 7-9)

Algo muy importante ligado a todo lo inmediatamente anterior es el hecho de que estas identidades profesionales docentes múltiples y heterogéneas van mutando para adaptarse a los cambios que se suceden dentro del contexto político, social, económico y cultural en el cual están insertos los docentes (Bolívar, 2006, p. 2.3).

Llegados hasta este punto, nos parece oportuno marcar nuestra posición en cuanto a una serie de debates acerca de la identidad profesional de los docentes. En primer lugar, la introducción del elemento temporal en la dimensión del análisis del concepto que nos ocupa vuelca nuestra opinión acerca que dentro del mismo pueden coexistir múltiples y diferenciadas “identidades profesionales”, que pueden prevalecer unas sobre otras, o bien combinarse, de acuerdo a los cambios del contexto en las cuales se desarrollan, más que una identidad profesional única y compuesta. (Núñez Prieto, 2004; Bolívar, 2006).

Por otra parte, estas “sub-identidades profesionales” pueden coexistir dentro de un mismo docente, aunque ello sea a costa de generar incesantes conflictos entre ellas que pueden afectar el desempeño profesional de dicho educador. (Bolívar, 2006, p. 2.4; Cuenca, 2012).

Visto todo lo anterior, parece sumamente complicado el crear y sostener una identidad profesional docente durante toda la carrera de cualquier educador. Obviamente, es una responsabilidad de cada maestro/a y profesor/a evitar los inconvenientes que se asocian a una exigua o, por el contrario, demasiado larga experiencia, mediante un proceso de capacitación continua. Con respecto a esta última, el docente en cuestión tiene que comprender que debe emprenderla, no por las exigencias impuestas “desde arriba” por un estado que le exige siempre cada vez más eficacia, sino por una auto-convicción de que de esta manera estará concretando una serie de logros cada vez más positivos en su carrera.

2.2. FUNCIONES DEL PROFESORADO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES

En este apartado, se desarrollan los principales contenidos de las diferentes leyes educacionales referentes al rol atribuido a los maestros y profesores, haciendo foco en las transformaciones y reformas que las mismas han ido introduciendo en el sistema educativo, seguidas por un estudio sobre la formación inicial y continua de los educadores. Ello es muy importante para nuestra investigación, por el hecho de que arroja luz acerca de la visión que se tuvo desde el estado español de los docentes, y como este punto influyó poderosamente en la formación de su identidad profesional como un colectivo.

El perfil profesional requerido desde la cima del poder público fue cambiando con el tiempo de acuerdo a las mutaciones del contexto político, social y cultural, tal como lo vamos a ver a continuación para el caso particular que nos ocupa: España del último medio siglo. A, nuestro juicio, este continuo adecuarse a las transformaciones operadas desde las alturas del estado, muchas veces respondiendo simplemente a la asunción de gobiernos de distinto signo partidista, ha contribuido aún más a cuestionar la identidad profesional de los educadores, al mostrar la inestabilidad del marco de la institución educativa sobre la cual se desarrolla la acción de los maestros y profesores.

Como un resumen de las principales características que tuvo el periodo histórico durante el cual se implementaron las sucesivas reformas legislativas educativas en la España del siglo XX podemos citar el siguiente fragmento:

Durante toda la primera parte del siglo XX, los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de

conocimientos relativamente definida, producto de estudios que paulatinamente fueron incorporados a la educación superior... (Avalos, et al, 2010, p. 236).

Siguiendo una sucesión cronológica de dichas leyes educacionales, nos encontramos con que la primera normativa moderna que definió las funciones del profesorado en España fue la Ley General de Educación (LGE, 1970, p. 12538), la cual especificó los deberes esenciales que le correspondían a los docentes.

Artículo 104.---Constituyen deberes fundamentales de los educadores: a) Cumplir las disposiciones sobre la enseñanza, cooperando con las autoridades educativas para lograr la mayor eficacia de la enseñanza, en interés de los alumnos y de la sociedad. b) Extremar el cumplimiento de las normas éticas que exige su función educativa. c) Aceptar los cargos académicos docentes y de investigación para los que fueren designados y el régimen de dedicación que exige el servicio. d) Asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico. (LGE, 1970, p. 12538)

Hay que recordar que esta subsunción de todas las funciones de los educadores a un aspecto meramente instrumental estaba condicionada por el contexto político en el que fue dictada la LGE, esto es, los últimos años de la dictadura franquista con todo su cortejo de medidas verticalistas, autoritarias y centralistas. Tampoco existía durante el régimen de Franco el menor reconocimiento a las Autonomías y sus particularidades lingüísticas y culturales. Asimismo, las funciones de los docentes estaban específicamente definidas por nivel, correspondiendo, a los educadores de la EGB, por lejos los más numerosos del total del colectivo de enseñantes, las siguientes:

Artículo 109.-Al profesorado de Educación General Básica compete' **Uno:** Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en la presente Ley. **Dos:** Adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. **Tres:** Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como actividades de promoción cultural en favor de los adultos. **Cuatro:** Cooperar con la dirección y Profesores de la Escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades. **Cinco:** Mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos. Informándoles sistemáticamente de su proceso educativo. **Seis:** Participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes." (LGE, 1970, p. 12538).

Ya durante la etapa democrática, fue sancionada la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE 1985, p. 21016) por el entonces gobierno del PSOE, la cual reservaba para los docentes un artículo en el que se especificaban sus derechos, hasta entonces poco menos que ignorados por la legislación precedente: "Artículo tercero: Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad

de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos de conformidad con los principios establecidos en esta Ley.”

Con posterioridad, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990, p. 28936), también fruto de la iniciativa del PSOE para terminar de abolir los últimos resabios de la LGE, añadió a las funciones de los educadores el ejercicio de las tutorías para con sus alumnos: “Artículo 60 1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.” Asimismo, en los considerandos de la LOGSE encontramos una importante referencia al proceso de formación continua de los docentes:

La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. (LOGSE, 1990, p. 28929).

Esta temática está ampliada más adelante en la misma LOGSE en un apartado de la misma llamado “Título IV: De la calidad de la enseñanza”:

Artículo 56: 2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas. (LOGSE, 1990, p. 28936).

Como podemos observar desde el análisis de estos puntos precedentes, el estado español democrático reconoce a los docentes como profesionales que pueden hacer uso del principio de la libertad de cátedra como un derecho profesional consolidado, pero al mismo tiempo condiciona esta prerrogativa a una exigencia de capacitación continua para revalidar su desempeño como expertos en enseñanza. Asimismo, se extienden las funciones de los docentes fuera de lo hecho estrictamente en las aulas y durante los horarios de clases formales, como actividades extra-programáticas, tutorías cada vez más personalizadas con los alumnos, contactos permanentes con los familiares de los mismos para monitorear sus progresos y detectar problemas para solucionarlos de antemano, etc.

Tras el paréntesis que significó la discutida implementación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2003), por parte del PP y con su énfasis puesto más que nada en una revisión de los contenidos y modos de evaluación, el retorno al poder del PSOE supuso una sustitución de la LOCE por la Ley Orgánica de Educación

(LOE) en 2006. Según la LOE (2006, p.17183), se determinó que el profesorado ha de ejercer múltiples funciones, asumiendo y compatibilizando tareas tales como:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo. i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. j) La participación en la actividad general del centro. k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. (LOE, 2006, p.17183)

Todos estos aspectos nos hacen ver la complejidad de la profesión docente en general, que no tuvieron una formación inicial, y en muchos casos también de perfeccionamiento, que respondiera a las necesidades de sus puestos actuales como profesores de actividades curriculares y extraescolares. Por ello, vamos a tratar de profundizar en el análisis de las dificultades que encuentra este colectivo que accede a la educación y cómo tales problemas influyen en una crisis identitaria del colectivo docente en un período de mutación y cómo se podría reformar a esta. Nuestra meta es entender los puntos más importantes que deben orientar la formación de estos docentes para rehacer su identificación como profesionales y para emprender reformas de raíz cultural en las instituciones educacionales para optimizar los logros medibles del aprendizaje y hacer viable un adelanto cualitativo.

Observar como un educador percibe la realidad y las interpretaciones intrínsecas que maneja, suscita interés por este tema, y es por ello por lo que analizar algunos factores específicos de la persona y la evolución en el desarrollo profesional docente, marcarán algunas de las líneas en lo que sigue de este capítulo. Es por esta causa que nosotros pasaremos a continuación a estudiar como desde su formación inicial, los futuros maestros y profesores pueden adquirir las destrezas y conocimientos necesarios para afrontar los desafíos que conllevan los nuevos contextos en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy en día. Si las normativas educacionales proveen un marco general de referencia otorgado por el estado, son las instituciones de educación superior las que adaptan esta referencia para determinar el perfil de los futuros educadores.

Consecuentemente con esto último, podemos decir, basándonos en Imbernón (2002), que la profesionalización del futuro docente es fruto de esa formación inicial y permanente del enseñante siempre que esté apoyada en la experiencia reflexiva y crítica de la docencia, ya que, de acuerdo a Montero (2003), sin responsabilidad pedagógica no es viable el progreso profesional. La obtención del desarrollo como enseñante cada vez más perfeccionado, es un intento de optimizar la práctica docente, pero ineludiblemente con nuevas concepciones y conocimientos adecuados a las realidades actuales, pues la identidad profesional es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo. (Bolívar, 2005).

Por lo tanto, nosotros pensamos que es obvio que el desarrollo profesional del profesorado tiene su punto de partida en su formación inicial, puesto que el mismo es un proceso construido a lo largo de la vida, la cual no está exenta de problemas y obstáculos. El inicio de la carrera docente debe dotarse de mecanismos para atraer y motivar el acceso a la profesión, planteando un proceso de formación inicial que se perciba como algo útil y necesario para el desarrollo de dicha carrera.

En vista de tales motivos, las actividades de formación inicial de los educadores han de concentrarse, en primera instancia, en enseñar al futuro profesor a estudiar, con el mayor pormenor permisible, los variados elementos que están interviniendo en los contextos de enseñanza en las que despliega su actividad docente diaria. Por ejemplo, empezar por concebir la complejidad de componentes que intervienen en la dinámica áulica y aprender a estudiar y apreciar la importancia de cada uno de estos elementos para conseguir el clima de clase conveniente y los resultados de aprendizaje que se quieren conseguir (Esteve, 1989). Posteriormente habría que diseñar un proceso formativo en el que se tendría que partir de las concepciones y motivaciones de los educadores.

Para que la formación inicial de los docentes ayude a superar parte de los citados problemas del profesorado, es necesario tratar de desarrollar un conjunto de tareas básicas y esenciales, (Esteve, 2009, p. 20-22), tales como:

1. Ayudar a perfilar la propia identidad profesional del futuro docente: es decir, detallar qué roles profesionales se van a asumir, cuáles pueden ser unos objetivos realistas para sus labores cotidianas, en el aula real y con los estudiantes concretos e individualizados a los que en cada curso le va a tocar enseñar; y además, debe perfilar un estilo propio, adecuado a su

personalidad y a sus propias ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización del trabajo en el aula.

2. Comprender que la clase es un sistema de relaciones mutuas y comunicación interactiva. Lo que presupone deducir que el profesor no es un disertante que sólo espera de sus educandos respeto y mutismo, sino, muy a la inversa, concebir que ingresamos en una clase esperando alguna contestación de los estudiantes. Por tanto el docente debe dominar los códigos de comunicación, saber motivar a sus alumnos e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten como respuesta a sus acciones. Este punto, tanto en el contexto curricular como, y sobre todo, en el extracurricular, es fundamental, puesto que siempre hay que interactuar.
3. Organizar la clase para trabajar con un orden aceptable. Esto demanda tomar diferentes labores distintas a las de enseñar, tales como organizar la tarea, la distribución de los grupos, precisar objetivos, explicitar los trabajos previstos y los métodos de evaluación que vamos a usar, etcétera. En conclusión, el profesor debe acotar funciones, demarcar responsabilidades y labores, discutir y consensuar los regímenes de trabajo hasta obtener que el grupo funcione como tal, con ese orden esencial sin el que es muy dificultosa la convivencia y el aprendizaje.
4. Adaptar los contenidos de enseñanza al horizonte de discernimiento de los estudiantes. Éste suele ser el inconveniente más habitual de esos profesores, de los que los educandos comentan que saben mucho, pero que no saben enseñar. Cimentar un aprendizaje significativo reside, en la mayor parte de los casos, en convertir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que los estudiantes sepan qué es lo que están pretendiendo aprender, qué valor posee el nuevo conocimiento, qué parte de su vida diaria logran comprender u optimizar con ese saber adquirido recientemente y cómo se relaciona este último con lo que ya han asimilado. (Serrano Rodríguez, 2013, p. 100).

De todas formas, estas líneas de acción no agotan las acciones posibles para reformar la formación inicial de los docentes, en aras de conseguir un adecuado punto de partida para un exitoso desarrollo posterior de la carrera de enseñante adaptado a las necesidades que impone el contexto educativo actual. Otras estrategias similares son bienvenidas siempre y cuando coincidan en la consecución de este objetivo.

En cuanto a la formación continua de los educadores, vamos a ocuparnos en esta sección solamente de lo que han sido hasta el día de hoy en líneas generales los programas oficiales de perfeccionamiento, dejando las modificaciones de los mismos que puedan ayudar a (re)construir la identidad profesional docente para una sección posterior de este mismo capítulo. La importancia de este análisis está dado en el hecho de que un aspecto invariable en la vida de un maestro o profesor es la necesidad de actualizarse de manera permanente.

Podemos comenzar diciendo que hasta la actualidad, los programas de formación y capacitación constante, lejos de generar un proceso de reapropiación de la experiencia adquirida para adaptarla a nuevas situaciones, generan ruptura, pues la importancia que tiene la formación inicial en la configuración identitaria del profesorado condiciona, en gran medida, el éxito en la reinserción en programas de formación posteriores. (Bolívar, 2006, p. 66)

Los programas de capacitación constante han puesto a todos los educadores en una posición de déficit y han desvalorizado su formación de grado. La crisis de identidad profesional docente se ha visto agravada, pues dichos programas son solo medios instrumentales para poner en marcha una reforma educativa que suele estar desconectada de las nuevas necesidades formativas de maestros y profesores (Bolívar, 2006, p.67).

En este sentido, hay que aclarar que en la mayoría de las reformas educativas implementadas en toda España durante los últimos cincuenta años prevaleció un centralismo burocrático que prácticamente ignoró cualquier participación de los docentes en la elaboración de las mismas, operando siempre “desde arriba” y con el respaldo supuestamente infalible de especialistas teóricos sobre el tema. Las consecuencias que esto tuvo para los educadores y su propia valorización como profesionales responsables de sus tareas pueden verse en que:

...la identidad profesional se ve seriamente cuestionada, pues se desdeña al amplio cuerpo de saberes y experiencias adquiridas en la vida profesional, que han servido como marco de referencia básico para configurar su identidad y que han sido la base fundamental para reconstruir su práctica en función de una mejora. En otras palabras, los programas de capacitación y actualización han obligado a los profesores a cuestionar su identidad profesional, en lugar de fomentar su reconstrucción o ampliación. Los profesores son obligados a asumir nuevos papeles con cada reforma educativa. El profesor es reducido a un objeto a transformar con la consiguiente sensación de alienación al quedar reducido a mero agente de aplicación de los cambios propuestos, concebidos y decididos sin considerarlo. (IEESA, 2014, p. 73)

Específicamente para el caso del impacto de las reformas educativas sobre los docentes en España, podemos citar los trabajos de Bolívar, Gallego y otros, de cuyas conclusiones podemos rescatar lo siguiente:

Las distintas formas de considerarse a sí mismos de los docentes españoles a raíz de la reforma de la educación secundaria en España fueron estudiadas por Bolívar, Gallego et al. (2005). Mediante entrevistas biográfico-narrativas a 10 profesores y ocho grupos focales los autores constataron la desazón de los profesores ante los cambios en la composición social del alumnado y, como resultado de esto, el tener que enfrentarse a situaciones desconocidas, difíciles de manejar para las cuales la formación fuertemente académica recibida en los Institutos de Bachillerato no parecía servirles. Esto, unido a cambios en los requisitos de formación para ejercer su trabajo, produjo distintos modos de interpretar su sentido de identidad profesional. (Avalos, et al, 2010, p. 250).

Como otro ejemplo de esta desvalorización del papel de los docentes, reducidos a su sola dimensión instrumental, podemos analizar el siguiente fragmento que desvela el verdadero trasfondo de las reformas educativas:

“Las reformas educativas siguen la lógica de la realidad objetiva del mercado y la performatividad. Discursivamente se busca mejorar la calidad educativa, pero operativamente sólo buscan mejorar los rendimientos escolares a través del discurso de la profesionalización. El programa institucional escolar decae y los grandes discursos se pierden. Se olvida la otra cara de la moneda, la realidad subjetiva.” (IEESA, 2014, p. 72).

Una de las principales consecuencias de todo esto, es que el papel de los educadores dentro de cada una de las reformas sucesivas que se han venido operando a lo largo del último medio siglo se ha visto reducido a las siguientes dimensiones:

“Los docentes se ven seriamente afectados por ello, pues la definición de su trabajo se ve modificada y en algunos aspectos reducidos a la labor de formar trabajadores efectivos (en todos los niveles). Se les despoja de su carácter “sacro” y se les mundaniza y cuestiona. Por su parte ellos se viven en una situación en conflicto constante, pues por un lado se les orilla a comportarse performativamente, siguiendo la línea racional de su realidad objetiva, y por el otro siguen encarnando un programa institucional, que aun en decadencia, es el responsable de la socialización de los nuevos sujetos sociales. La pérdida de un discurso universal que ponga orden a este conflicto, y que vuelva a darle sentido y legitimidad plena a su profesión ha puesto en marcha un proceso reflexivo de transformación y crisis de identidad.” (IEESA, 2014, p.72).

Sin entrar en detalles de cómo pueden solucionarse estas graves falencias que detectamos en los programas de perfeccionamiento docente continuo, podemos decir que, en líneas generales, el estado debe dejar su monopolio centralista en la formulación e implementación de los mismos. Los educadores tendrían, en contrapartida, que participar en los mismos de una manera mucho más activa de lo que hasta ahora lo han hecho, no solamente brindando su opinión pasiva sino también generando nuevas propuestas nacidas de su propia experiencia.

Tampoco deben dejarse de lado los programas tanto de formación inicial como de perfeccionamiento continuo de los docentes destinados a desempeñarse en los espacios extracurriculares. Ello es debido a que estos últimos ámbitos de la enseñanza han crecido en décadas recientes a la par que los cambios sociales han impulsado un modelo de escuela mucho más flexible que el anterior modelo academicista. También, porque, en muchos casos (como específicamente en el ejemplo de las actividades deportivas extraescolares), su realización se ha hecho en forma inconexa con el desarrollo de las materias con las que se deberían relacionar dentro del sistema de educación formal:

Otro aspecto relevante que se debe tener en cuenta es que en la mayoría de los casos, estas actividades no se desarrollan de forma adecuada, debido a que se alejan de las intenciones educativas y formativas y se realizan con una clara desconexión con las finalidades de la materia de Educación Física desarrollada en horario lectivo (González y Campos, 2010; Orts, 2005; Tani, 2007). (Espada et al, 2013, p. 73)

Y en ciertas ocasiones, el problema se agrava por la carencia de titulación idónea que poseen las personas que desarrollan estas actividades extracurriculares, en este caso relacionadas con el deporte:

Asimismo, Orts (2005) afirma que, debido a que la mayoría de las personas que imparten actividades físico deportivas extraescolares carecen de titulación, se enfocan las actividades de la misma forma y con los mismos métodos con los que ellos realizaron esa actividad deportiva y que por ello orientan la actividad desde el modelo técnico, basado en la adquisición de destrezas, más que en la propia esencia de juego. (Espada et al, 2013, 73)

Recordemos aquí que las diferencias entre las funciones desempeñadas por los docentes de actividades extracurriculares con respecto a sus pares del espacio curricular se basan más que nada en un manejo disímil de los contenidos y las prácticas para el aprendizaje. En efecto, es dentro de la educación no formal donde el componente lúdico tiene una importancia mucho más destacada dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, podemos citar el siguiente fragmento de Guerrero (2005) referido a las actividades desarrolladas por los educadores del ámbito extraescolar:

“La realidad de los centros es que las *actividades extraescolares* son algo más cercano que permite buscar lo lúdico, en tanto no son curriculares. Formarían parte de lo doméstico y de la pedagogía invisible del humor y del juego. *Buscar otros escenarios de convivencia hacia una escuela divertida*, apunta hacia ese ello que se quiere desprender del superyó. Como añadía otra profesora: con ellas, *nos divertimos y aprendemos al mismo tiempo.*” (Guerrero, 2005, p.14).

De esta manera, lo lúdico y lo formativo se unirían inextricablemente en los contenidos y prácticas de las actividades extraescolares. Estas últimas podrían expandir su capacidad de innovación pedagógica mucho más allá de lo que los límites del currículo le imponen a la educación formal. (Guerrero, 2005, p.19) Es por esta razón que los docentes a cargo de estos espacios deberían poseer una flexibilidad aún mayor que las que se les exige a sus colegas del ámbito curricular a la hora de adaptar sus clases a las condiciones de sus alumnos, puesto que las funciones disciplinarias del sistema educativo formal prácticamente desaparecen dentro de las actividades extracurriculares. (Guerrero, 2005, p. 22).

Esta capacidad de adaptación de los docentes extracurriculares tiene que ver con otra función suya: el de ser “mediadores” entre sus pares del ámbito curricular y los padres y alumnos en casos de situaciones conflictivas dentro de las aulas. Y esto lo pueden realizar, al contrario que los directivos escolares (quienes muy a menudo deben enfrentar los problemas literalmente cara a cara), de una manera menos ríspida e indirecta, tal como lo explica Guerrero (2005) en relación a las actividades extracurriculares desarrolladas por este tipo de docentes:

Prestan también su apoyo como mecanismos de solución de las disonancias en la relación entre profesores y padres, estableciendo cauces de información y participación a padres y alumnos en la gestión de los centros. En una relación asimétrica entre el conocimiento oficial, tal como es definido por el currículo escrito, y el familiar, del entorno social; contribuyen a encauzar cualquier manifestación incipiente de conflicto, ofreciendo la negociación y el diálogo informal. (Guerrero, 2005, p.17).

Pero más allá de las diferencias que se establecen en las funciones que se les han adjudicado a los educadores de actividades extraescolares con respecto a sus pares que se desempeñan dentro del sistema de educación formal, su preparación, tanto inicial como de formación continua, debe ser objeto de un tratamiento similar al de sus colegas del ámbito escolar. Esto es porque la mejora en la calidad del proceso educativo no puede dejar de lado ninguno de las modalidades en las cuales este se despliega. Pero esto último también debe ser hecho con la participación activa de los docentes, puesto que es completamente contradictorio que el estado forme y/o perfeccione a educadores con un perfil que favorezca la cooperación de los alumnos, mientras que se los excluye de su propia carrera como a sujetos pasivos y sin ninguna contribución importante en el desarrollo de la misma.

2.3. PROCESO DE FORMACIÓN, CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Si bien las sucesivas legislaciones educativas españolas fueron un factor importante a la hora de influenciar la formación de una identidad profesional docente en todo el país, no resultaron ser el único elemento que obró en tal sentido. En esta sección se desarrolla con detalle y profundidad la formación y posterior crisis de dicha conceptualización, finalizando la misma con algunas estrategias llevadas adelante con el objetivo de su (re)construcción

2.3.1. Formación de la identidad profesional de los docentes.

Podemos iniciar este apartado afirmando que la identidad profesional de los docentes tuvo, en su desarrollo evolutivo que abarcó el último siglo y medio, una etapa formativa, otra de consolidación, y, una última por la cual estamos transitando hoy día, caracterizada esta última por una crisis de resultados bastante impredecibles.

Para el caso español, es necesario recordar que la dictadura franquista (1939-75) había subsumido a los docentes dentro de la categoría de meros funcionarios y técnicos especializados a través de su inclusión forzada dentro de los sindicatos verticales estatales. Luego de la instauración de la democracia, las centrales gremiales de educadores “clasistas”, como FETE-UGT, CCOO y STEs, bregaron para que los docentes en general pudiesen recuperar su identidad profesional asociada a su autopercepción como “trabajadores de la educación.” (Guerrero, 1990, p. 29-52).

Dejando de lado el análisis de los docentes como un colectivo organizado gremialmente, vamos a centrarnos de ahora en más en los mismos desde una perspectiva que los enfoca como profesionales. Así, hay que ubicar el proceso de construcción de la identidad profesional de los educadores dentro de sus orígenes concretos, esto es, cuando todos y cada uno de ellos debieron afrontar sus difíciles tiempos iniciales. En este punto, conviene hacer referencia a un estudio longitudinal, desarrollado por Nias (1989), en el que se lleva a cabo un seguimiento de una serie de profesores en su primera década de trabajo. En él se comprobó que la identidad profesional es el resultado de factores personales y sociales influyentes entre sí. Afirma esta autora, que la enseñanza es una actividad única, que cobra sentido en las interacciones con los demás y que la identidad personal es un elemento crucial en la manera en que el profesor va construyendo la naturaleza y valoración de su trabajo.

Consecuentemente con todo lo anterior, la identidad profesional docente se construirá en espacios sociales de interacción, donde la imagen de uno mismo se va a ir configurando bajo el reconocimiento del otro de manera compleja y más a menudo heterogénea que homogénea (Bolívar, Fernández, Molina, 2005; Dubar, 2002; Taylor, 1996; Veiravé, Ojeda, Núñez, Delgado, 2006). Es decir, la identidad del profesor no sólo se construye a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza (el control de la clase, el conocimiento de la materia, los resultados de los escolares), sino que también es el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el ambiente social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario (Day y Gu, 2012).

Según Bolívar (2006, p. 1.6), la identidad profesional debe entenderse como un proceso en pos del equilibrio, a lo que nosotros agregaríamos como una exploración de maduración a través de la experiencia, donde la condición de profesor novato lleva implícita una serie de sentimientos, necesidades y habilidades que van a condicionar la manera en que se desarrolle su identidad personal y profesional, entre las que cabe destacar las siguientes (Perrenoud, 2010):

1. El docente inexperto se encuentra entre dos identidades, pues acaba de abandonar su condición de estudiante pendiente de ser examinado para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.
2. El estrés, la angustia y los miedos ante determinadas situaciones adquieren una importancia destacada para el profesor novel, que va disminuyendo con la experiencia y la confianza.
3. El profesor novel requiere mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el profesor experimentado controla como una rutina más.
4. La gestión del tiempo (de preparación de las clases, de correcciones, etc.) que hace el profesor novel no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y, consecuentemente, fatiga y tensión.
5. El docente novel se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas.
6. Son habituales los sentimientos de soledad, ya que todavía no se siente bien integrado con sus compañeros de estudios y, además, éstos no siempre lo acogen de la mejor manera.
7. Se siente oprimido por la duda de si debe seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial o las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
8. Tiene la percepción de que no domina o, al menos, no de la mejor manera, los aspectos más elementales de la profesión.
9. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que se encuentra en realidad, sin saber todavía que esta separación es normal y nada tiene que ver con su incompetencia o fragilidad personales, sino simplemente con el salto que representa la práctica autónoma en relación a lo que ha conocido. (Serrano Rodríguez, 2013, p. 105).

Estas particularidades, aun pareciendo en una primera aproximación un impedimento para el desarrollo de la identidad profesional del educador novel, pueden favorecerlo al dejar a un lado la conducta rutinaria, desarrollando así una identidad orientada a una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones y una apertura a la reflexión (Contreras, 2010).

2.3.2. Crisis de la identidad profesional docente

Hay que destacar que, como muchas otras identidades profesionales, la de los docentes ha sido afectada por la crisis de la Modernidad y de uno de sus productos políticos más destacados: el estado-nación, el cual se constituyó en el principal impulsor de los sistemas de educación pública en los cuales los enseñantes se insertaron laboralmente y desarrollaron en él sus carreras. (Bolívar, 2006).

La modernidad conforma un nuevo tipo de sociedad cuyos valores van a ser la propiedad privada, el dinero, y el éxito. De esta forma la sociedad se estructura según el mérito personal, dejando atrás los privilegios heredados y su origen (Tiramonti, 2011). De esta forma, lo que hace es generar ideas de oportunidades para todos aquellos que quieran ascender en la pirámide social y para lo cual el sistema educativo, poseedor del capital cultural, es muy importante. Además, del esfuerzo personal y la valoración del conocimiento científico, la modernidad reivindica, el valor del ahorro y el sacrificio presente para un futuro de bienestar, como bases para la idea de progreso. Es necesario mencionar que la escuela ha resistido a los cambios de contexto que se han producido desde su constitución en el siglo XIX hasta la actualidad.

Algunos elementos que propiciaron la actual crisis de la identidad profesional de los docentes, fueron el cuestionamiento a la Modernidad filosófica y su paradigma educativo heredado de la Ilustración y el Positivismo. Así es como dentro del actual contexto postmoderno, la confusión parece también haberse introducido en el ámbito de los educadores, cosa comprobable por la irrupción de algunos elementos provenientes de la volátil sociedad actual, como las TIC (tecnologías de la información y comunicación), que entran en juego en su rol como transformadoras de la sociedad (Aronson, 2007). La adaptación de los procesos educativos a los cambios que promueven las TICs implica algunas modificaciones no solo en los modelos educativos a seguir, sino también en lo que respecta al papel de los participantes de la formación y en los entornos a donde se lleva a cabo el aprendizaje.

El principal objetivo de la conformación del sistema educativo fue la formación ciudadana, para lo cual fue necesaria la homogeneización de la sociedad civil. La mejora de la conducta y la igualdad ideológica de grandes masas de población eran tareas que recaían en los articuladores del sistema educativo, los docentes. La tradición normalizadora-disciplinadora va a constituir la imagen del buen maestro y a la

escuela como el ámbito del saber. Los maestros van a ser los encargados de normalizar conductas y difundir los conocimientos básicos útiles, constituidos por valores y principios morales y sociales. También van a ser los encargados de impulsar y concretar campañas de salud pública y diversas acciones de control social. La labor docente era considerada de prestigio simbólico y valoración social. Es importante mencionar que esta tradición de formación docente es para la escuela primaria ya que en un primer momento, el objetivo no era la formación de profesionales, sino de ciudadanos.

También se han constituido programas de formación docente que se han perfilado a la tradición académica y que se distinguen por la importancia que se le da al conocimiento de los contenidos que se enseñan por parte del docente y por una pedagogía débil, superficial e innecesaria, considerada acientífica. En este modelo la influencia del positivismo es notable, en tanto que considera ciencia cuantitativo-experimental como modelo de conocimiento neutral, y los docentes simples como enseñantes. En base a esto, la escuela habría sido vaciada de contenidos debido a la debilidad del debate pedagógico (Davini, 1995).

Por último, la tradición de ser eficiente, instaurada en la década de 1960 ha producido cambios en el sistema educativo y por consecuente en la formación de docentes, que son puestos al servicio del despegue económico, el pasaje a un futuro mejor. La educación genera una estrecha relación con la economía, como formadora de recursos humanos para ocupar los nuevos puestos de trabajo en la industria o en la actividad financiera. Esta visión se opone a lo tradicional y apoya medidas modernizantes, que van a ser inculcadas por el sistema educativo.

El enfoque taylorista exitoso en el incremento de la producción industrial, se traslada a la escuela y generando una división técnica del trabajo escolar. Así se conformaron categorías profesionales como la de planificadores, evaluadores, supervisores y la función del maestro queda relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Es en este momento, donde aparece la organización del curriculum como proyecto educativo elaborado por otros y de esta manera se constituye en objeto de control social. La imagen del profesor es la de un técnico cuya labor es bajar a la práctica los contenidos predeterminados, en base a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En este contexto en el que el docente pierde el control de las decisiones en la enseñanza.

Estos mecanismos de control político sobre las instituciones empezaron a ser cuestionados permitiendo un debate sobre la democratización de la educación y en consecuencia, de la formación docente. Dos posiciones delinean tendencias: por un lado la pedagogía crítico social centrada en la recuperación de los contenidos significativos para la enseñanza, y como instrumentos para la transformación social. En este caso, la imagen del docente sería la de mediador, con una postura crítica, entre el material formativo y los alumnos. Por otro lado, la pedagogía hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula. En la cual se busca, que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar y así formar sujetos pensantes, libres y solidarios (Davini, 1995).

. Entre las transformaciones sufridas por la identidad profesional de los docentes desde fines del siglo XX como consecuencia de los cambios generados por la política y la economía mundiales (fin de la Guerra Fría, extensión de la globalización), podemos añadir los siguientes conceptos que nos podrán ayudar a entender las transformaciones operadas en el transcurso de todo este proceso aún vigente:

Esta condición relativamente estable de la (sic) respectivos cambios docente comenzó a modificarse en la segunda mitad del siglo XX y, particularmente, desde los años ochenta. En conjunción con los cambios en el escenario económico y la creciente masificación de la educación primaria y secundaria, los diversos países del mundo desarrollado y en desarrollo aumentaron su preocupación por el sistema educacional, en general, y la profesión docente, en particular, especialmente respecto a su preparación.” (Avalos, et al, 2010, p. 236).

En la sociedad actual, como señala Pére Marqués (2008) resulta sumamente fácil para los individuos acceder en todo instante a la información que solicitan, siempre que tengan las infraestructuras necesarias y hayan desarrollado las aptitudes adecuadas. En esta época, la sociedad está sometida a acelerados cambios que proyectan interminablemente nuevos problemas, requiriendo de los individuos, variadas capacidades procedimentales (iniciativa, pro-actividad, creatividad, uso de equipos TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo...) para fundar el conocimiento puntual que les permita enfrentar con éxito los múltiples desafíos de la vida actual. (Serrano, 2013: 97)

Ante este nuevo panorama, el profesorado tiene dudas, no sabe a dónde dirigirse, baja sus niveles, se descubren variados quiebres e interrupciones, falta preparación. De acuerdo a nuestra perspectiva, buena parte del mismo problema consiste en que verificado el permanente movimiento y lo complejo de la sociedad, se difuminan las metas claras y las convicciones seguras, y proliferan las opciones,

orientaciones, informes y circunstancias. Estas últimas, por otro lado, se suceden una tras otra como si fueran modas pasajeras, como si fuesen sensaciones efímeras y veloces. Asimismo, se producen una serie de tomas de decisiones bruscas y orientaciones que se alejan de lo más básico y que conllevan más estructuras, burocracia, vigilancia, estar en permanente averiguación y dando vueltas sin llegar nunca a una solución clara. (Segovia y Barrero Fernández, 2012, p. 92).

A nuestro juicio, el problema no se limita a los docentes noveles y su formación, puesto que también los educadores con mucha más experiencia sufren situaciones traumáticas en su ámbito laboral cotidiano ante un alumnado “nuevo” que con frecuencia les ignora, lo que los lleva, además de cuestionar su identidad profesional, incluso a contraer enfermedades que afectan su salud. Este último punto está explicitado en un informe que la Pontificia Universidad Católica de Chile (2003) elaboró recientemente sobre el estado psicofísico de una muestra considerable de los educadores trasandinos de distintos niveles, y del cual podemos extraer, de su informe final, un aumento considerable de distintas afecciones relacionadas con su desempeño laboral cotidiano: lumbago, disfonía, depresión, cuadros ansiosos, adicciones tales como el tabaquismo y el alcoholismo.

Para el caso de los docentes que transitan del ámbito curricular al extracurricular, a la crisis de identidad profesional general se les suma otra provocada por su trasplante de un espacio educativo conocido, muchas veces luego de varios años y hasta décadas de experiencia laboral, a otro prácticamente ignorado y mal comprendido. Este cambio de funciones deja en estos educadores una huella profunda de desorientación y auto-cuestionamiento de sus nuevas tareas, lo que tiende a provocar o agravar su percepción de su propia crisis de identidad profesional. Y si este pasaje forzado desde la educación formal a la no formal no viene acompañado de ningún incentivo, entonces el sentimiento de malestar por el trabajo personal puede alcanzar picos significativos, tal como lo expresa a continuación Vaillant (2007)

La crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer. Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen nuestros sistemas educativos seguimos confiando en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja. (Vaillant, 2007, p. 12)

La crisis de la identidad profesional de los docentes alcanza así a todos aquellos que están hoy día inmersos en esta actividad profesional. Para Martínez

(2004) esto se debe a varios factores que inciden sobre la ruptura del tradicional paradigma educativo, que dicho autor asocia a un esquema autoritario de apropiación del saber, y las dificultades que tiene para afirmarse un nuevo modelo alternativo más abierto:

- a) “Inmovilismo institucional en un mundo nómada
- b) Perplejidad y crisis del saber en el sujeto urbanita
- c) La miseria del espectáculo y la crisis de la política.” (Martínez, 2004, p. 57-60).

Además de estos elementos, Martínez señala otros condicionantes que influyen en el proceso de la crisis de la identidad profesional de los docentes, esta vez desprendidos de lo que el investigador catalán denomina como “los “discursos del miedo”, también asociados al tradicional paradigma educativo moderno en disolución:

- d) “El miedo a la palabra
- e) El miedo a la saludable incertidumbre
- f) El miedo al cambio.” (Martínez, 2004, p. 60-62).

De la comparación entre su idealizado pasado y un presente bastante más problemático, los docentes han extraído las bases para resistir a su manera un cambio que consideran como pernicioso, y ante el cual responden generalmente con un rechazo visceral, en primer lugar porque toda mutación de sus labores cotidianas genera un pánico asociado a la pérdida de todos los beneficios antes adquiridos:

A todos nos resulta difícil aceptar y entender el cambio social, sobre todo cuando nos obliga a cambiar nuestros sistemas de equilibrio y nuestras formas de entender una realidad a la que nos habíamos acomodado, y nos obliga a modificar profundamente nuestras formas de vida (Esteve, 2003, p. 98).

Hoy en día, por muchos motivos el profesorado se ha visto con que se le han añadido y/o cambiado funciones, y entra en crisis, y se tiene que (re)construir. En este proceso de crisis y de (re)construcción de la identidad profesional se hace una reflexión en torno a las principales dimensiones del contexto docente que han cambiado a raíz de los procesos de des-modernización de cambio institucional. (IEESA, 2014: 70). Concretamente se explora la posición de los educadores ante las reformas educativas, los contactos con los padres de familia, y lo más importante: la relación y re- conceptualización del alumnado. Lo anterior y otros fenómenos han forzado a estos docentes a redefinir su quehacer profesional y a reposicionarse dentro

de la sociedad y en la propia escuela. Son muchas las razones que pueden llevar hoy a la necesidad de una reconstrucción.

Ampliando esto último y en relación a como se concibe a los educadores desde el resto de la sociedad, podemos señalar que entre los indicadores que nos marcan una fuerte crisis de la identidad profesional de los mismos, podemos mencionar, en primer lugar, a su conflictiva y problemática visión que nos ofrecen de los docentes los medios de comunicación masivos. Cabe recordar que estos últimos también obrarían como uno de los factores “extras” por los cuales se conformaría la misma identidad profesional de los educadores y su posterior crisis:

Desde hace algunos años se vive una crítica generalizada hacia el sistema de enseñanza, generada de manera particular por los medios masivos de comunicación y enfocada a dar una imagen negativa y ruinoso sobre el desempeño y la actuación de los docentes. Es común ver en las noticias, estadísticas sobre el fracaso de las escuelas, la violencia en las aulas, excesos de vacaciones, aumentos injustificados de salario, deficiencias en servicios educativos y una acusación generalizada a no cumplir con las demandas sociales. Pareciera algo contradictorio que varias de estas críticas se les atribuyan a los profesores por los magros logros del sistema educativo. (Bolívar, 2006, p. 99; IEESA, 2014, p. 77).

Desde nuestro punto de vista, estas afirmaciones son bastante fáciles de comprobar, puesto que para ello solo basta hacer un recorrido no muy profundo por los contenidos que presentan la mayoría de las noticias sobre el ámbito educacional. Profundizando un tanto más en este tema, podemos constatar que las veces en que aparecen algunas referencias de la labor docente en las noticias son comparativamente muy pocas. En efecto, de acuerdo a un estudio efectuado por Cabero y Loscertales (1998, p. 360), la presencia en los medios de todo aquello vinculado a los problemas de los educadores solo representa un 1,2 % del total de las noticias investigadas.

Además, lo que estos autores resaltan como algo verdaderamente preocupante es esta minimización de la tarea educativa, que simplemente es ignorada por el periodismo mientras cumpla con su labor cotidiana de forma normal, y solo es mencionada cuando sus protagonistas a cargo de las aulas cometen errores más o menos graves. Estos yerros son juzgados de manera implacable por el periodismo, invariablemente alineado con quienes representan la mayoría de su audiencia (como por ejemplo, muchos padres que delegan en la escuela toda responsabilidad por la educación de sus hijos), y con las autoridades gubernamentales, que necesitan un chivo expiatorio para descargar sus falencias propias. Todo lo cual incidiría, según ambos investigadores antedichos, en la conformación de un “malestar docente”,

manifestado en actitudes negativas de estos profesionales (que reaccionan de esta forma defensiva frente a la crítica del resto de la sociedad), como el ausentismo, el desgano, etc.

¿Cuáles serían las razones por las cuales la profesión docente gozaría de tan poco espacio en los medios de comunicación de hoy en día? Esteve (2009) nos ofrece su respuesta a este interrogante, basada en un estudio suyo previo sobre la consideración que tuvo históricamente desde fines del siglo XIX hasta nuestro tiempo, la tarea del educador:

En un estudio realizado sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria, utilizando cortes cada treinta años, a partir de 1890 hasta nuestros días (Esteve, Franco y Vera, 1995), constatábamos un claro descenso en la consideración social de la profesión docente, que, en la primera mitad del siglo XX, era universalmente considerada como uno de los ejes fundamentales en el progreso de los pueblos, en el desarrollo de la ciencia y en la construcción de un futuro mejor. Esta valoración se relacionaba con las ideas de que el trabajo de los profesores exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría. Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, mucho más materialista, esos valores no están de moda; se tiende a juzgar a una persona por el nivel de sus ingresos o por las posesiones que tiene, no por lo que ella es. De esta forma, en nuestro mundo actual, el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, incluso cuando se han construido sobre la base de procedimientos ilícitos. Con estos parámetros, la profesión docente, junto con el resto de las profesiones de dedicación a los demás, es considerada como una profesión menor, en tanto que desde ella es muy difícil obtener dinero, poder o fama. (Esteve, 2009, p. 26).

No es posible para nosotros formular ninguna objeción a esta última afirmación de Esteve, puesto que si se comparan las ganancias de los docentes de todos los niveles con las de otros profesionales considerados como más exitosos dentro de la actual cultura post-moderna del éxito económico, como aquellos vinculados a las grandes empresas en cargos jerárquicos, los educadores están siempre en un notorio rezago.

A renglón seguido, Esteve (2010?) continúa con su muy acertado análisis acerca del poco y declinante prestigio social que se cierne sobre la profesión docente y su imagen identitaria:

Es posible que mucha gente piense que ser profesor no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora el poder y el dinero; pero a mí me queda el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de treinta siglos de cultura, y responsable de que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y, junto a mí, veo a un nutrido grupo de colegas, que desde las escuelas de primaria de las zonas rurales más apartadas, y desde los secundarios de los barrios más conflictivos, están orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso... entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y

mujeres empeñados en enseñar a sus alumnos a enfrentarse consigo mismos desde el preescolar hasta la Universidad. (Esteve, 2010, p. 22).

A la visión francamente negativa ofrecida por los medios de comunicación, y criticada con mucho acierto por Esteve, habría que añadir una realidad para la que muchos docentes no han sido preparados en su formación inicial, y cuyo aspecto más crudo es, casi sin ningún lugar a dudas, el que esta explicado a continuación:

La atención a la violencia escolar propiamente tal es relativamente reciente, como lo destacan Benbenishty y Avi Astor (2005) en su excelente estudio sobre la multiplicidad de factores que interactúan en ella. La violencia escolar afecta a los profesores en la medida en que se sienten poco preparados para enfrentarla, produciendo en ellos una crisis de identidad tanto personal como profesional (Torrego & Moreno, 2003). Muchos docentes declaran percibir conductas violentas al interior de la escuela, en el entorno que la rodea, así como dentro de las familias de los alumnos. Aunque también se sugiere que al interpretar y manejar estas situaciones los profesores y profesoras tienden a no examinar si en su propia actuación o en el contexto escolar puede haber condiciones que exacerban la posibilidad de una conducta violenta (Abramavoay y Rúa, 2002; Avalos, 2010, p. 246).

Sin tratar de profundizar en un tema tan extenso, como es la violencia escolar y cuyo tratamiento en profundidad nos alejaría del objetivo de nuestro trabajo, podemos mencionar algunos aspectos de este tópico que afectan a la labor y la identidad profesional docente. Uno de ellos es la percepción de que los conflictos sociales han traspasado un ámbito de donde antes parecían excluidos, esto es, las escuelas, perjudicando con ello el normal desarrollo de las actividades educativas. Otro es aquel relacionado con la discrepancia en cuanto a cómo encarar el deterioro en la relación entre docentes y alumnos y entre los mismos estudiantes.

Más allá de fenómenos tan complejos como los vinculados a este último asunto, como el reconocido a nivel mundial durante las últimas décadas bajo la denominación anglosajona de “bullyng”, para algunos autores, como Córdoba, Del Rey y Ortega (2010: 111-113), la raíz del problema se encontrarían en un mal manejo de las situaciones conflictivas surgidas de la discrepancia en cuanto al desarrollo del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Nosotros pensamos que esto es un reduccionismo que deja fuera de lado la notable influencia de los factores externos a las aulas, tales como la violencia experimentada en los hogares de los alumnos, los cuales incidirían notablemente en el agravamiento de estos episodios. Lo que sí es seguro es que cualquier episodio de violencia escolar incide negativamente en la percepción de la identidad profesional docente, puesto que lleva a los mismos educadores a preguntarse cuál es realmente el valor de lo que ellos hacen con respecto al futuro.

Asimismo, hay otros aspectos que afectan a la identidad profesional de los docentes vinculados con los cambios sociales, y que el estado, aunque reconoce, no pone demasiado empeño en solucionar a través de otras vías que no sean las de la actividad escolar dentro de las aulas:

El docente, a raíz de una demanda social generalizada, además de asumir sus labores y competencias profesionales de educar a los alumnos, asume un compromiso personal de promover un adecuado desarrollo integral de los niños, actividad que antes compartía con la familia. De tal forma que los maestros no sólo deben de inculcar conocimientos y valores cívicos, se pretenden verdaderos orientadores de vida. Esta es una función para la cual no se está capacitado y no se cuenta con los medios para ejercerla. (IEESA, 2014, p. 74).

Para ampliar un poco más sobre esta problemática, podemos decir que la crisis de la identidad profesional docente va de la mano con la de la institución escolar, también saturada de otras dificultades que el estado, las familias y el resto de la sociedad les van transfiriendo esperando que las solucione por si sola de una manera cuasi mágica:

Esto se explica por los procesos de desocialización. Cuando la familia y la comunidad pierden la capacidad plena de socializar a los niños, obliga a la institución educativa -que dicho sea de paso está atravesando por su propio procesos de desinstitucionalización- a asumir funciones que antes podía relegar. Esto obliga a los docentes a adoptar nuevos roles y a convivir con las contradicciones internas que ello implica, ya que es extremadamente complicado el ejercer simultáneamente los papeles de enseñante, de educador, de madre o padre, autoridad y amigo, y mantener, al mismo tiempo, la integridad de la propia identidad profesional. (IEESA, 2014, p. 75).

Como una reacción frente a este acoso por parte de los medios y de buena parte del resto de la sociedad que sigue sus mensajes de manera poco crítica, el colectivo docente genera una respuesta defensiva, la cual se articula de la siguiente manera:

Ante los embates de la sociedad los docentes no pueden hacer otra cosa más que actuar de manera defensiva, tratando de legitimar su hacer regresando a una definición pasada, mística y difusa, de su labor, o de buscar refugio en su propio saber práctico-académico para tratar de reafirmar su profesionalidad. Ambas situaciones lo ponen en una situación defensiva que a la larga termina por no funcionar, ya que se carece de un proyecto universal compartido y se pone en riesgo el mismo sentido de pertenencia". (IEESA, 2014, p. 77)

De esta forma, la defensa de la identidad profesional docente puede desembocar en un proceso sin salida viable, o aún cristalizado, si se dan ciertas condiciones para ello. En efecto, muchos de los profesores veteranos enfrentan los cambios de todo su entorno educativo de maneras diferentes. Un caso extremo serían aquellos educadores que simplemente se cierran completamente a todo lo que pasa fuera de sus personas, en una actitud defensiva rayana en el aislamiento:

...los profesores quemados suelen recurrir a la inhibición como medio para aliviar las tensiones de la profesión docente. Cuando comprenden que no son capaces de dominar la complejidad de las situaciones de enseñanza, cortan su implicación personal; se convierten así en funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad. Adoptan la decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana. Han decidido que ya no les importa la opinión de los demás. (Esteve, 2009, p. 23).

Sin embargo, estas actitudes no conducen nunca a algo constructivo, puesto que nada se gana si en lugar de buscarle la solución a un problema simplemente huimos de él o lo ignoramos. A continuación veremos algunas de las diversas propuestas constructivas que se han hecho para (re)construir la identidad profesional docente.

2.3.3. (Re)construcción de la identidad profesional docente

Una primera visión del proceso mediante el cual se reformula la identidad profesional docente, es aquella que se relaciona con su formación, a modo de reacción, contra el discurso oficial de la “profesionalización” Esta es, a grandes rasgos, la hipótesis que formula Carlos Cullen (2009, c. 1), para quien es la resistencia que practican los educadores cotidianamente en las aulas frente a la exigencia neoliberal de la eficiencia y la mayor productividad las que reconstruyen continuamente su identidad profesional. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta idea central es poco profunda, puesto que nada nos dice acerca de cuáles son las distintas actitudes que puede generar esta “resistencia”, las cuales pueden fluctuar desde el simple desinterés apático y rutinario hasta la formulación de propuestas de enseñanza radicalmente anti-sistema.

Otros autores, como Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) han ampliado estas posibles respuestas de los docentes a la hora de reformular su identidad profesional, tal como lo expresa el siguiente ejemplo tomado de una obra de estos últimos autores:

Al igual que para otros actores sociales, la expresión de la identidad docente es afectada por las relaciones de poder existentes en determinados momentos históricos (Castells, 1997). Así, la identidad puede ser legitimante con respecto a la identidad definida por las instituciones dominantes de la sociedad, puede ser una identidad que resiste en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes y finalmente puede ser una identidad que se proyecta, reconstruye o redefine su posición en la sociedad. La actitud pública de los profesores en Chile y en otros lugares muestra ejemplos de cada una de estas formas de identidad. Así, por ejemplo, hubo profesores chilenos que forjaron una identidad de resistencia cuando enfrentaron la persecución y el cambio de estatus de servidor público a empleado municipal durante el gobierno militar (Lomnitz y Melnick, 1991; Núñez, 2007).” (Avalos, et al, 2010, p. 240)

Básicamente, pueden sintetizarse tres diferentes tipos de actitudes de los docentes frente su cuestionamiento como profesionales por el resto de la sociedad de acuerdo al siguiente esquema:

- a) Estrategias de preservación: son las que buscan conservar una identidad vivida, a menudo anclada en un pasado místico. Se utiliza mecanismos de defensa que refutan la identidad atribuida por otros o que niegan las imágenes negativas atribuyéndoselas a otros actores. Cuando los maestros perciben que su función no es educar, sino, enseñar y también que la educación es una responsabilidad conjunta, están negando una identidad atribuida socialmente y compartiendo la responsabilidad de las fallas del sistema con otros actores.
- b) Estrategias de reconstrucción o redefinición: Ante el cuestionamiento y la desvalorización de la identidad, los maestros inician un proceso de reconfiguración que se adapte a las exigencias externas, al final reconocen la identidad atribuida por otros y tratan de cambiar la propia.
- c) Estrategias de confirmación: Los maestros intentan validar una identidad que es juzgada como insuficiente o inapropiada por los otros. Negando la identidad atribuida por los otros, los maestros generan estrategias para validar un proyecto indentitario no reconocido, a menudo manteniendo la brecha entre la identidad “para sí” e identidad “para otro.” (IEESA, 2014, p. 81).

En nuestra opinión, la reconstrucción de la identidad docente no es un proceso en el cual participan solamente los profesionales del área, sino que involucra la participación activa de otros sectores sociales interrelacionados con ellos a través de sus actividades, como por ejemplo, las asociaciones vecinales o de padres. Con referencia a estos últimos, es importante ver como su anterior reconocimiento a la tarea de los educadores esta hoy francamente en crisis y es cuestionada por múltiples razones:

Por un lado el maestro cobra un papel fundamental como encargado del proceso de formación de los niños pero por otro es criticado y cuestionado; razón por la cual su reconocimiento y autoridad es vulnerada, pues hay ocasiones en que los padres toman decisiones con respecto a la actividad educativa. (IEESA, 2014, p. 77).

Ante este estado de cosas, distintos autores han propuesto diversas soluciones posibles para que los docentes vuelvan a reconstruir su imagen profesional ante el resto de la sociedad. Entre todas estas ideas, podemos citar como ejemplo las siguientes:

La primera propuesta, necesaria pero no suficiente, consiste en orquestar una campaña de mejora de la imagen social del profesorado, concretada en acciones particulares de reconocimiento de las buenas prácticas docentes. Reconstruir una visión positiva de la profesión docente se enfrenta a un problema ideológico, relacionado con la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea y que pasa necesariamente por reconocer y asumir que la profesión docente es una profesión de valores (Esteve, 2009) y de identidad (Clarke, 2009), orientada al buen aprendizaje de todos. La segunda, aunque sea una cuestión controvertida y algunos se sientan cómodos con la existencia de descripciones vagas de lo que es una buena docencia,

consiste en asumir el desafío de clarificar y fortalecer la profesión docente y establecer para ella unos razonables marcos competenciales. (Segovia y Barrero, 2012, p. 94).

Desde nuestro punto de vista, estas propuestas para (re)construir la identidad profesional de los docentes están correctamente encaminadas, pero deberían ser acompañadas de un compromiso por parte de los educadores y los otros componentes de la comunidad escolar para lograr un cambio en los modelos sociales considerados como muy importantes desde el ámbito educativo. Esto es, que a través de la enseñanza se difunda, por ejemplo, que la solidaridad y la reciprocidad son valores mucho más positivos para las nuevas generaciones que el éxito económico y la competencia descarnada.

Existen también otras alternativas para (re)construir la identidad profesional docente, esta vez asociadas a un modelo mucho más abierto que el del rígido academicismo anterior y que está hoy en plena crisis, que consideramos de suma importancia el poder analizar. Una de estas propuestas es la de Tébar (2003), para quien, cada vez se habla más de la consideración del docente como un “mediador de los aprendizajes” de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son:

- El profesor mediador es un experto que domina los contenidos, planifica la enseñanza con flexibilidad y establece metas educativas (desarrollar la perseverancia, los hábitos de estudio, la autoestima, la reflexión,...) destinadas a que el alumnos construya habilidades para lograr su plena autonomía.
- El docente enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, regulando los aprendizajes y evaluando los progresos. Su tarea más (sic) principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el trabajo de los estudiantes, facilitando su interacción con los materiales y la colaboración entre ellos, para lograr aprendizajes significativos, útiles y transferibles.
- El profesor mediador atiende las diferencias individuales y comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos (discusión reflexiva, fomento de interacción social y de la empatía del grupo,...), pero sabe controlar la impulsividad del alumnado en el aula, resolver los conflictos y desarrollar un buen clima de respeto. También trata de fomentar la búsqueda de la novedad (curiosidad intelectual, originalidad, creatividad,...) y desarrolla en los alumnos actitudes positivas y valores humanos. (Serrano, 2013, p. 98).

A continuación, se rescatan otras estrategias y dinámicas identitarias que los docentes deberían poner en práctica ante la adversa y ambigua situación, con el objetivo de (re)construir su identidad profesional y volver a hacerse de un lugar en la sociedad. Comenzaremos con la mención de las siguientes iniciativas:

Existe suficiente evidencia empírica sobre liderazgo para el aprendizaje y su impacto en los resultados, y más concretamente, sobre que los apoyos y directores pueden impactar en los resultados y dotar a la escuela de un potente núcleo pedagógico (Elmore, 2010)

que oriente la mejora escolar y las interacciones efectivas entre profesorado, alumnado y currículum. Está bien documentado que el ejercicio del liderazgo educativo distribuido en el seno de la comunidad (Harris, 2004), apoyado con funciones de supervisión y asesoría, puede ser un elemento importante para el cambio cultural de la escuela y, consecuentemente, la re-profesionalización del profesorado. También ha sido investigado como el rol desempeñado en la escuela (O'Connor, 2008) y los apoyos técnicos, éticos y emocionales recibidos –de los otros relevantes- pueden ayudar a la configuración de una identidad profesional (Alsup, 2006). En este sentido, los servicios de apoyo, sin ser el elemento clave del cambio, ayudan al mismo apoyando el ejercicio del liderazgo para el aprendizaje. La American School Counselor Association (ASCA, 2005), describiendo el modelo de actuación profesional de este colectivo, defiende que los consejeros escolares pueden contribuir poderosamente en este sentido, aunque esta realidad está lejos aún –más aún en nuestro contexto- de poder considerarse conseguida (Mac Donald & Armstrong, 2006; Domingo, 2006). Si se repara en los resultados del Informe TALIS (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009) se puede afirmar que es bastante controvertido el desarrollo de este liderazgo, particularmente en nuestro contexto (España). Y, como destaca el Informe Improving School Leadership (Pont, Nusche & Moorman, 2009) el tema es una prioridad del Sistema que hay que abordar si de verdad queremos hacer viables, entre el profesorado, iniciativas de mejora desde la auto-comprensión de su práctica profesional y de sus consecuencias de cara al aprendizaje. (Barrero y Segovia, 2012, p. 98-99).

Una proposición algo diferente a las anteriores involucra a los docentes a través de sus representantes gremiales, pero con exclusión de cualquier mediación proveniente del estado:

“La profunda crisis de identidad docente se puede traducir en una oportunidad gremial importante, si el magisterio logra reorganizar un sujeto colectivo capaz de generar un discurso lo suficientemente general y sólido para dotar de nueva vida y legitimidad al programa institucional. Sería ingenuo pensar que ese discurso podría provenir nuevamente del Estado. Es ahora responsabilidad del sujeto docente dotar de sentido a su identidad colectiva. Para ello es necesario que las políticas educativas, las instituciones y la comunidad reconozcan el trabajo del magisterio y su espacio de autoridad dentro de la escuela. Los docentes, por su parte tendrán que generar los recursos simbólicos para poder apropiarse de espacios perdidos y generar los medios de interlocución necesarios para que su voz sea escuchada en los procesos de toma de decisiones, pues hasta el momento son varios actores de la sociedad, menos los docentes mismos, los que definen el curso de la educación, y los saberes legítimos necesarios que dan lugar a la profesión.” (IEESA, 2014: 89-90).

En la misma línea, pero acentuando su rechazo a toda injerencia de las autoridades educativas, se ubica una propuesta de Martínez (2004) para poder (re)construir la deteriorada imagen profesional de los educadores de hoy:

En el caso que ahora nos ocupa, la mayoría de la población docente acepta y/o es obligada a aceptar un modelo educativo ajeno a sus experiencias verdaderas y al modo en que estas pueden ser pensadas por sus protagonistas, y ese proceso social va confiriendo al sector una “identidad estructural” que niega toda posible subjetividad. Podemos decir, en términos de Castoriadis, que el sujeto docente es instituido al margen de sí mismo. Es entonces una identidad alienada en el doble sentido estructural y epistemológico: no hay control sobre los medios, los procesos y los productos de su trabajo; y no hay construcción crítica de conocimiento. El consumo acrítico del currículum es el alimento totalitario de ese proceso reproductivo. Por eso, si otra identidad es posible ha de ser desde la voluntad de

querer ser sujetos – y sujetos, dice Boaventura de Sousa Santos (2003), son todos aquellos que rechazan ser objetos. (Martínez, 2004, p. 63).

Estas últimas propuestas son para nosotros muy positivas, pero deberían tener en cuenta que los docentes se enfrentan hoy día a una burocracia estatal encabezada por los técnicos y especialistas en las distintas vertientes de la teoría educativa, quienes hasta el momento los han tratado, en el mejor de los casos, como meros ejecutores de sus directivas supuestamente infalibles. Para superar este formidable obstáculo, pensamos que es imprescindible que los educadores refuercen todo lo posible sus conocimientos en áreas claves de su formación y perfeccionamiento como, por ejemplo, la psicopedagogía del aprendizaje. Esto último, ligado a su amplia experiencia en sus carreras, podría servirles a los docentes como un poderoso instrumento para recuperar su papel protagónico en todo el proceso educacional, lo que redundaría en la recuperación de su identidad profesional ante sí mismos y el resto de la sociedad.

2.4. LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL PERFECCIONAMIENTO A LO LARGO DE LA VIDA: ELEMENTO CLAVE PARA LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

A continuación, se desarrolla la influencia de aspectos como la formación y el perfeccionamiento continuos en lo que hace a la potencialidad de los docentes y sus posibilidades para afrontar la crisis y poder reconstruir su identidad profesional.

2.4.1. Formación continua de los docentes

La sociedad está en un proceso de cambio constante debido a las condiciones en que se desarrolla la economía actual, que tiene una fuerte base informacional, una dimensión global y una organización en red y en la que ninguno de estos factores funciona sin el apoyo de los demás. En el nuevo orden mundial, el conocimiento y la información actúan como bases de la producción y la competitividad, a la vez que la actividad económica se articula planetariamente y funciona como una unidad en tiempo real en torno a dos sistemas: el de la globalización de los mercados financieros interconectados y el de la gestión y la organización de la producción de bienes y de servicios en los cinco continentes habitados.

Este panorama anteriormente descrito posee una fuerte base humana, ya que dentro de estos ámbitos es el conocimiento de las personas el mayor capital y la más codiciada materia prima (Castells, 2002) y de manera particular aquellos saberes

innovadores, y con capacidad de lograr la aplicación de estas transformaciones. Frente a esta demanda, la satisfacción de la misma viene dada por dos frentes, tanto la del ejercicio del rol fundamental de la sociedad de conocimiento, como la de la globalización que integra a todas las identidades dentro de una red, manteniéndose como un referente de la identidad social y cultural de todos los miembros de la sociedad. Es por esta razón que estos últimos, sin excepciones, deben tener una participación activa y responsable, integrándose, para lo cual precisan tener acceso a la tecnología y la información.

Es por esta razón que la educación debe adecuarse a estas posibilidades y necesidades, para lo cual se hace preciso un plan de actuación estratégico concreto, que esté al alcance de todos los miembros de la sociedad, logrando traducir en acciones concretas estas transformaciones. Dentro de este escenario determinado es que los docentes deben estar al alcance de estas exigencias, ya que la educación se encuentra en el centro de estos cambios –siendo el espacio de generación tanto del conocimiento como de los sujetos que lo generan-. En virtud de esto último, introduciremos el concepto de la formación continua como una alternativa para que los educadores no queden fuera de las múltiples posibilidades que ofrece el desarrollo de la actual “sociedad de la información”.

La formación continua de los docentes se constituye a partir de una cultura profesional polarizada por la colaboración y la formación pedagógica permanente de personas y equipos (González y de la Herrán, 2011). En España se intentó crear en los años noventa con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que tenía como fin un entorno docente diferente, orientado hacia la formación continua.

Es desde las últimas décadas cuando los centros se constituyeron en entornos donde sus docentes hablan entre sí de la enseñanza, logran realizar observaciones conjuntas de sus trabajos, realizan un programación de participación compartida, diseñan materiales, planean y ejecutan actividades en grupos, desarrollan proyectos de innovación educativa, y despliegan planes de investigación desde y sobre su enseñanza (González y de la Herrán, 2011). De esta manera, y desde la propia riqueza que se genera en el contacto continuo, los docentes desarrollan nuevos puntos de partida de la didáctica, centrados principalmente en el conocimiento del alumno y haciendo uso de la innovación metodológica y tecnológica, la educación con las familias, la incorporación de recursos, la evaluación continua y la formación permanente (González y de la Herrán, 2011).

Desde esta perspectiva, con la cual coincidimos plenamente, la formación continua se abre como un campo de múltiples opciones de desarrollo profesional y personal, y que más allá de las redes que se establecen dentro de los establecimientos educativos, funcionan principalmente como talleres y cursos diversificados ofertados por administraciones educativas, tales como centros de apoyo y formación del profesorado. Asimismo, también se encuentran desarrollados por profesionales y grupos innovadores que intentan adaptar a los docentes y los centros educativos a las nuevas realidades sociales y curriculares, avanzando un poco más allá de los ámbitos conocidos por la educación intentando desenvolver los proyectos pedagógicos en las instituciones de enseñanza (González y de la Herrán, 2011).

Mediante la formación permanente se intenta conseguir escuelas –y educación– con alternativas, donde la formación del maestro sea realmente continua, y abarque todo aquello que se encuentre relacionado con la enseñanza de los niños y jóvenes, tomando como referencia sus propias experiencias y aprendizajes, como también las del equipo docente y la institución. Para ello, se pretende conseguir incrementar la participación de los educadores en los programas y actividades de innovación educativa, mediante convocatorias generales, recuperar y mantener la participación activa y la motivación en la formación de los maestros y profesores (González y de la Herrán, 2011).

A partir de esto podemos decir que la formación continua tiene por objetivo el fomento del carácter pedagógico de los docentes aplicados en la planificación de la enseñanza, la innovación en la metodología didáctica, la introducción de las TIC en la misma, la educación inclusiva y el desarrollo profesional de los maestros. Asimismo, se intenta que se realice una actualización de contenidos con el fin de la adecuación a las necesidades de la sociedad actual, desarrollándose en contextos de diversidad.

Con todo lo anterior, también se intenta lograr y fomentar el intercambio de experiencias entre las escuelas; la aplicación de programas de formación pedagógica no sólo a los docentes sino a todos aquellos técnicos y trabajadores responsables de la planificación, administración y gestión de los centros educativos; el desarrollo de nuevos perfiles didácticos para las instituciones de educación no formal, como centros de Ocio, granjas u otras instituciones; la formación pedagógica de las familias con el fin de acompañar el aprendizaje de sus hijos, logrando una interacción de la escuela y la familia en todas las etapas del proceso educacional; y la extensión de la formación profesional en los centros universitarios dirigida y orientada hacia la enseñanza en las instituciones educativas de los niños y jóvenes (González y de la Herrán, 2011).

Desde este punto de vista de la formación continua de los docentes, al cual nosotros adherimos, es preciso que los profesorado se encuentren orientados con el fin de garantizar a los futuros profesionales el desarrollo de un proceso de calidad por el cual los docentes en ciernes se encuentren situados dentro del desarrollo de capacidades específicas que les permiten ser competentes en su trabajo. Así podrían vincularse, de manera responsable, en un contexto social y cultural específico sobre la base de unos valores determinados, para poder formar parte de un grupo profesional determinado, mantenerse en formación activa en la dinámica del mercado laboral, desarrollar una autocrítica profesional constructiva y establecer sus propias limitaciones (Mauri Majós, 2002).

Podemos decir, de acuerdo a todo lo anterior, que este diseño de la formación permanente de los educadores supone el reconocimiento del *“carácter pluridimensional, contextual, ético, dinámico y cambiante de toda profesión y sitúa a la formación permanente en el centro mismo del ejercicio profesional, integrándola como uno de sus rasgos característicos”* (Mauri Majós, 2002:91).

Asimismo, y desde esta misma perspectiva debemos señalar que la labor docente tiene que:

- Identificar, valorar y analizar de manera crítica los cambios culturales y sociales necesarios para llevar a cabo una mejora en la sociedad
- Realizar una reflexión acerca del papel que los profesionales deben llevar a cabo para perseguir estos objetivos –haciendo hincapié en el compromiso que establecen con aquellos a quien dirigen su actividad, conduciéndolos hacia los cambios que la sociedad va generando y necesitando-
- Poder responder a las exigencias profesionales actuales mediante cambios e innovaciones en su práctica educativa (Mauri Majós, 2002).

Continuando por el mismo camino, Mauri Majós nos ofrece una reflexión con la cual no podemos menos que estar de acuerdo por su implicancia en la mejora de la preparación de los futuros educadores:

El modelo de formación que responde a estas exigencias permite a los profesionales que rehagan el saber teórico -conceptual, técnico- proyectivo y práctico de su profesión de acuerdo con las exigencias que les plantean los cambios científicos y sociales, culturales y educativos. Todo ello debe ser llevado a cabo necesariamente por la reflexión sobre la propia práctica, tratando de valorar en la acción lo que ocurre y amparándose en el

conocimiento disponible para ir creando otro nuevo, aunque al principio éste no resulte del todo explícito.”. (Mauri Majós, 2002, p. 93)

Es por tanto que desde la formación continua lo que se intenta es entender a la profesión docente como la definición de problemas y la elaboración de soluciones posibles, en la cual el pensamiento del educador adquiere un rol fundamental condicionando de manera íntegra su actividad profesional. A causa de esto es que se hace necesario que su formación se encuentre orientado al aprendizaje de interpretar y analizar situaciones, pudiendo así tomar decisiones y medidas indicadas y necesarias en cada caso particular, logrando así, una realidad que implica una interacción continua de conocimientos y experiencias mutuas.

La tarea docente debe ser considerada como una labor en equipo, logrando realizar y elaborar programas y planes de trabajo en conjunto, lo cual implica la toma de decisiones colectiva, la vinculación de las prácticas educativas individuales y la valoración conjunta de las mismas (Mauri Majós, 2002). De esta manera, se logrará que el educador se encuentre capacitado para el desarrollo de objetivos de transformación y cambio, de manera coordinada y en equipo, amoldándose a las necesidades actuales. Con todo ello, podemos afirmar que la formación docente desde esta perspectiva se trata de una preparación sin límites temporales para avanzar en el desarrollo de la cultura de gestión participativa de la enseñanza y de la innovación educativa. Por su parte, esta formación continuamente actualizada debe ir acompañada de transformaciones en las instituciones educativas, acordes con los cambios sociales actuales.

Por otra parte, los conocimientos profesionales no se adquieren a partir de la nada sino que hay que construirlos a través de una formación inicial y permanente adecuada (Bolívar, 2009). De aquí el hecho de hacer una buena propuesta de formación permanente y a lo largo de la vida del profesorado, sea cual sea su especialidad, ya que para que los docentes puedan cumplir con sus responsabilidades de manera satisfactoria, es importante la formación que reciban. Si la formación docente y las condiciones ambientales en que se desarrolla la docencia no son propicias, si no hay relación entre la formación académica y la labor del enseñante, la eficacia del educador se verá resentida al promover una disminución del profesor o profesora en su trabajo, en su implicación y en su esfuerzo; puede llegar incluso a afectar a la imagen que estos profesionales tienen de sí mismo y de su trabajo como tales, planteando una crisis de identidad que puede llegar a la “auto-depreciación del yo” (Esteve, 2011).

A todo lo anterior hay que agregar otras cuestiones que tienden a complicar el desarrollo de la actividad docente, que los recientes cambios sociales han complejizado, y que las sucesivas reformas educativas vinieron a agravar aún más, como por ejemplo la sobrecarga de tareas para los educadores. Sobre este último aspecto, es útil analizar el párrafo que sigue a continuación:

Aquí se da una situación sumamente contradictoria pues la burocracia sirve para dar legitimación a la escuela pero al mismo tiempo evita que los maestros se desenvuelvan óptimamente lo que redundaría en una pérdida de legitimidad. La intensa carga burocrática pareciera que la prioridad del trabajo docente se ha desviado del niño al documento lo que implica un fuerte conflicto con su práctica profesional. (IEESA, 2014, p. 74).

De acuerdo a nuestra opinión, es fácilmente comprobable la validez de estas críticas a través del análisis de cómo se los consideró a los docentes dentro de las respectivas reformas educativas en España desde fines del siglo XX. Para ello hay que releer los artículos, presentes en una sección anterior de este trabajo, que tanto la LGE como sus sucesoras, LODE, LOGSE, LOCE y LOE dedican al rol de los educadores dentro del sistema educativo. Salvo una nebulosa afirmación de la libertad de cátedra, no existe en las anteriores normativas ninguna mención explícita a la participación con todos sus derechos de los docentes en la elaboración de los nuevos planes educativos y los programas de capacitación profesional.

Una propuesta diferente, que incluye a los docentes dentro una reforma surgida “desde abajo” (esto es desde cada uno de los mismos centros de enseñanza y de manera autónoma con respecto al estado) es la que plantean F. Javier Murillo y Gabriela J. Krichesky, con quienes no podemos más que estar en pleno acuerdo, y, cuyo proceso de implementación resumen ambos autores a continuación:

- 1) un primer momento de iniciación por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico;
- 2) seguido por instancias de planificación que definen el sentido y los pasos que se darán;
- 3) una fase de implementación por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones;
- 4) tras el cual será necesario un periodo de reflexión o evaluación; y, como resultado de ello,
- 5) la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de institucionalización de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces. (Murillo y Krichesky, 2012, p. 28).

Aun cuando pueda parecer extremadamente utópico, pensamos que este sería el camino de una reforma educativa ideal para el futuro, puesto que hasta el día de hoy

las autoridades del estado, tanto nacional como autonómico, vienen postergando en nombre de un centralismo burocrático supuestamente más eficiente. Con su implementación, los docentes alcanzarían un protagonismo hasta ahora inédito, por su participación directa y/o a través de sus organizaciones gremiales (lo que obviamente los ayudaría a restaurar su deteriorada identidad profesional) en la construcción de un nuevo paradigma educativo mucho más democrático y horizontal que todos los que lo precedieron en la reciente historia española.

Todo este planteamiento requiere una formación más democrática, comprometida con la calidad para todos y ubicada en los textos y contextos diarios de la experiencia docente, en un doble rizo de técnica y ética, arraigadas en la reflexión, en la práctica cotidiana y en sus efectos de cara al buen aprendizaje de todos, y hacerlo a partir de una opción democrática (atenta al profesorado y su potencialidad) y militante (de compromiso pedagógico y social) (Zeichner, 2010). Esto es, debemos profundizar más en el plano teórico acerca de esta caracterización del docente como un “intelectual crítico”, para lo cual es de obligada referencia la lectura de la obra H. Giroux (1990), cuyo título alude precisamente a esa definición acerca de los educadores como sujetos conscientes de la importancia de sus tareas como agentes de los cambios sociales y educativos.

En este estado de cosas, nosotros pensamos que hay que retornar la mirada al profesorado y emplazarlo como actor privilegiado de reconstrucción y cambio, tomando visiones más íntimas, arraigadas y contextualizadas. Desde este contexto, e imbuidos en planteamientos presentes y lecciones experimentadas sobre el perfeccionamiento escolar, el progreso profesional, el sostén y el asesoramiento, y los nuevos papeles de orientadores y directores como guías para el aprendizaje, se hace ineludible apuntalar la recuperación de la identidad profesional del profesorado, pero no cualquier identidad, ni a cualquier costo.

Para alcanzar estos objetivos, creemos que es muy importante contar con el equipo directivo de cada centro escolar, algo que se torna, en este aspecto, fundamental. Una nueva identidad como profesionales técnica y éticamente comprometidos con el adelanto, el buen aprendizaje de todos, para todos y entre todos, idóneos para formar conciencia e integrantes de una colectividad democrática y profesional de la enseñanza, para lo que no vale cualquier tipo de formación, ni de liderazgo, ni de experiencia profesional (Zeichner, 2010; Esteve, 2009). Poner de alguna manera en algún sitio reflejado, que si se quieren cambiar las instituciones, es necesario mudar las identidades profesionales de los educadores

De aquí surge la discusión de la necesidad y oportunidad de entregarles a profesorado y comunidades educativas nuevas oportunidades, motivos e instrumentos para reflexionar y posicionarse, entender y estudiar estos nuevos escenarios y horizontes. Solamente desde allí es viable que el cambio consiga obtener sentido para ellos y que logren reapropiarse del mismo (Fullan, 2007), mucho más allá de anhelar a poseer más técnicos competentes o ejecutores de planes ajenos (Díaz Barriga & Inclán Espinosa, 2001).

El objetivo es, en último término –como se defendía en otro tiempo (Domingo, 2010)- -, beneficiar los procesos de perfeccionamiento en la escuela, estimular su institucionalización y originar circunstancias comprometidas, autocríticas y responsables de auto-revisión de la labor profesional e institucional, de estudios de su práctica didáctica, de la educación implícita que pudiese estar desarrollándose en la misma, de las derivaciones de esto en sus estudiantes, en su progreso particular y social, y de la consideración de los principios pedagógicos, éticos e ideológicos que fundan toda esta experiencia. (Barrero Fernández y Segovia, 2012, p. 98).

Cualquier modelo de formación docente inicial que pretenda incidir positivamente en la mejora de la educación en actividades complementarias y extraescolares debería ayudar a desarrollar en los futuros profesores una serie de competencias educacionales de carácter general y unos conocimientos específicos sobre didáctica y educación del Ocio, que permitan favorecer el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas hacia la profesión docente (Azcarate, 2005; Pontes y Serrano, 2008; Bolívar, 2010).

Asimismo, un componente que consideramos esencial para los programas de capacitación continua de los docentes, y que se conecta fuertemente con el propósito de una educación para toda la vida, principio válido tanto para educadores como para alumnos, es aquel que implica una conexión permanente entre el mundo de las aulas y la realidad circundante:

Por último, hay que avisar a los profesores de que no pueden encerrarse en la torre de marfil. Además del mundo de los niños y de la escuela, está el mundo de los adultos, y las cosas no siempre funcionan igual en ambos mundos. Para tener algo que ofrecer a nuestros alumnos, necesitamos saber cómo funciona la vida en el mundo exterior. No podemos cerrarnos en un mundo reducido de niños y adolescentes, de bondad artificial y de relaciones afectivas, sin entender que tenemos que preparar a nuestros alumnos para afrontar con éxito y con autonomía su salida al mundo de los adultos. (Esteve, 2009, p.25).

Recuperar este sano pragmatismo es entonces uno de elementos que podrán sostener una reformulación de la identidad profesional de los docentes, no solamente

ante los ojos de sus alumnos, sino también con respecto a otros actores sociales, tales como los padres, los medios, y el mismo aparato estatal. Pero este reconocimiento del mundo exterior, tan distinto al que puede aparecer en las aulas, no debe hacerse sino de manera crítica, señalando no solo sus componentes negativos, sino también mostrando diversas formas para superar a estos últimos:

Como profesores, somos el puente entre nuestros alumnos y un mundo que no conocen; por ello, es necesario mantener los ojos abiertos, seguir los cambios sociales, entender bien el mundo en el que van a vivir, pues sólo entonces somos capaces de ayudarles a construir una vida equilibrada, sólo entonces ellos van a valorar nuestra experiencia y nuestras ideas porque les permiten entender mejor el mundo que los rodea.” (Esteve, 2009, p. 25).

Consecuentemente con todo lo anterior, nosotros pensamos que la formación continua y la educación para toda la vida son las dos caras de una misma moneda, en la cual correrían en forma paralela tanto el desarrollo de los profesionales de la educación como el de sus alumnos de toda su carrera, en un proceso de retroalimentación constante y mutua.

Finalmente, un párrafo aparte merece la enseñanza universitaria como proveedora de una amplia y variada gama de posibilidades en donde los docentes puedan cumplimentar su capacitación permanente. Lo que es muy importante en este aspecto es que este perfeccionamiento sea realizado de manera interactiva, y que no se deseche la rica y variada experiencia, tanto práctica como teórica, que poseen previamente los educadores, en nombre de una supuesta superioridad de los expertos universitarios del área de la enseñanza.

2.4.2. La formación de los docentes en la Universidad

Según Dirk Van Damme (2014), con cuyo planteamiento coincidimos enteramente, el director de innovación e indicadores de progreso de la OCDE, el problema de la educación en España radica en que se hace preciso desarrollar un aprendizaje acorde a las necesidades sociales, culturales y económicas. Para ello, se hace necesario que se fomente el establecimiento de una formación moderna de los profesores, es decir, establecer técnicas actualizadas de enseñanza, como así también una formación continua y que permanezca a lo largo de la vida, desarrollando mejoras en las competencias y habilidades profesionales (Van Damme, 2014).

Al hablar de cambios y mejoras en la educación, el rol del docente aparece inherente a estos fenómenos, ya que se trata de un factor clave para la concreción de

los objetivos de los cambios y programas de formación y aprendizaje en las escuelas, que mejoren la efectividad de los sistemas educativos. Las mutaciones y transformaciones en el entramado mundial, tales como el surgimiento y complejización de los medios de comunicación y tecnologías, las nuevas configuraciones de la familia, la inserción de las mujeres al mercado laboral, las recientes percepciones sobre las prácticas de los valores, las expectativas con respecto al futuro, entre otros factores, ponen en jaque las tareas que de manera histórica se le ha asignado a la educación y por lo tanto a los docentes, las cuales se asociaban, principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una actitud pasiva frente a la enseñanza y sus posibles transformaciones, a un trabajo individual y no cooperativo y a una escasa autonomía de diseños y evaluaciones curriculares (Robalino Campos, 2005).

En el mundo, este agotamiento y crisis del rol tradicional del docente y por lo tanto de la educación, aún no han significado un cambio radical en las políticas y las estrategias de formación y desarrollo de los docentes, como también de las estrategias pedagógicas (Robalino Campos, 2005). Los docentes aún son pensados dentro de los límites que el aula establece, responsabilizándose de las tareas didácticas, de la implementación de un currículo bajo ciertas estrategias metodológicas que han obtenido en su capacitación docente, actuando dentro de un sistema que encuentra a la escuela aun suspendida en el tiempo y lejos de los más recientes cambios en la comunicación y sus medios.

Sin embargo, frente a estas mutaciones sociales, culturales, económicas, políticas y tecnológicas, la escuela es el foco de demanda de transformaciones que acompañen y a la vez acompasen el ritmo de los mismos, por lo cual los intentos de cambios se hacen presentes. No obstante, existe una realidad crítica: se trata de la no concordancia del rol que se urge que el docente y la institución educativa deben cumplir y los recursos, autonomía y cambios estructurales, por parte de las instituciones y legislaciones políticas que fomenten los procesos de cambio de roles (Robalino Campos, 2005).

Por su parte, en el País Vasco, entre otras muchas razones, nosotros pensamos que este agotamiento del rol docente tradicional y la necesidad de un cambio educativo llevaron a la creación del Programa ACEX, como un proyecto innovador, y por lo tanto una nueva configuración de la educación y del perfil de este educador en la escuela.

En cuanto a la formación docente, podemos decir que en la actualidad, frente a estos cambios, existe una discusión constante en cuanto a la función de dichos profesionales. Se trata de dos posturas, una que manifiesta que la función docente es pedagógico-didáctica fundamentalmente, mientras que la otra establece que su rol se encuentra más íntimamente ligado a la labor educativa, discusión que tiene fuertes influencias en la tarea diaria del docente (Robalino Campos, 2005). La primera posición, es la que se adopta en los modelos tradicionales de la escuela, la cual concibe a la labor del docente circunscripta exclusivamente al aula, entendiéndolo que su actividad profesional empieza y termina en la acción educativa, permaneciendo en una actividad pasiva respecto a la gestión y políticas educativas (Robalino Campos, 2005). En este tipo de función, el educador se mantiene como un instrumentador de currículos prediseñados, ejecutor de decisiones ajenas, pero como el único responsable de los resultados del aprendizaje de los alumnos.

En la segunda postura, con la cual nosotros coincidimos, la tarea docente reúne efectos y resultados, teniendo como foco central el aprendizaje de los alumnos, reúne una serie de tareas que realizan, de manera indirecta otros agentes educativos, en un solo espacio y tiempo determinado, con una cierta fundamentación pedagógica y de disciplina, las posibilidades de los medios y la intención educativa. Se trata de estos factores, que crean estas condiciones de los que el desempeño del docente depende. Asimismo, estas situaciones determinan el grado de compromiso del educador en su tarea, su desempeño profesional en cuanto a la responsabilidad y compromiso del desarrollo de la escuela y la educación, lo cual tiene una íntima relación con su actualización y su formación continua. De esta manera podemos posicionar al docente frente a los cambios como aquel que realiza una tarea, y por sobretodo que “hace”, mejorando así la calidad de su trabajo, dejando por detrás la idea de la división entre los que “planifican” y los que “ejecutan”.

Las mutaciones a nivel mundial han llevado a concretar la necesidad de reformas en la educación, en las cuales el papel de los educadores es indispensable, siendo el mismo el principal motor de cambio (Robalino Campos, 2005). Este tipo de transformaciones en cuanto al rol docente se centralizan tanto en su formación inicial como en su capacitación continua.

La idea del maestro y profesor encerrado en el aula se encuentra en crisis, por lo cual se insiste en la necesidad de un perfil profesional de docente con aspiraciones innovadoras, que tienda a la investigación y la sistematización de nuevos conocimientos. Esto último es algo en lo que pueden formarse y capacitarse de la

forma más intensa en el ámbito que nosotros pensamos como el ideal para estos objetivos: la universidad.

Asimismo, se requieren hoy día los educadores que sean capaces de desenvolverse en escenarios complejos, que tengan acceso y utilicen las nuevas tecnologías, tanto para el desarrollo de su profesión y del trabajo en el aula como para su formación y capacitación. Con ello, podemos decir que la capacitación ingresa, y a la vez permanece –del rol tradicional del docente- como el factor más importante en la mejora del desempeño del educador, ya que se trata de un elemento que realiza una diferencia en el desempeño educativo y pedagógico de los estudiantes (Robalino Campos, 2005).

Es por eso que podemos afirmar que “el desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como “el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (Robalino Campos, 2005). A partir de ello podemos decir que el rol del docente alude al aprendizaje de los alumnos, a la dimensión de la gestión educativa y a las políticas educativas.

La formación de docentes es un punto crítico en la concepción de los sistemas educativos. Los programas de formación docente poseen un tema de partida, el cual apunta a los enfoques conceptuales desde los cuales se estructuran y funcionan. Son las instituciones formadoras, las que tienen un alto grado de responsabilidad en las prácticas pedagógicas de los maestros y en las formas cómo se insertan en las escuelas. Los establecimientos educacionales de formación docente son los encargados de marcar el perfil de los mismos, es decir, de señalar el modelo a seguir y las pautas a reproducir (Robalino Campos, 2015).

Asimismo, podemos decir que la tarea del docente no tendrá un impacto en el cambio si las acciones de formación en servicio no se acompañan de apoyo técnico, asesoría en terreno, procesos de reflexión, monitoreo, evaluación y retroalimentación. De esta manera lo que se hace preciso es el fortalecimiento de procesos permanentes de desarrollo profesional, los cuales se deben incorporar a la planificación y organización escolar, estimulando y recuperando los propios saberes de los

educadores, fomentando el trabajo entre pares, y de esta manera potenciando a los maestros y profesores a desempeñarse como líderes profesionales dentro de sus comunidades educativas (Robalino Campos, 2005).

Nosotros pensamos que también es un desafío fundamental encontrar el equilibrio entre el conocimiento y la actualización científica y el manejo de la metodología. Si bien las modalidades más empleadas en la formación y capacitación docente son los seminarios y talleres, con una fuerte orientación en la metodología, desde el “cómo enseñar”, más que en el contenido, se derivan de ello dos problemas básicos:

- 1) la reafirmación del rol ejecutor de los docentes, debilitando sus capacidades para la investigación, el debate, y la reflexión sobre su práctica;
- 2) la escasa atención a la actualización científica de los conocimientos del profesorado sobre la disciplina misma.

Inclusive la introducción de nuevas maneras de planificación y desarrollo de los contenidos, a través de enfoque de problemas y proyectos, no han garantizado por sí mismos el fortalecimiento del contenido científico actualizado, en particular en el aprendizaje de las ciencias. El equilibrio entre la calidad del contenido y la mejor manera de comunicarlo son condiciones indispensables para generar aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes. Nosotros pensamos que todos estos inconvenientes y desfases pueden ser solucionados dentro del ámbito educacional que une a la enseñanza con la investigación de una manera más natural, rigurosa y eficiente: la universidad.

Podemos decir entonces que la formación profesional de los docentes debe estar orientada a la (re)construcción crítica del papel de la educación escolar en la sociedad del conocimiento y de la información actual (Mauri Majós, 2002). Hoy día se intenta preparar a los futuros educadores para lograr que las generaciones más jóvenes sean capaces de vivir en una colectividad en la que diferentes culturas pueden estar permanentemente en relación igualitaria y en la que los cambios sociales serán la característica dominante y no la excepción.

Por todo ello, Mauri Majós establece que:

...el mantenimiento de los referentes de identidad social y cultural en un marco intercultural, de las posibilidades de comunicación y de la igualdad de oportunidades (justificativo de la selección de una serie de contenidos objeto de aprendizaje escolar de

otras épocas) deberán consolidarse aunque ubicándose en el nuevo marco de relaciones y prácticas sociales que plantea la sociedad del conocimiento y de la información (Mauri Majós, 2002, p. 101)

Coincidiendo con esta última afirmación, podemos decir que los docentes deben formarse en el marco del dominio de los recursos de información y participación social y cultural; y para ello se hace preciso que se les facilite el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y de instrumentos tales como Internet, como así también se les instruya en el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que les permitan adaptarse críticamente a los cambios. Por su parte, también es importante el desarrollo en valores de carácter ético y moral con el objetivo de contribuir a una distribución justa de la riqueza, a la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura, a la información, la salud, para que la educación y el trabajo se convierten también en la columna vertebral de la formación inicial y el perfeccionamiento posterior de los docentes dentro del ámbito que es el más idóneo para todo ello: la universidad.

2.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En primera instancia analizamos el concepto de identidad y luego el identidad profesional, visto desde el punto de vista de diversos autores que lo investigaron. Distinguimos entre sus componentes dos dimensiones: una construida en base al contacto continuo entre el individuo, sus pares y el resto de la sociedad, y la otra cimentada en su propia autodefinición personal y restringida al ámbito particular e íntimo. Vimos cómo esta identidad profesional, incluida la específicamente docente, no era una entidad fija, sino que iba evolucionando a través de toda la vida activa del sujeto de acuerdo a los cambios generados en su entorno. Y que la identidad profesional docente era una suma heterogénea de distintas identidades parciales.

También hicimos referencia a todas las leyes en materia educativa que en España han definido a las funciones del profesorado en los últimos cincuenta años. Constatamos en ellas como las actividades docentes, como por ejemplo las tutorías, se ampliaron mucho durante este mismo lapso temporal, a la par que le eran reconocidos sus derechos educativos a este colectivo profesional, tales como la libertad de cátedra.

Más adelante, comprobamos como se producía un importante desfasaje entre las expectativas que tenía un docente novel y las disímiles condiciones que el mismo encontraba en un aula concreta con estudiantes reales. Planteamos entonces algunas

soluciones posibles para salvar este escollo, para ser implementadas dentro de la formación inicial de los educadores, tanto dentro del ámbito curricular como el extracurricular, las cuales pasaban en gran medida por una adecuación entre las situaciones existentes y el modelo ideal al cual se quiere aspirar.

Para exponer cómo se llegó al actual estado de crisis de la identidad profesional de los docentes, mostramos cómo se gestó esta históricamente, cuando variaron las condiciones políticas, sociales y culturales que la habían sustentado hasta fines del siglo XX. Explicamos algunos de los factores que más inciden en el cuestionamiento por parte del resto de la sociedad a la tarea de los educadores, como el burocratismo impuesto por el estado, la crítica de padres y medios de comunicación, y la violencia escolar. Planteamos como una posible superación de todo este complejo problema el recuperar la imagen de la docencia como una profesión de servicio hacia los demás, en una dimensión más que nada ética de la misma.

Continuamos este capítulo con el planteamiento de que una educación para toda la vida y la formación continua pueden ser las salidas más viables para poder superar la actual crisis identitaria de los docentes españoles. Esto siempre y cuando las mismas no se hagan de manera dirigida “desde arriba”, como ha sido el caso hasta ahora de los perfeccionamientos continuos implementados con todas y cada una de las reformas educativas del último medio siglo, sino “desde abajo” con la participación activa de los educadores. La formación continua se refiere a la puesta en práctica de un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida de manera invariable. En el ámbito docente, se aplica a la constante búsqueda de innovaciones y nuevas prácticas pedagógicas y metodológicas, como del conocimiento e información por parte de los educadores, con el fin de que su labor sea aplicable a la sociedad actual en constante cambio y transformación.

Finalmente abordamos el tema del desarrollo del concepto de formación docente en la Universidad, abarcando los aspectos que se desarrollan en dicho ámbito. En él exploramos el campo del perfil docente dentro de la Universidad, apostando a su posterior labor dentro de los centros educativos. Principalmente, pudimos observar de qué manera los currículos de los profesorados varían de acuerdo a los tiempos que corren, como también a las necesidades culturales y sociales del espacio en donde se desarrollará la tarea educativa. Pudimos entender las diferencias en cuanto a las orientaciones de la formación y los fines que se persiguen dentro de los centros educativos.

CAPÍTULO III.

EI PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES (ACEX) EN BIZKAIA.

- 3.1. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA ACEX
- 3.2. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA ACEX
- 3.3. INCORPORACIÓN DE LOS PROYECTOS ACEX EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS Y EN SU PROYECTO EDUCATIVO
- 3.4. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO INTERNO DEL PROGRAMA
 - 3.4.1. Liderazgo, como aspecto facilitador para el funcionamiento del Programa
- 3.5. ÁMBITOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA
 - 3.5.1. Ámbito de las Bibliotecas Escolares
 - 3.5.2. Ámbito de Comunicación, Prensa y Radio
 - 3.5.3. Ámbito de las Artes plásticas y la Educación Artística
 - 3.5.4. Ámbito de Naturaleza y Medio Ambiente
 - 3.5.5. Ámbito de Deporte Escolar
- 3.6. CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EL PROGRAMA ACEX
- 3.7. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN EN EL PROGRAMA ACEX
- 3.8. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo hemos visto necesario realizar una descripción exhaustiva del propio Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (En adelante, programa ACEX) en Bizkaia, por considerar este proyecto un recurso óptimo para implicar al alumnado, así como al resto de la comunidad educativa en el funcionamiento escolar.

Antes de adentrarnos en el Programa ACEX, debemos tener clara la importancia que la educación del Ocio tiene dentro de la escuela, puesto que en ella tenemos tiempos y espacios, no ocupados por trabajo propiamente dicho. Admitiendo, por tanto, el papel de la escuela en la educación del Ocio, como bien hemos mostrado en el capítulo anterior.

Toda la información y documentación expuesta en los siguientes apartados, respecto al programa, ha sido facilitada por los tres coordinadores territoriales que han ejercido tales funciones en el mismo. Se trata de información no publicada y que se ha elaborado a partir de datos aportados por ellos mismos y las memorias anuales desde la creación. En este punto, tratamos de dar una visión amplia del Programa ACEX, para conocer sus objetivos, actividades, funcionamiento y evolución, de un programa que lleva implantado en Bizkaia 20 años.

3.1. Presentación del Programa ACEX

El Programa ACEX se incorpora al Sistema Educativo del País Vasco por Resolución de 31 de Agosto de 1995 del Dpto. de Educación del Gobierno Vasco y nace como respuesta a unas circunstancias que se viven en la Escuela Pública Vasca: una oferta educativa insuficiente en su amplitud, poco atrayente en su contenido y escasamente formativa respecto a las actividades complementarias y extraescolares, lo que suponía una desvinculación de la demanda de servicios de las Comunidades Educativas.

Con la implantación de este Programa, el Dpto. de Educación, Universidades e Investigación de Gobierno Vasco da un paso significativo en favor de una buena oferta extracurricular al facilitar que profesionales de la enseñanza, en su voluntad de mejorar la calidad de ésta, diseñen y desarrollen Proyectos de Centro novedosos, motivadores, capaces de transmitir ilusión a alumnos y alumnas y de potenciar sus actitudes de comunicación, colaboración, investigación, solidaridad y superación. Profesionales que con dedicación exclusiva y a jornada completa, desarrollan su actividad docente tras los objetivos de los propios Proyectos y los Objetivos del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares: Optimizar y rentabilizar los recursos humanos y materiales de los propios Centros Escolares, y abrir las Escuelas al entorno más tiempo de sus horarios lectivos, para que tengan opción a participar en actividades que desarrollan sus capacidades psicomotoras, afectivas y cognitivas.

El programa ACEX a más de cien centros escolares de Bizkaia con un proyecto de actividades extraescolares y complementarias integrado en cada uno de los Planes Educativos y que se desarrolla en jornada lectiva y extraescolar, teniendo como responsables de su ejecución a profesores con dedicación específica a estos proyectos en los diferentes ámbitos que acoge.

Este programa, no es un proyecto ni un mero programa de un centro. ACEX es un recurso educativo estable, con responsables a su cargo que gestionan sus servicios, programas y actuaciones en pos del proyecto educativo del centro y de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando hablamos de ACEX nos estamos refiriendo a entornos de enseñanza y aprendizaje con capacidad de articular programas y dinámicas de trabajo vinculadas al

desarrollo de competencias; espacios de encuentro, que pueden convertirse en cauces de participación y colaboración de las familias en la educación de sus hijos/as.

Las palabras “aportar”, “enriquecer”, “contribuir” son claves en ACEX, ya que este es su posicionamiento en un centro educativo. No solo es importante lo que se hace en el centro escolar, sino cómo se hace y las dinámicas que se generan cuando se constituye en un referente, educativo y social. No es que todo tenga que girar alrededor suyo, sino más bien que su presencia y acción procuran unas dinámicas de trabajo más personalizadas e informales, que aportan a la enseñanza elementos de calidad, valor añadido y frescura. Esa contribución puede desencadenar acciones movilizadoras muy potentes, especialmente por las dinámicas de trabajo cooperativas propias de las actividades y por la articulación de programas para grupos diversos.

Hay otro aporte que no debemos olvidar. Se trata de su función compensadora, paliando desigualdades existentes en el acceso a los bienes culturales (Marchesi, A. 2000). La brecha social es una realidad en nuestras aulas y sin embargo, ACEX atiende a la diversidad del alumnado ofreciendo acceso, recursos y materiales adecuados.

Por otro lado, debemos mencionar que la realización de actividades ACEX en horario extraescolar para uso de la comunidad educativa, permite desarrollar programas específicos y apoyo curricular (talleres, encuentro con autores, clubes de lectura, tertulias dialógicas, deportes,...) dirigidos específicamente a las familias, que más adelante desarrollamos.

Hay experiencias que nos van indicando que una presencia potente de ACEX en el desarrollo de un proyecto educativo se aleja progresivamente de culturas de trabajo muy apegadas a metodologías transmisoras, de escaso trabajo en equipo y cooperativo y poca articulación metodológica, y se aproxima más al abordaje en los centros de proyectos de trabajo multidisciplinares utilizando diversidad de fuentes y recursos, al incremento de los vínculos con las familias, a aprendizajes más informales e invisibles, a dotar de mayor sentido la actividad académica, entre otras.

En definitiva, entendemos que ACEX da respuesta a tres perspectivas;

1. Como estructura de gestión, dinamizando los recursos, transformando los espacios y momentos, y flexibilizando los modelos.

2. Como agente de mediación y formación, actuando como un agente con capacidad de generar programas para el fomento de diferentes capacidades, es decir, acción instructiva, así como generar servicios de información y acceso a los recursos para facilitar los aprendizajes del alumnado y de las programaciones docentes, todo ello, siempre en función de los proyectos y necesidades de la escuela.
3. Como entorno social y relacional de interconexión y colaboración (dinámicas de participación de la comunidad) que actúa de forma presencial con actividades específicas, estableciendo vínculos y conexiones que a su vez pueden sostenerse, nutrirse y conservarse, poniéndose las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Las actividades complementarias, aquellas que se realizan con el alumnado en jornada lectiva, y las actividades extraescolares, las que tienen lugar con alumnos/as fuera del horario lectivo del centro y que tienen carácter voluntario para el alumnado y buscan la implicación activa de toda la comunidad educativa, han venido siendo una realidad, con mayor o menor arraigo y continuidad, en todos o casi todos los Centros Educativos Públicos en función de las expectativas de sus Comunidades Educativas y, fundamentalmente, del voluntarismo y el esfuerzo personal del profesorado y de los padres y madres de alumnos. Las AMPAs vienen consumiendo la mayor parte de sus recursos en el desarrollo de las actividades extraescolares. Y desde ambos sectores se han venido creando situaciones enriquecedoras de la práctica docente intentando suplir importantes carencias en aspectos formativos como son los culturales, los deportivos, los artísticos, recreativos, etc., y a la vez, llevar entusiasmo y motivación al alumnado en los procesos enseñanza-aprendizaje de la vida escolar.

En esta línea, en los Centros Educativos:

- Se programan y desarrollan actividades complementarias, que contemplan visitas al patrimonio artístico y cultural, a los servicios municipales, itinerarios ecológicos, conmemoraciones, semanas culturales, etc., y actividades extraescolares culturales, lúdicas, artísticas y deportivas. Es decir, se ofrece un programa alternativo para el tiempo de Ocio de alumnos y alumnas.
- Se crean recursos, como huertos escolares, talleres, granjas, etc., que enriquecen los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Se optimizan, rentabilizan y mantienen operativos recursos, equipamientos e instalaciones como gimnasios y patios de recreo, laboratorios, aulas de pretecnología e informática, bibliotecas, etc.

Es cierto que las Comunidades Educativas han recibido y reciben apoyos y colaboraciones materializadas en programas de actividades, dotaciones económicas, ayudas personales, etc. de las instituciones locales y territoriales, pero padres y profesores siempre han sufrido por la continuidad de su empeño. La inestabilidad del puesto de trabajo, el cansancio y la fatiga, la finalización de los estudios de los hijos, etc. han conducido en muchísimos casos al abandono. Infinidad de expectativas creadas alrededor de vivencias positivas y gratificantes se han frustrado para alumnos, familias y profesores. Todo este esfuerzo no ha sido suficiente para consolidar estas actividades fundamentales en la formación integral de los escolares.

Y con el fin de cubrir estas y otras carencias y necesidades, este programa se incorpora al Sistema Educativo vasco. Lleva pues, 20 años en funcionamiento y la estructura de Coordinación, seguimiento de proyectos y evaluación está firmemente consolidada.

3.2. Historia y Evolución del Programa ACEX

En el año 1995, el Sistema Educativo atraviesa un momento difícil, tanto a nivel del Estado como del País Vasco. Esta situación se hace especialmente dura en esta Comunidad Autónoma por las siguientes razones:

- El preocupante excedente de profesorado, provocado por el descenso de la población escolar, la demanda de la enseñanza en Euskera, el retroceso de algunas especialidades, etc., con la implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y sus lógicas consecuencias como son las fusiones e integraciones de Centros y profesorado. Todo ello, hace que la situación tienda a agravarse.
- Una oferta educativa insuficiente en su amplitud, poco atrayente en su contenido y escasamente formativa en su planteamiento de actividades complementarias y extraescolares.

- Desvinculación de la demanda de servicios de las Comunidades Educativas. Han sido muchos los principios educacionales y aspectos de la vida de los Centros que han podido mejorarse gracias a la voluntad de sus diferentes sectores especialmente del de las familias, en completar la educación de sus hijos/as.

Por otro lado, en los Centros Escolares y dentro de sus Claustros de profesores, ha sido habitual la presencia de uno o más miembros que han venido creando situaciones enriquecedoras y dinamizadoras de la práctica docente y de la vida escolar, con una fuerte incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza. Un profesorado que junto a las actividades propias de las áreas curriculares que imparten, incorporan otras como complementarias, que suponen ilusión, entusiasmo y motivación para su alumnado a lo largo del curso o del ciclo. Este mismo profesorado, puntualmente, con motivo de celebraciones o conmemoraciones, generaliza estas actividades a todo el alumnado del Centro, y profesores y alumnos trabajan en mutua colaboración en un proyecto común. Colaboración que finaliza con la conmemoración. Pero pese a que está en su voluntad mantener este entusiasmo, limitaciones derivadas de las características de su puesto de trabajo lo impiden, no consiguiendo llegar más que al alumnado con el que interactúa de manera habitual por razón de su cargo de tutor o de profesor de área.

Un profesorado que en el desempeño de esta función habitualmente ha puesto junto a sus aptitudes, actitudes, ilusión, entusiasmo, un mayor tiempo de dedicación al Centro e incluso una fuerte dosis de sacrificio personal.

Pero también ha sido una realidad el que hasta el curso 1995-96, estos docentes no han contado con ninguna medida facilitadora por parte de la Administración Educativa para llevar adelante iniciativas de esta naturaleza, por lo que, en la mayoría de las ocasiones, estas iniciativas se han quedado en ensayos. Los intentos se han repetido una y otra vez, y la frustración ha sido el resultado final al faltar los cauces adecuados que permitieran hacerlos realidad.

Por ello, el Programa ACEX ha creado estos cauces y permite que estos profesionales de la enseñanza, en su voluntad de mejorar la calidad y el rendimiento, diseñen y desarrollen proyectos novedosos, motivadores, capaces de transmitir ilusión a alumnos, de potenciar sus actitudes de superación, investigación, colaboración, comunicación y solidaridad.

En la primera convocatoria, circunscribe el Programa al Territorio Histórico de Bizkaia, y limita el número de centros participantes y el número de proyectos por centro. Tras el correspondiente estudio de las 32 solicitudes y proyectos presentados son seleccionados 15, el máximo permitido en ese año, para ser desarrollados en otros tantos centros públicos de E.G.B. La distribución de estos proyectos por ámbitos fue:

Tabla 1.
Distribución de Proyectos por tipología. Año 1995

Número de proyectos por tipología	
Deporte Escolar	4 proyectos
Educación Artística / A. Plástica	3 proyectos
Medio ambiente	3 proyectos
Biblioteca Escolar	3 proyectos
Comunicación-Informática.	2 proyectos

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de las Memorias Anuales del Programa ACEX

Estos proyectos se llevaron a cabo, con la siguiente distribución horaria:

- Un tercio, de permanencia en el centro en horario lectivo, con funciones de optimización y mantenimiento operativo de recursos, equipamientos e instalaciones relacionadas con el Proyecto; de apoyo, colaboración y coordinación con el profesorado en la programación y desarrollo de actividades de aula y complementarias en línea con el Proyecto, y dinamización de actividades complementarias y extraescolares en general. Este espacio de tiempo sitúa al profesorado en un grupo de referencia y le permite ejercer su derecho a participar en los claustros y a integrarse en planes de formación en el propio centro.
- El resto, dos tercios de la jornada, 4 horas/día, serán de dedicación al desarrollo de las actividades docentes que recoge la perceptiva programación que acompaña al proyecto, en horario no lectivo y con el alumnado que voluntariamente quiere participar.

En la sesión de evaluación general de final de curso, junio de 1996, en la que participaron los profesores responsables de los proyectos, los directores de los centros

implicados y el coordinador territorial, y en la que estuvieron presentes los Viceconsejeros de Educación y de Administración educativa, y el directos de gestión de personal, quedó de manifiesto el potente valor formativo de Proyectos y Programa.

En los siguientes cursos se llevan a cabo convocatorias que van afianzando el programa en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y 1º ciclo de la ESO, ofreciendo la oportunidad de ampliar su plantilla y con ello su oferta formativa en favor de la formación integral del alumnado, a la vez que les permite recuperar parte del prestigio perdido en los últimos años, ayudando a paliar desigualdades de origen social y favoreciendo el contacto de las familias con el Centro Educativo.

Dentro de las convocatorias que se van realizando, cabe señalar las realizadas en los cursos 99/00 y 00/01 ya que incorpora dos Proyectos que tienen un carácter singular: son Proyectos de Localidad. Las actividades programadas las ofrecen sus responsables y alumnos/as de los Centros Educativos de la población, *Ezagutu Barakaldo*, y en el caso del *Aula de Astronomía de Durango*, a los escolares de la población, comarca y territorio, que desean participar, así como con posterioridad otro más de carácter local “Soy Portugalete, conóceme”, con un formato similar al implantado en Baracaldo. (Ver Tabla. 2. Evolución del Programa ACEX. Número de proyectos por año.

Asimismo, puede apreciarse un crecimiento del programa, hasta el curso 2010/2011, año en el que se alcanza, sólo en el territorio de Bizkaia, 141 proyectos entre los diferentes centros. En ese mismo curso, se empieza a producir un descenso en el número de proyectos, y los que se renuevan por jubilación del profesor antecesor o cambio de funciones, se conceden a media jornada.

Como puede apreciarse en la tabla 2, mayoritariamente, los proyectos son de Bibliotecas Escolares, aumentando años tras años. Sin embargo, el resto, Educación Artística, Deporte Escolar, Medio Ambiente y Comunicación, son más estables en cuanto.

Tabla. 2.
Evolución del Programa ACEX. Número proyectos por año.

CURSO	TIPO DE PROYECTO					TOTALES	Proyectos a Media Jornada del Total
	BIBLIOTECAS ESCOLARES	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	DEPORTE ESCOLAR	MEDIO AMBIENTE	COMUNIC.		
1995/1996	2	3	4	4	2	15	
1996/1997	31	10	8	9	5	63	
1997/1998	49	13	9	8	5	84	
1998/1999	60	17	10	8	5	100	
1999/2000*	57	17	10	8	5	97	
2000/2001	58	17	10	8	4	97	
2001/2002	57	16	10	9	4	96	
2002/2003	66	17	10	10	5	108	
2003/2004	69	18	10	11	5	113	
2004/2005	73	15	11	11	8	118	
2005/2006	77	15	11	11	8	122	
2006/2007	81	15	11	11	8	126	
2007/2008	87	15	11	11	8	132	
2008/2009	91	14	11	12	8	136	
2009/2010	97	13	11	12	8	141	
2010/2011	97	13	11	12	8	141	11
2011/2012	95	12	11	11	8	137	21
2012/2013	94	12	11	10	8	135	34
2013/2014	94	11	11	10	8	134	42
2014/2015**	93 (40)	9 (3)	10 (2)	10	10 (6)	132	51

* En el curso 1999/2000 no hubo convocatoria.

** En el año 2014/2015, lo que está entre paréntesis son a media jornada

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de las Memorias Anuales del Programa ACEX

La información de la tabla 2, puede verse también, en un gráfico, que se adjunta en el Anexo 1, así como un listado de los centros de ACEX en Bizkaia (Anexo 2), con el municipio, el año en el que se inició el proyecto, el tipo de proyecto, si está a media jornada con la fecha y si ha finalizado el proyecto con la fecha.

3.3. Incorporación de los Proyectos ACEX en la estructura organizativa de los centros y en su proyecto educativo

Los Proyectos tienen carácter de Proyectos Educativos de Centro, los cuales han sido aprobados por sus órganos máximos de representación, formando cada uno de ellos parte, por tanto, del Plan Anual del Centro, implicando en su desarrollo a todos los sectores y miembros de sus comunidades educativas. La colaboración es fundamental para la consecución de los objetivos propuestos en los propios Proyectos, y la coordinación en la oferta y el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares del centro facilita que los recursos, tanto humanos como materiales, se

optimicen y rentabilicen al máximo, con una positiva y decisiva incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza que se imparte en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma Vasca.

De esta manera, las actividades del Programa ACEX, suponen una importante mejor y contribución para la formación integral del alumnado y es un pilar imprescindible para alcanzar los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de Centro. Es por ello, que deben guardar relación con las áreas curriculares y con los temas transversales, así como incluirse en el Plan Anual, una vez aprobadas por el Consejo Escolar (Pereda, V. 2000, p. 84).

Señalar que los centros que participan en el Programa ACEX no cuentan con dotaciones específicas del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, que faciliten el desarrollo de los Proyectos. Con gran esfuerzo y aún mayor voluntad, desde todos ellos y a cuenta de sus presupuestos ordinarios, se asignan recursos y dotaciones, medios que permiten adecuar espacios, adquirir recursos y desarrollar actividades formativas programadas. Como viene siendo habitual, esta colaboración es muy intensa desde el sector de padres y madres.

Es de desatacar también, la implicación de Áreas y Servicios, con competencias en Educación, Cultura, Deporte, Medio Ambiente, etc., de los Ayuntamientos de las localidades donde se ubican los Centros. La implicación se manifiesta en una generosa colaboración en la adaptación de espacios e instalaciones como patios de recreos, deportivos, gimnasios, bibliotecas, talleres, etc.; en la dotación de recursos y material didáctico; en la subvención a actividades concretas y proyectos compartidos; en la apertura y facilidad de acceso al patrimonio cultural y artístico municipal, a las instalaciones de sus servicios, a programas culturales, etc. Esta colaboración se hace más intensa y estrecha en los Proyectos de Localidad (Aula de Astronomía de Durango, Ezagutu Barakaldo y Soy Portu). Diferentes Áreas de los diferentes Departamentos de la Diputación valoran positivamente la presencia de estos proyectos en los Centros, y con ellos la colaboración activa, siendo de destacar la de Deporte y Medio Ambiente.

Instituciones como la BBK, Asociaciones culturales, Colectivos Pedagógicos, Entidades, etc. se unen también al Programa y colaboran en la medida de sus posibilidades. Esta compleja red de relaciones ha de tener como resultado un Programa de actividades extraescolares coherente con la línea educativa del centro, consensuada con el resto de participante en el mismo y acorde a los objetivos y metodologías que instituciones reconocidas, como la World Leisure and Recreation

Association (WLRA), recomiendan para la educación el Ocio (Pereda, V. 2000). En la figura 10, aportada por Pereda podemos ver cómo se representan estas relaciones, y podemos apreciar que en el centro A, es un área inexistente, y en el B manifiesta una gran riqueza.

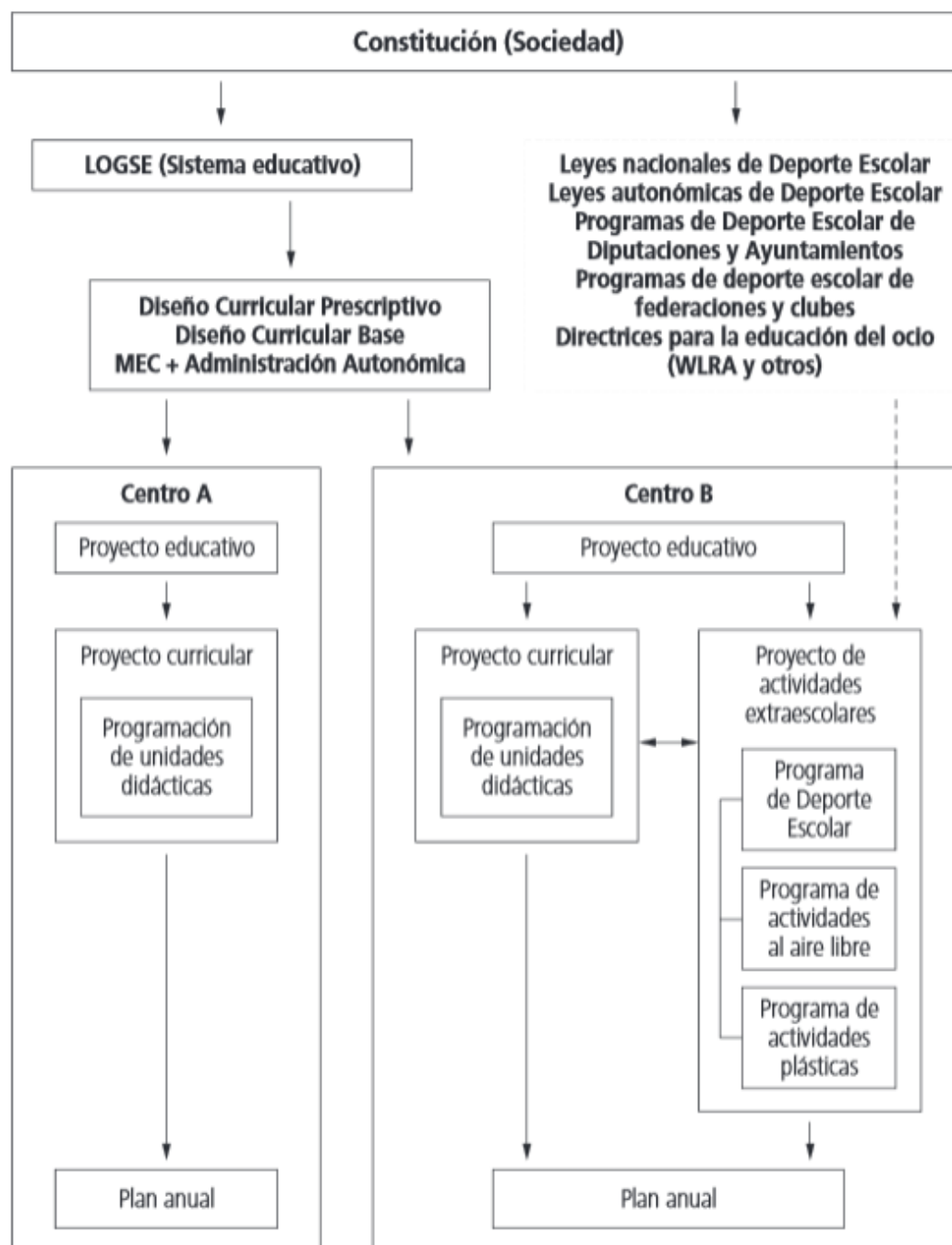


Figura 9. Integración de Actividades Extraescolares en el Proyecto Educativo de Centro.

Fuente: Pereda, V. (2000). El deporte escolar y su implicación en el centro educativo. En C. Maiztegui, y V. Pereda. (Coord.). Ocio y deporte escolar. *Documentos de Estudio de Ocio*, 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cada Proyecto amplía la oferta formativa del Centro, ofreciendo alternativas a las ya existentes, y sus contenidos afectan al mundo de los conocimientos y, fundamentalmente, al mundo de los procedimientos (las capacidades para hacer) y al mundo de las actitudes, los valores y las normas.

Este programa ofrece a los Centros Docentes la oportunidad de presentar y desarrollar, si son previamente seleccionados, Proyectos Educativos de Centro que les permiten:

- Optimizar y rentabilizar sus propios recursos, humanos y materiales, instalaciones y equipamientos, ofreciéndolos a sus Comunidades Educativas, para su uso y disfrute, diariamente, más tiempo de sus horarios lectivos.
- Ampliar la oferta formativa del Centro, incorporando objetivos y actividades que complementan la formación que el alumnado recibe a través de la Enseñanza Reglada, con la consiguiente mejora de la Calidad de la Enseñanza que se imparte y la Formación Integral del alumnado escolarizado.

El Programa adscribe a cada Centro con Proyecto o Proyectos seleccionados, el profesor/a responsable de materializarlos, con dedicación exclusiva y a jornada completa, y con funciones específicas que se recogen en cada convocatoria.

En busca de la consecución de los objetivos del Programa y de cada uno de los Proyectos, los Centros Escolares participantes han organizado sus actividades, recursos, grupos de alumnos/as y jornada de trabajo del profesor/a responsable.

3.4. Organización y funcionamiento interno del Programa

El desarrollo del Programa y de los Proyectos que lo integran, han exigido la puesta en práctica de una serie de intervenciones con responsables de los diferentes sectores de las Comunidades Educativas de los Colegios implicados, con responsables de Departamentos, Áreas y Servicios con competencias en Educación de las Instituciones Pública, locales y territoriales, y también con Entidades y Asociaciones Culturales, ante el refuerzo que habitualmente vienen ofreciendo a las Escuelas, a través de programas de actividades, recursos y dotaciones económicas. Estas intervenciones tienen como finalidad:

- Informar de la continuidad del Programa y sus correspondientes Proyectos, así como de las incorporaciones y medidas correctoras introducidas con el fin de mejorar el proceso y los resultados.
- Implicar a todos los sectores de las Comunidades Educativas en el desarrollo de los Proyectos, al objeto de conseguir los objetivos propuestos.
- Llevar a cabo el seguimiento de cada uno de los Proyectos; seguimiento que permita su evaluación, la detección de carencias y circunstancias que dificulten el desarrollo óptimo de los Proyectos y que puedan aconsejar la introducción de modificaciones para mejorar el rendimiento de las dotaciones materiales y de los recursos humanos, necesidades de formación del profesorado responsable, etc.
- Evaluar el rendimiento del Programa y su incidencia real en la mejora de la Calidad de la Enseñanza en los Centros implicados.

La necesaria coordinación entre los profesores responsables de liderar los diferentes Proyectos, se ha materializado en la organización de seminarios de trabajo con reuniones periódicas que permiten el intercambio de información y experiencias, la colaboración, la formación, etc. con el consiguiente enriquecimiento de la práctica docente (Ver Figura 10). De igual modo se llevan a cabo análisis de situaciones que conducen a incorporaciones positivas que le aportan calidad y efectividad. La pluralidad de los temas trabajados son la base para ampliar y profundizar en ella.

La Dirección y supervisión de Proyectos y Programa, a nivel de Bizkaia, es ejercida por la Coordinación Territorial.

Finalmente, el Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares ha de tener el horizonte que fije el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, adecuándose a las nuevas estructuras de los Centros Educativos y a las necesidades locales, zonales o áreas en la Enseñanza Pública.

Se **estructura** de la siguiente manera:

- Comunidad Autónoma
 - Dirección de Innovación Educativa.
 - Coordinación General.
- Territorio de Bizkaia. Jefatura de Innovación Educativa.
 - Coordinación del Programa.

- Centro Educativo
 - Consejo Escolar, a nivel decisorio.
 - Equipo Directivo.
 - Claustro de Profesores.
 - Profesor/a responsable del Proyecto, a nivel operativo.

Asimismo, el propio programa tiene como **objetivos**:

- Orientar los recursos humanos excedentes a mejorar la calidad de la enseñanza en los Centros Públicos.
- Complementar el Servicio Educativo que se ofrece en los Centros mediante la organización y desarrollo de actividades de carácter cultural, deportivo, artístico, ecológico, etc.
- Rentabilizar los equipamientos e instalaciones de los Centros como bibliotecas, laboratorios, zonas recreativas, aulas y recursos informáticos, talleres, etc., en línea con este último objetivo.
- Abrir los Centros Docentes al entorno más tiempo del que marca el horario lectivo, para que el alumnado disfrute de un espacio de encuentro con sus compañeros/as posibilitando procesos de encuentro, socialización, compartan experiencias y tengan opción a participar en actividades que potencian sus capacidades motrices, artísticas y culturales

Por otro lado, cuenta con una serie de **campos de acción**, como:

El entorno: una ventana abierta al aprendizaje.

- Ámbito del Ocio y la cultura.
- Ámbito de la Educación social.
- Ámbito de la propia Escuela y su currículo.
 - Bibliotecas Escolares.
 - Deporte Escolar.
 - Artes Plásticas y Expresión Artística.
 - Comunicación, Prensa y Radio.
 - Naturaleza y Medio Ambiente.

Todo ello, se realiza a través de unos **medios**:

- La autonomía de los Centros Escolares en la elaboración de su Proyecto de Centro, acorde con sus intereses, trayectoria docente y adaptación al momento actual de técnicas aceleradas.
- La autonomía de los Centros Escolares en la gestión financiera.
- La voluntad de colaboración de Departamentos, Áreas y Servicios de las Instituciones Públicas, locales y territoriales, a través de programas de Actividades de Refuerzo y de Recursos, que ofrecen a las Escuelas.
- La buena disposición a la colaboración, también mediante Actividades de Refuerzo y Recursos, de Instituciones y Asociaciones Culturales privadas.
- Las convocatorias de dotaciones económicas de Departamentos, Áreas y Servicios de las Instituciones Públicas, locales y territoriales, y entidades privadas, para el desarrollo de iniciativas de acción educativa.
- La predisposición a la colaboración, con recursos humanos y materiales, y con dotaciones económicas, de las Asociaciones de Padres de Alumnos/as, y de ex-alumnos/as.

Igualmente, la **metodología** que sigue es:

- Percepción, diagnóstico y análisis de las diversas necesidades del Centro Escolar en el seno de la Comunidad Educativa.
- Selección de medios para responder a las necesidades detectadas, permitiendo una respuesta para la solución del problema.
- Elaboración de una programación que recoja objetivos, contenidos, actividades, metodología, criterios de evaluación, etc...
- Desarrollo de las actividades propias del proyecto. El profesor ha de aportar su propio estilo docente, fundamentado en un conjunto de principios psicopedagógicos que su formación y experiencia han ido sedimentando y validando. Profesional que:
 - favorezca la participación activa
 - dinamice
 - interactúe con alumnos y alumnas
 - estimule la interacción intergrupo

- no les resuelva los problemas
 - les enfrente gradualmente a nuevos retos intelectuales
 - genere una enseñanza entre iguales
 - mantenga una constante interacción entre teoría y práctica
- Aprendizaje a través del descubrimiento y la funcionalidad, la actividad desarrollada por el alumnado y la alternancia entre individualización y socialización. Un aprendizaje global, abierto, realista, actual, crítico, divertido y emocionante.
 - Formación y coordinación de los responsables de los programas a lo largo del curso escolar.

Dentro del funcionamiento del programa, se elaboran unos calendarios cada nuevo inicio de curso donde se recogen momentos de encuentro de este profesorado, uno, dos o más por mes. Encuentros para la participación en módulos de formación, coordinación territorial, seminarios, comisiones y grupos de trabajo que permiten el intercambio de experiencias, el diseño y programación de actividades compartidas, y el planteamiento de nuevos retos que reconduzcan y coordinen el compromiso de las Comunidades Educativas y de las Instituciones con la formación integral de los escolares. (Ver Figura 10).

Es incuestionable el papel tan esencial que juegan los programas ACEX en el desarrollo del potencial humano, así como en la materialización del derecho de igualdad de oportunidades y de recursos. Pero el interés por evitar el riesgo de que las actividades que en el ámbito se generan, no se detengan en ser una serie de prácticas inconexas, sin articulación entre ellas y sin una visión clara sobre su finalidad, exige una preparación de los profesores/as responsables de materializarlas, que les permita entenderlas y concretizarlas como parte de un planteamiento global de la Educación, como un campo diferenciado de acción educativa que promueve valores personales que se transmiten a otros ámbitos de la vida y con éste fin, el Departamento de Educación y desde el inicio del Programa, se viene ofreciendo al profesorado formación cuyo contenido ha venido abarcando:

- Formación básica en Teoría y Pedagogía del Ocio, que proporciona los conceptos y los principios básicos de la Educación del Ocio.
- Formación tecnológica que facilita la tecnología, los métodos y las técnicas

necesarias para llevar a cabo una intervención en la Educación del Ocio.

- Formación en Biblioteconomía: definición y objetivos de la biblioteca escolar, organización de espacios y servicios, formación de la colección, contenido de la colección, criterios de selección, descripción bibliográfica, clasificación, proceso del libro y catalogación automatizada.

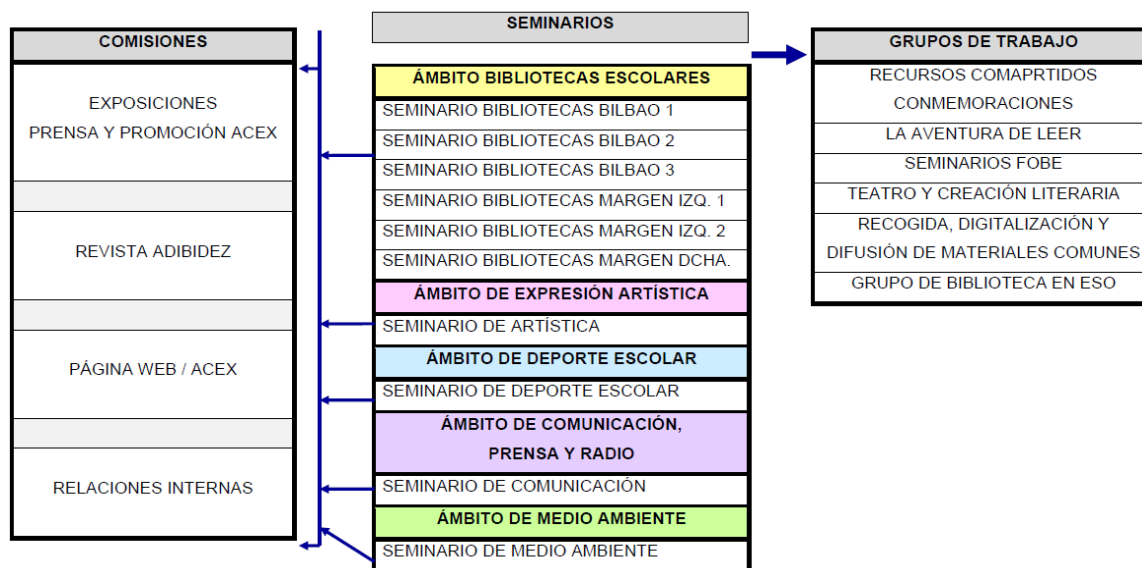


Figura 10. Organización del programa ACEX

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de las Memorias Anuales del Programa ACEX

La metodología expuesta, conlleva una evaluación, tanto interna como externa. Por un lado, la evaluación interna es responsabilidad del profesor/a que lidera el Proyecto, en colaboración con los diferentes sectores de la Comunidad Educativa del Centro, y por otro, la evaluación externa, es responsabilidad de la Coordinación del Programa, con la intervención de los diferentes sectores de las Comunidades Educativas de los Centros y de los responsables de Áreas y Servicios de las Instituciones locales y territoriales que refuerzan esta actividad en los Colegios.

3.4.1. Liderazgo, como aspecto facilitador para el funcionamiento del Programa

La puesta en marcha y desarrollo del Programa de ACEX en los centros supuso un cambio intencional, por tanto, una innovación que, si bien es verdad que surgió con motivo de una circunstancia muy concreta, tenía como objetivo promover una mejora en los centros que se incorporaran al proyecto.

Como en toda innovación, ésta también contó con factores facilitadores del cambio y con otros que, por el contrario, intentaban frenar o ralentizar el proceso (resistencias al cambio). El estilo de liderazgo de las personas encargadas de la gestión del proyecto, sin duda podía convertirse en un elemento del primer tipo o del segundo. Diferentes investigaciones sobre el cambio y la innovación reconocen la importancia del estilo de liderazgo de quien dirige estos procesos en el éxito o fracaso de los mismos (Conley y Goldman, 1994; Fullan, 1996; Short y Greer, 2002)

Así, Leithwood y Steinbach (1993), Coronel (1995) y Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), entre otros muchos autores, defienden la importancia del liderazgo transformacional (Bass, 1985, 1988), cuyos rasgos diferenciales son: *influencia idealizada* (líder capaz de entusiasmar y de generar confianza), *motivación inspiracional* (capacidad de promover una visión articulada, compartida y un optimismo sobre el cumplimiento de las metas), *estimulación intelectual* (estimula el pensamiento creativo, la imaginación y la innovación), *consideración individualizada* (líder cercano, atento a las diferencias y necesidades personales).

Son numerosos los tipos de liderazgo que en los últimos años han merecido la atención de los expertos que trabajan el cambio y la innovación en el ámbito educativo. Destacamos entre ellos el "liderazgo distribuido" (Spillane, Halverson y Diamond, 2001, 2004; Gronn, 2002; Harris y Chapman, 2002; Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004; Macbeath, 2005; Timperley, 2005; Spillane, 2006). Supone una práctica de la dirección más democrática, que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Es un liderazgo que se manifiesta a todos los niveles. El profesorado asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos y aprende de los compañeros/as y de los proyectos puestos en práctica. Se impulsa el desarrollo personal y profesional, creando una visión compartida de la escuela, rompiendo el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes. El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente. La mejora depende de la acción coordinada de los propios implicados.

La máxima prioridad son las personas. Los directores con este tipo de liderazgo tienen altas expectativas y las comunican. Son soñadores, visionarios al tiempo que poseen los conocimientos, destrezas y capacidades para concretar los sueños en planes de acción realistas, con estrategias útiles.

Murillo (2006) resume así las características de una dirección para el cambio:

- un liderazgo compartido, distribuido;
- con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente,
- con una dirección visionaria;
- que asuma riesgos;
- directamente implicado en las decisiones pedagógicas; y,
- bien formado en procesos de cambio.

Completando esta descripción podemos agregar esta caracterización del “liderazgo democrático”, y pensada también, en una primera instancia para los coordinadores, pero que bien puede aplicarse también al profesorado de l programa:

El liderazgo democrático en educación señala que la escuela inclusiva y de calidad para todos es posible, aun en las condiciones más adversas. No oculta que, para que esto ocurra, es necesario que los docentes, los alumnos y las alumnas, los padres y madres, los tutores, las demás instituciones de la comunidad tengan por delante trabajo, más trabajo y sólo trabajo. Posiblemente, los recursos no mejorarán e incluso es probable que tiendan a empeorar, lo cual involucra el desenvolvimiento de la escuela, las remuneraciones de los docentes y la situación de las familias. Sin embargo, el liderazgo democrático ofrecerá encontrar la dignidad personal y profesional a los profesores y las profesoras, una vez iniciado el camino a la educación de calidad para todos. Al mismo tiempo, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los padres, madres y tutores, las comunidades, comenzarán a ver a los docentes de otra manera y habrá más respeto por su labor y su presencia. (Rojas y Gaspar, 2006, p. 134-135)

Sobre la composición de este liderazgo educativo democrático, otros autores, como Gento Palacios et al, (2012) han señalado las siguientes características:

- 1) Dimensión carismática.
- 2) Dimensión emocional.
- 3) Dimensión anticipadora.
- 4) Dimensión profesional.
- 5) Dimensión participativa.
- 6) Dimensión cultural.
- 7) Dimensión formativa.
- 7) Dimensión administrativa. (Gento Palacios et al, 2012: 10-12).

A pesar de que el anterior estudio estuvo centralizado sobre la enseñanza secundaria dentro de su desarrollo curricular, nosotros podemos extrapolar algunas de estas dimensiones que juzgamos necesarias para poder aplicar en un buen liderazgo docente democrático dentro de la educación extracurricular para el Ocio, tales como:

- A. *Carismática*: puesto que el atractivo personal y el discurso de un buen educador es el mejor estímulo para que todo el alumnado se integre en las actividades propuestas por el profesorado.
- B. *Emocional*: es fundamental que los alumnos “sientan” que lo que están realizando es algo de su agrado y que lo hacen por propia convicción más que por la imposición de cualquier tipo de liderazgo autoritario o por la seducción y persuasión irreflexiva del liderato demagógico.
- C. *Participativa*: mediante su cooperación activa e igualitaria, todos los componentes del grupo se sienten copartícipes de la actividad siempre propuesta, y nunca impuesta, por el educador, que asume así el rol de coordinador más que de “director”.
- D. *Cultural*: merced a su formación y perfeccionamiento profesional, el profesorado puede integrar diversos contenidos, que abarcan un amplio espectro de aspectos culturales, dentro de las actividades propuestas para el Ocio.
- E. *Formativa*: vinculado con el tema inmediatamente anterior, el profesor puede lograr que el alumnado consiga relacionar exitosamente los nuevos saberes y destrezas con su bagaje intelectual previo, lo que contribuye a reforzar su aprendizaje significativo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Y a su vez, estas antedichas dimensiones de liderazgo democrático de un profesor de actividades extracurriculares para el Ocio pueden ser desplegadas en las siguientes acciones educativas concretas y particulares:

- “Utilizar métodos llenos de actividad reflexiva y creativa, personalizando la educación.
- Considerar el momento madurativo óptimo en el plano psicológico de los chavales para adaptar la actividad educativa a sus capacidades.
- Romper la relación de dependencia que el educando asume respecto del educador en otras experiencias pedagógicas, esta ruptura hace posible que el chaval, en su tiempo libre, sea sujeto transformador de su entorno.
- Asumir los procesos de cambio social desde la perspectiva de la colectividad y no desde la visión reducida del individuo.” (Zaragoza. Ayuntamiento, 2009:57).

En suma, el profesorado de actividades extraescolares debe potenciar sus destrezas comunicacionales y afinar el componente afectivo a la hora de proponer actividades diversas, buscando conjugar el aspecto lúdico con el componente formativo durante todo el proceso educativo realizado dentro del tiempo del Ocio, para lograr así un aprendizaje significativo exitoso.

3.5. Ámbitos específicos del Programa

El programa, como hemos mencionado en el punto anterior, cuenta con 5 ámbitos, los cuales cuentan con unos objetivos, principios de procedimiento y actividades específicas, que se concretan a continuación. Asimismo, desde las diferentes áreas de actuación se han realizado una serie de colaboraciones y publicaciones que se pueden consultar en el anexo adjunto (Anexo. 3.)

3.5.1. Ámbito de las Bibliotecas Escolares

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVOS GENERALES

- Crear y potenciar hábitos lectores para saber escoger y disfrutar de la lectura.
- Desarrollar la autonomía personal en los propios procesos de aprendizaje.
- Adquirir, como personas, unos hábitos de conducta específicos, unos valores básicos (respeto, tolerancia, solidaridad, etc.), que ayuden a integrarse en el pueblo, en el país, en el mundo en que se vive y que son imprescindibles para el desarrollo y mantenimiento de una convivencia pacífica.
- Descubrir la satisfacción de un Ocio compartido y creativo.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Acercarse a la realidad del libro, de la lectura y de la literatura oral.
- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje, y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

- Reconocer los valores de la oralidad: la calidad de la palabra pronunciada y escuchada, creadora y fundamentadora; el género literario del cuento de tradición oral, la sabiduría y las creencias y valores que alberga, el sentido de la transmisión por tradición.
- Enriquecer la capacidad de expresión recurriendo a los diversos lenguajes del cuerpo.
- Formarse como usuario de la Biblioteca: ser capaz de moverse por ella con facilidad y saber encontrar, en los diversos soportes existentes, la información deseada.
- Utilizar la Biblioteca como espacio de lectura, trabajo, encuentro, curiosidad, etc. y como espacio de sociabilidad.
- Potenciar la capacidad de búsqueda, selección y uso crítico de la información relevante.
- Desarrollar la capacidad de elaborar juicios personales fundamentados.
- Asumir responsabilidades en la consecución de una tarea común.
- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

2. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

La existencia de la figura del profesor responsable de la Biblioteca Escolar, con dedicación a tiempo completo a este recurso básico y altamente formativo, ofrece a los Centros Públicos que desarrollan PROYECTOS de BIBLIOTECA dentro de este Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares, la oportunidad de:

- Convertir la Biblioteca en **eje pedagógico de la Escuela**, en un lugar de encuentro cultural y creativo, en centro de cultura y ampliación de conocimientos autónomos que cubra las necesidades formativas e informativas del Centro Educativo.
- Acondicionar y ambientar el espacio que el Centro Docente destina a Biblioteca, dotándolo de los elementos precisos para transformarlo en un lugar acogedor, agradable, cálido y de fácil acceso.

- Desarrollar las funciones que se le asignan a la Biblioteca Escolar:
 - *Función técnica: Gestión y orientación documental.*
 - Gestión y organización de recursos.
 - Gestión y organización de la información y la documentación
 - Orientación e información sobre el fondo bibliográfico.
 - *Función educativa: Formación de usuarios.*
 - Soporte para el desarrollo e investigación educativa.
 - Apoyo y soporte del currículo.
 - Apoyo a la lectura y a la escritura.
 - Apoyo y soporte a la iniciación en técnicas de investigación y trabajo científico.
 - Educación documental.
 - *Función cultural: Animación cultural y al tiempo libre.*
 - Información cultural.
 - Integración de actividades culturales.
- Facilitar y potenciar el uso hablado del Euskera.
- Fomentar hábitos de participación y trabajo en equipo.

3. ACTIVIDADES

3.1. EN JORNADA LECTIVA DEL CENTRO

Dirigidas al profesorado: De colaboración y apoyo:

- a la labor de investigación-innovación de los equipos docentes encaminada al progreso y mejora de los hábitos lectores de los escolares.
- al fomento de actividades encaminadas a potenciar en el alumnado la capacidad de desarrollar aprendizajes autónomos.
- al desarrollo de los contenidos y de los objetivos de las Áreas Transversales.

- en el tratamiento a la diversidad.
- en la tarea orientadora del estudio y estimuladora del trabajo intelectual: formación de usuarios, lectura de prensa e imagen, técnicas de estudio, acercamiento a las nuevas tecnologías, etc.

Dirigidas a la optimización y el mantenimiento operativo de recursos:

- Recogida, tratamiento, difusión y control de manera técnicamente adecuada de todos los recursos materiales y documentales del Centro, utilizando procedimientos comunes a las demás Bibliotecas y Centros de Documentación, pero adaptados, sobre todo en los lenguajes documentales y de clasificación e indicación, a las características y necesidades de los usuarios.
- Centralización y coordinación de los procesos de selección, adquisición y difusión de los recursos documentales, procurando su actualización.
- Disposición de los recursos de la manera más útil para su localización y utilización, asesorando al usuario para facilitarle la consulta y el préstamo.
- Mantenimiento actualizado del inventario de recursos.
- Difusión puntual y selectiva de la información, en función de las características de los usuarios.
- Elaboración de documentación propia: dossiers documentales y de prensa, materiales audiovisuales y otros, destinados a facilitar información sobre temas puntuales o de actualidad, difícil de obtener por otros medios.
- Mantenimiento de relaciones de cooperación con otras Bibliotecas y Centros de Documentación, escolares y públicos.

Dirigidas a la coordinación y dinamización de Actividades Complementarias y Extraescolares:

- Recogida y difusión de información acerca de Instituciones, recursos y servicios de la Comunidad a la que pertenece el Centro y que necesita para el desarrollo de sus actividades escolares y extraescolares: visitas, excursiones, programas de actividades, horarios. Teatros, exposiciones, museos, centros culturales, etc.
- *Ofrecimiento de la Biblioteca, en su condición de espacio interdisciplinar, como*

Centro de Actividades Culturales, Educativas y Recreativas; como lugar de celebración de acontecimientos culturales, sociales, etc.

3.2. EN JORNADA EXTRAESCOLAR

Actividades desarrolladas a partir de la intervención directa y personal del profesor/a responsable de materializar el Proyecto, con el alumnado que voluntariamente quiera participar.

- Atención a las opciones de toda Biblioteca: un espacio para **la lectura, la consulta y el préstamo**.
- Desarrollo de técnicas y estrategias de animación lectora.
- Creación literaria: Poemas, cuentos, relatos, programas de radio, obras de teatro, comics, etc.
- Elaboración de una revista-periódico escolar.
- Emisión de programas de radio.
- Juegos escénicos.
- Teatro. Verdadero laboratorio para experimentar materiales sugerentes y técnicas de expresión: la palabra, el gesto, la imagen, los efectos, el sonido y el silencio, el ritmo, los sentimientos y las sensaciones.
- Tertulias y encuentros con personajes populares que hablen de libros: autores, contadores de cuentos, ilustradores, periodistas, etc.
- Actividades diversas relacionadas con el mundo del libro y la lectura, como proyecciones, Semana del Libro, certámenes, visitas a Bibliotecas, librerías, editoriales, etc. Guías de lectura, exposiciones que pueden dar lugar a una serie de actividades como concursos, buscar un lema, encuentros, talleres, etc.
- Tablero de novedades.
- Mural con los libros más leídos.
- Temas monográficos.
- Iniciación y desarrollo de técnicas de estudio: Aprender a aprender.

- Apoyo a las tareas escolares.
- Ludoteca, como espacio recreativo cultural pensado para desarrollar la personalidad del niño/a y favorecer su socialización mediante el juego y el juguete.

4. PROYECTOS COMPARTIDOS

4.1. LA AVENTURA DE LEER. Responde a una idea original de la Bibliotecas Públicas de Barcelona, en el año 1997. Es un proyecto de animación a la lectura que pretende reforzar el papel que diariamente desempeñan los profesores/bibliotecarios a favor del hábito lector. Autores, ilustradores, contadores de cuentos, periodistas, articulistas expertos en la tradición oral vasca y el folklore, etc., constituyen un equipo de colaboradores entusiastas de la Aventura de Leer, y a lo largo del curso se acercan a cada biblioteca para llevar vivencias gratificantes a alumnos y alumnas y transmitirles el entusiasmo por los libros. Cada Biblioteca recibe visitas a lo largo del curso, y los gastos que se generen son cubiertos en unos centros por las áreas de educación o mediante subvenciones de sus AMPAs.

Es de destacar también la colaboración de la Fundación BBK y de las Editoriales; colaboraciones que permiten desarrollar iniciativas dirigidas a alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria “Programa de fomento de la lectura y desarrollo del espíritu creativo”, en bibliotecas públicas, donde desarrollarán sesiones de animación lectora abiertas al público interesado en general.

4.2. LAS EXPOSICIONES. La presencia de exposiciones en el Biblioteca Escolar es una interesante propuesta que aglutina múltiples esfuerzos y genera una dinámica de trabajo coordinado; con objetivos definidos crea un ambiente en la Biblioteca y en las aulas que da sentido a lo que se hace entre todos en la Escuela, a la vez que permite fructíferas interrelaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa. Las exposiciones constituyen un excelente y eficaz medio para potenciar el hábito lector entre los escolares. Actualmente, las bibliotecas disfrutan de las Exposiciones, de carácter itinerante, que la Fundación BBK les ofrece y que tienen por centro de interés: fábulas, Félix María Samaniego; La Isla del Tesoro, Robert L. Stevenson; Las Aventuras de Huckleberry Finn, Mark Twain; En el kilómetro 400, Ignacio Aldekoa; Ipuin Antzako alegi mingotsak, Mikel Zarate; Paz en la guerra, Miguel de Unamuno; El Principito, Antonie Saint-Exupery. Motivos como las estaciones del año, festejos como el carnaval, conmemoraciones como

el día del árbol, de la paz, de la mujer trabajadoras, etc. justifican junto a una serie de productos, objetos que los identifican, la presencia de libros, documentos en diferentes soportes, que salen de sus estanterías y durante días ocupan un lugar destacado para curiosidad de los visitantes. El vidrio, el papel, la historia local, los útiles relacionados con al artesanía y la industria, etc. son también fuentes de inspiración.

- 4.3. LOS DIARIOS DE LECTURA. Existe una necesidad por parte de las niñas y de los niños de expresión y comunicación después de leer un libro. **El Diario de Lectura** es un recurso, un material lúdico que, una vez constatada la motivación del niño hacia la expresión escrita, se le facilita al niño/a en las Bibliotecas Escolares del Programa de Actividades con el fin de que **favorezca su interés por la lecto-escritura** y su progreso en la comprensión lectora. **El Diario de Lectura** intenta ser lo más adaptado posible a su nivel intelectual, a los intereses y motivaciones de su edad y, que a la vez, le sirva de **esquema para ordenar su pensamiento**. Los esquemas influyen en los procesos de percepción y memoria, afectando de este modo a la comprensión.

El Diario de Lectura se estructura como un pequeño cuadernillo donde el lector/a puede ir anotando, de forma voluntaria, los libros que ha ido leyendo en la Biblioteca para recordarlos. El título, el autor, la editorial, la colección y las fechas de comienzo y fin de la lectura son los datos que reúne y completa con una pequeña crítica del libro: cuánto le ha gustado y por qué, y cuáles son sus fragmentos preferidos.

Estos diarios de lectura responden a una idea original del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Se han editado gracias a la colaboración de la Fundación BBK.

- 4.4. BIBLIOTECA EN FAMILIA. Viene a recoger la idea de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y de Mariano Coronas del IES Miguel Server de Fraga, con el título de “Maletas Viajeras”. Su objetivo es acercar la lectura a todos los miembros de la familia y buscar un tiempo para ello en casa.
- 4.5. ADIBIDEZ. Una revista que nació como tablón de anuncios del que colgar algunas muestras de las destrezas y el entusiasmo de escolares y educadores. Con una periodicidad anual, gratuitamente, se ha hecho llegar a todas las familias de alumnos/as de los Centros implicados en el Programa ACEX, Bibliotecas Públicas

del Territorio, Instituciones, Empresas, Asociaciones, y Colectivos relacionados con el mundo de la Educación y a todos cuantos se interesan por ella.

Colaboraciones de los Ayuntamientos de las localidades donde se asientan los Centros y de la Fundación BBK han permitido su edición.

4.6. CONFERENCIAS DE CONTENIDO EDUCATIVO. Tras el objetivo de convertir las Bibliotecas Escolares en Centros Culturales de sus Comunidades Educativas, desde éstas se programan para los sectores Familias y Profesorado, conferencias con temas como: el hábito lector en familia, los procesos naturales de aprendizaje, los cuentos, el juego, escuelas de padres, etc.

4.7. ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA. El interés por las Bibliotecas Escolares no es de manera alguna, exclusivo de los Centros donde se desarrollan este tipo de Proyectos; al contrario, existe un interés generalizado en todos por este recurso. Por este motivo, desde la Dirección de Innovación Educativa del Dpto. de Educación y vía Garatu en cursos anteriores, se ha ido abriendo al profesorado interesado en general, cursos de formación como “Organización y mantenimiento de la mediateca del Centro” y “Automatización de la Mediateca mediante el programa de gestión ABIES”...

Cabe decir que la integración de la Biblioteca en el conjunto de la Comunidad Escolar se ve, cada día más, como una necesidad. Las Bibliotecas Escolares pueden contribuir de manera decisiva a modificar los hábitos de la lectura de la población infantil. Pero la realidad es que, (cualquier estudio serio sobre ellas así lo recoge), las Bibliotecas Escolares padecen graves carencias y limitaciones: falta de personal especializado, horarios restringidos, servicios escasos, pocos recursos... Pese a ello, hay que reconocer el interés de muchos maestros en que las bibliotecas de sus Centros funcionaran correctamente, observándose una voluntad manifiesta de trabajar en su mejora y aprovechamiento.

La ausencia en las Bibliotecas Escolares de un personal cualificado, con dedicación exclusiva, con funciones específicas y una jornada de trabajo que permita ofrecer este Servicio a todos los sectores de una Comunidad Escolar más tiempo de los horarios lectivos de las Escuelas, se considera factor desencadenante de que estos recursos, las Bibliotecas Escolares, no cumplan el cometido que les asignan los diferentes Planes Educativos. Pues bien, este personal lo viene asignando a los Centros que así lo solicitan, a partir del Curso Escolar 95/96, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco persiguiendo como

objetivos: convertir la Biblioteca del Centro en eje pedagógico de la Escuela, en un lugar de encuentro cultural y creativo, en centro de consulta y ampliación de conocimientos autónomos, y crear y potenciar en el alumnado hábitos lectores para que sepan escoger y disfrutar de sus lecturas.

En este objetivo de "crear hábitos duraderos de lectura y transmitir a alumnas y alumnos el entusiasmo por los libros", la participación de profesionales ha supuesto y supone un refuerzo muy valioso. Las visitas de autores, ilustradores, personajes y celebridades del mundo de la literatura infantil, de la comunicación, del mimo y el teatro..., pueden ser realmente provechosas para los niños y niñas *si no se olvida que vienen a explicar un oficio y a hablar de su creación*. Se podrá sacar más provecho de la animación si se ha analizado previamente su obra plástica o literaria, al margen de la imaginación que le pongan los profesores/as responsables de la Biblioteca para hacer la actividad más animada.

3.5.2. **Ámbito de Comunicación, Prensa y Radio**

1. OBJETIVOS

1.1- OBJETIVOS GENERALES

- Valorar el lenguaje oral/escrito como medio de comunicación, información y disfrute.
- Detectar y analizar los valores que rigen la Sociedad en que se vive, en especial los referentes a los derechos y deberes de los ciudadanos/as, apreciando la libertad de expresión como un objetivo fundamental en una sociedad democrática.
- Adquirir, como personas, unos hábitos de conducta específicos, unos valores básicos (respeto, tolerancia, solidaridad, etc.) que ayuden a integrarse en el pueblo, en el país, en el mundo en que se vive, y que son imprescindibles para el desarrollo y mantenimiento de una convivencia pacífica.
- Descubrir la satisfacción de un Ocio compartido y creativo.

1.2.- OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Enriquecer la capacidad de expresión recurriendo a los diversos lenguajes del cuerpo.

- Conocer y saber utilizar los recursos técnicos que hacen posible la transmisión de la palabra produciendo mensajes escritos, creativos lúdicos y respetuosos, de distintos géneros periodísticos.
- Respetar las normas de uso del lenguaje en la elaboración de mensajes.
- Reconocer los valores de la oralidad: la calidad de la palabra pronunciada y escuchada, creadora y fundamentadora; el género literario del cuento de tradición oral, el sentido de la transmisión por tradición.
- Elaborar en equipo un periódico/revista o un programa de radio escolar con actitud crítica y tolerante.
- Conocer y utilizar los recursos que las nuevas tecnologías ofrecen.
- Desarrollar la capacidad de elaborar juicios personales fundamentados.
- Conocer y apreciar el entorno físico y humano más inmediato.
- Asumir responsabilidades individuales en la consecución de una tarea común.
- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca, valorando su existencia como un medio cultural enriquecedor.

2.- PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

- Analizar, con alumnos y alumnas, mensajes procedentes de los medios de comunicación, reflexionando sobre su necesidad e importancia, con el fin de formarse una conciencia crítica.
- Familiarizar al alumnado con los diferentes paquetes de programas que ofrece la dotación y equipamiento del aula de informática y con los recursos del servicio de reprografía.
- Iniciar en los rudimentos de la técnica fotográfica.
- Facilitar espacios, medios y recursos para elaborar una revista-periódico escolar y para emitir un programa de radio.
- Ofrecer, si está en las manos y dentro de las posibilidades del Centro, la oportunidad de conectar y trabajar en Internet.

- Fomentar el conocimiento y el aprecio por parte del alumnado, del entorno físico y humano más inmediato: barrio, población, municipio y comarca.
- Acercar a los escolares a las Instituciones Locales para que conozcan, comprendan y valoren su funcionamiento.
- Facilitar el uso hablado del Euskera.
- Fomentar hábitos de participación y trabajo en equipo.

3. ACTIVIDADES

3.1. EN JORNADA LECTIVA DEL CENTRO

Dirigidas al Profesorado:

Colaboración y apoyo en el diseño, programación y desarrollo de actividades de aula y complementarias encaminadas a mejorar el lenguaje oral y escrito de alumnos y alumnas, y a utilizar los recursos técnicos que facilitan la transmisión de la palabra.

Dirigidas a la optimización de recursos:

Acondicionamiento y mantenimiento operativo de las instalaciones y recursos relacionados con los Proyectos en desarrollo: aulas de informática, sala de reprografía, taller de fotografía, emisora de radio escolar, etc.

Dirigidas a la coordinación y dinamización de las actividades complementarias y extraescolares del Centro:

Información, coordinación y colaboración en la organización, gestión y desarrollo de actividades extraescolares relacionadas con el Proyecto de Comunicación, y en algunos casos, también de las actividades complementarias y extraescolares en general y que forman parte del Plan Anual de Centro.

3.2. EN JORNADA EXTRAESCOLAR

Actividades que son dirigidas y desarrolladas a partir de la intervención directa del profesor/a responsable de materializar el Proyecto con el alumnado del Centro que voluntariamente desea participar.

- Técnicas de animación lectora.
- Lectura, audición y visionado, respectivamente, de la prensa escrita, programas de emisoras de radio y televisión. Análisis crítico.
- Expresión oral. Cuidado de la dicción y la redacción.
- Radio Escolar. Elaboración de programas, en equipo, y posterior emisión.
- Periódico-revista escolar. Maqueta, secciones, artículos, etc. Labor de equipo.
- Conocimiento y familiarización con el ordenador, como elemento de las nuevas tecnologías, los recursos de reprografía, la fotografía y la radio, y todos ellos, como elementos de la comunicación.
- Visitas a emisoras de radio, estudios de televisión, redacciones y talleres de la prensa escrita, estudios fotográficos, etc.
- Conocimiento de otras realidades escolares: visitas e intercambios escolares.
- Conocimiento del funcionamiento democrático de las Instituciones Locales: asistencia a plenos, itinerarios culturales y ecológicos urbanos, etc.
- Apoyo a las tareas escolares y técnicas de estudio.
- Ludoteca. Espacio recreativo-cultural pensado para desarrollar la personalidad y socialización del niño/a mediante el juego y el juguete.
- Juegos Escolares.

3.5.3. Ámbito de las Artes plásticas y la Educación Artística

1. OBJETIVOS

1.1.- OBJETIVOS GENERALES

- Disfrutar de la oportunidad de expresarse.
- Desarrollar y potenciar la creatividad personal, la imaginación y la habilidad manual.
- Adquirir, como personas, unos hábitos de conducta específicos, unos valores

básicos (respeto, tolerancia, solidaridad, etc.) que facilite la integración en el pueblo, en el país y en el mundo en que se vive, y que son imprescindibles, para el desarrollo y mantenimiento de una convivencia pacífica.

- Descubrir la satisfacción de un Ocio compartido y creativo.

1.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer técnicas básicas de expresión plástico-artística.
- Familiarizarse con materiales y útiles propios de la expresión plástica y artística.
- Adquirir las destrezas necesarias para conseguir seguridad en sí mismo y en las propias posibilidades de expresión artística.
- Adquirir hábitos de orden y de trabajo sistemático.
- Ser capaz de interpretar y valorar con actitud crítica, las producciones propias y ajenas
- Valorar las características visuales, plásticas y de relación espacial de los seres animados e inanimados del entorno.
- Conocer y utilizar las posibilidades del gesto, del movimiento y de la voz como elementos de representación.
- Asumir responsabilidades personales ante el problema de los desechos domésticos.
- Asumir responsabilidades en la consecución de una tarea común compartida.
- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

2.- PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO.

- Acercar y familiarizar al alumnado con materiales y útiles característicos de la expresión plástica y artística.
- Dar a conocer a niños y niñas técnicas básicas de expresión plástica y artística, facilitándoles la adquisición de las destrezas necesarias para conseguir seguridad en sí mismo y en sus posibilidades de expresión artística.

- Aprovechar el aprendizaje plástico artístico para desarrollar la personalidad individual de alumnos y alumnas.
- Potenciar la colaboración, de forma que los alumnos y alumnas con mayor destreza puedan ayudar a aquellos/as que presenten más dificultades, fomentando así la cooperación y haciendo valorar la importancia de la solidaridad y la tolerancia ante la diversidad cultural.
- Facilitar y potenciar el uso hablado del Euskera.
- Fomentar hábitos de participación y trabajo en equipo.

3. ACTIVIDADES

3.1. EN JORNADA LECTIVA DEL CENTRO

Dirigidas al Profesorado:

Colaboración y apoyo en el diseño, programación y desarrollo de actividades de aula y complementarias encaminadas al desarrollo de las habilidades y destrezas de alumnos y alumnas, y despertar interés y gusto por el arte.

Dirigidas a la optimización de recursos:

Acondicionamiento y mantenimiento operativo de las instalaciones y recursos relacionados con los Proyectos en desarrollo: aulas, de trabajo manuales y pretecnología, taller de pintura, sala de música, salón de actos y representaciones, etc.

Dirigidas a la coordinación y dinamización de las actividades complementarias y extraescolares del Centro:

Información, coordinación y colaboración en la organización, gestión y desarrollo de actividades extraescolares en línea con los Proyectos de Expresión Plástico-artística y, en algunos casos, también de las actividades complementarias y extraescolares en general, y que forman parte del Plan Anual del Centro.

3.2. EN JORNADA EXTRAESCOLAR

Actividades que son dirigidas y desarrolladas a partir de la intervención directa del profesor/a responsable de materializar el Proyecto, con el alumnado del Centro que voluntariamente desea participar.

- Taller de producciones plásticas, con aprovechamiento, en el mayor grado posible, de materiales de desecho:
 - Labores: bordados, ganchillo, punto de agujas...
 - Artesanía: cerámica, pirograbado y repujado, macramé y telares, miga de pan, pasta de papel, estampaciones y pintura en tela, objetos de escayola, madera, etc.
- Dibujo creativo, imaginativo y con referente, con lápiz y carboncillo.
- Pintura con témperas, ceras, tizas, rotuladores, óleos, etc.
- Dominio del espacio: construcciones tridimensionales con papel, madera, yeso, arcilla.
- Visitas comentadas a exposiciones permanentes o temporales.
- Exposiciones con las producciones propias.
- Ritmo, canto, danza.
- Coral.
- Teatro-guiñol.
- Juegos escénicos y expresión dramática.
- Emisiones de programas de radio escolar.

3.5.4. Ámbito de Naturaleza y Medio Ambiente

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVOS GENERALES

- Adquirir actitudes de sensibilización, concienciación y respeto medioambiental.
- Desarrollar las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en la vida cotidiana.
- Adquirir, como personas, unos hábitos de conducta específicos, unos valores

básicos (respeto, tolerancia, solidaridad, etc.) que ayuden a integrarse en el pueblo, en el país, en el mundo en que se vive, y que son imprescindibles para el desarrollo y el mantenimiento de una convivencia pacífica.

- Descubrir la satisfacción de un Ocio compartido y creativo.

1.2.- OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Despertar un verdadero interés por la Naturaleza.
- Concienciarse de la necesidad de salvaguardar el medio natural, evitando su degradación y desarrollando una serie de valores y actitudes sobre el medio que sean útiles a lo largo de toda la vida.
- Conocer, apreciar y disfrutar el patrimonio cultural y natural participando en actividades en favor del medio y asumiendo compromisos personales y colectivos que conduzcan al establecimiento de lazos de afectividad con el mismo.
- Conocer el valor de los recursos naturales y los problemas que afectan a los diferentes ecosistemas próximos, así como las estrategias de conservación.
- Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando los conocimientos y los recursos materiales disponibles, y la colaboración y ayuda de las personas para resolverlos de forma creativa y autónoma.
- Mejorar los hábitos de higiene y alimentación, relacionando la actividad física con el trabajo en el medio.
- Adquirir hábitos de un trabajo sistemático basado en la observación y la experimentación.
- Asumir responsabilidades en la consecución de una tarea común compartida.
- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

2.- PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO.

- Atender las necesidades exploradoras y aventureras de los alumnos y alumnas, facilitando recursos y situaciones de descubrimiento y de contacto con los elementos naturales.

- Ofrecer alternativas que tengan en cuenta valores como el uso racional de recursos, la calidad de vida, la relación ser humano-medio, la solidaridad, la cooperación, etc.
- Facilitar y potenciar el uso el uso hablado del Euskera.
- Fomentar hábitos de participación y trabajo en equipo.

3.- ACTIVIDADES

3.1. EN JORNADA LECTIVA DEL CENTRO

Dirigidas al profesorado:

Colaboración y apoyo en el diseño, programación y desarrollo de actividades de aula, de laboratorio de Ciencias Naturales y complementarias encaminadas a propiciar la creación en el niño/a de una conciencia ecológica y el cambio de actitudes hacia el medio que le rodea.

Dirigidas a la optimización de recursos:

Acondicionamiento y mantenimiento operativo del Laboratorio de Ciencias Naturales, huerto escolar, jardín botánico, animalario, etc., velando por la conservación, reposición de los elementos de los diferentes equipos de trabajo que se vayan deteriorando, y coordinación en la adquisición de nuevos equipos que faciliten la práctica de experiencias.

Dirigidas a la coordinación y dinamización de las actividades complementarias y extraescolares del Centro:

Información, coordinación y colaboración en la organización, gestión y desarrollo de actividades extraescolares relacionadas con el Medio Natural, y en algunos casos, también de las actividades complementarias y extraescolares en general, y que están incluidas en el Plan Anual del Centro.

3.2. EN JORNADA EXTRAESCOLAR

Actividades que son dirigidas y desarrolladas a partir de la intervención directa del profesor/a responsable de materializar el Proyecto, con el alumnado del Centro que voluntariamente desea participar.

- Itinerarios ecológicos a entornos naturales, más o menos próximos al Centro

Escolar, y estudio de ecosistemas.

- Labores de jardinería y huerto escolar.
- Seguimiento de problemas medioambientales locales, zonales, territoriales, etc.
- Conmemoraciones organizadas desde las Instituciones públicas o privadas, locales o territoriales: días del árbol, del río, la costa, etc.
- Campañas de limpieza, ahorro de energía, reciclaje y reutilización, etc., organizadas por Instituciones o Asociaciones culturales.
- Coleccionismo: herbario, hojas, semillas, rocas, minerales, fósiles, etc.
- Elaboración de productos. Transformación.
- Astronomía: observatorio astronómico, planetarium y aula de astronomía.
- Experiencias en el laboratorio de Ciencias Naturales: óptica, biología, microscopía, física, química, geología, etc. Construcción de aparatos.
- Reproducción, cuidados y mantenimiento de seres vivos: lombrices, gusanos de seda, pollos, conejos, pequeñas aves, etc.
- Itinerarios culturales urbanos.
- Fotografía.
- Concurso con el lema “Disfruta y cuida el Medio Ambiente”: redacciones, murales, dibujos, comics, etc.
- Ludoteca. Espacio recreativo-cultural pensado para desarrollar la personalidad del niño/a y favorecer su socialización mediante el juego y los juguetes.

3.5.5. Ámbito de Deporte Escolar

1.- OBJETIVOS

1.1.- OBJETIVOS GENERALES.

- Conocer diferentes actividades deportivas, iniciarse en algunas de ellas y descubrir otras en contacto con la Naturaleza.
- Practicar el juego y el deporte desde una perspectiva no sexista y no competitiva, capaz de favorecer el disfrute de la propia actividad física.
- Adquirir, como personas, unos hábitos de conducta específicos, unos valores básicos (respeto, tolerancia, solidaridad, etc.) que ayuden a integrarse en el pueblo, en el país y en el mundo en que se vive, y que son imprescindibles para el desarrollo y el mantenimiento de una convivencia pacífica.
- Descubrir la satisfacción de un Ocio compartido y creativo.

1.2.- OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Introducirse en una amplia variedad de juegos para decidirse por la práctica de uno o más, conocidos los demás.
- Practicar un juego y un deporte no competitivos. Hacer valer el derecho a no ser campeón/a.
- Regular y dosificar el esfuerzo deportivo, con una exigencia acorde con las propias posibilidades reales.
- Reforzar hábitos de higiene y nutrición.
- Participar en juegos internos y en juegos intercentros.
- Adquirir hábitos deportivos, educándose en la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y el respeto al adversario, evitando comportamientos agresivos.
- Asumir responsabilidades en la consecución de una tarea común.
- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

2.- PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO.

- Estimular en el alumnado el espíritu de superación: participando todos ganan.
- Favorecer la interrelación entre alumnos y alumnas y la integración de todos/as en el grupo, independientemente de sus características motrices, eliminando situaciones de rechazo y complejos.
- Contribuir a generar en el alumnado una actitud de respeto por el entorno físico y natural.
- Facilitar y potenciar el uso hablado del Euskera.
- Fomentar hábitos de participación y trabajo en equipo.

3.- ACTIVIDADES

3.1. EN JORNADA LECTIVA DEL CENTRO

Dirigidas al Profesorado:

Colaboración y apoyo en el diseño, programación y desarrollo de actividades físico-lúdicas.

Dirigidas a la optimización de recursos:

Acondicionamiento y mantenimiento operativo del gimnasio, instalaciones deportivas y aula de Psicomotricidad, velando por la conservación, reposición de los elementos que se vayan deteriorando y coordinación en la adquisición de nuevos equipos que faciliten la práctica deportiva.

Dirigidas a la coordinación y dinamización de las actividades complementarias y extraescolares del centro:

Información, coordinación y colaboración en la organización, gestión y desarrollo de actividades extraescolares relacionadas con el juego y el deporte escolar, y en algunos casos, también en las actividades complementarias y extraescolares que están incluidas en el Plan Anual del Centro.

3.2. EN JORNADA EXTRAESCOLAR

Actividades dirigidas y desarrolladas a partir de la intervención directa del profesor/a responsable de materializar el Proyecto, con el alumnado del Centro que voluntariamente desea participar.

- Práctica del multideporte.
 - Fútbol, baloncesto, beisbol, frontenis, eskupilota.
 - Voleibol, badminton, tenis de mesa.
 - Atletismo, natación.
 - Hockey.
- Montaña
- Zancos
- Juegos y actividades de sensorización, cooperación, cooperación-oposición, etc., a través de nuevos materiales como son el paracaídas, los globos, las pelotas gigantes, las redes, etc.
- Juegos tradicionales.
- Competiciones internas.
- Competiciones intercentros.
- Ludoteca. Espacio recreativo-cultural pensado para desarrollar la personalidad del niño/a y favorecer su socialización mediante el juego y el juguete.

Finalizar insistiendo, que es fundamental desarrollar un marco normativo para los Programas ACEX y específicamente para las Bibliotecas Escolares, que recoja:

- El concepto, modelo, funciones y gestión de los programas. El perfil y formación del profesor/bibliotecario.
- Redes de colaboración e intervención de Programas ACEX-Bibliotecas Escolares y su funcionamiento.
- Relaciones entre la Biblioteca Escolar y la Biblioteca Pública
- Estrategias de sensibilización social sobre Biblioteca Escolar...

Cualquier plan de fomento del hábito del Ocio y del hábito lector pasa por el impulso de los programas existentes y otros a crear. Pero se constata que en los

Sistemas Educativos faltan políticas decididas en esta línea que incluyan la formación del profesorado a todos los niveles, la dotación con recursos humanos y materiales, el asesoramiento bibliotecario y pedagógico a los Centros Educativos, la difusión de ideas y materiales innovadores.

Es necesario invertir en el fomento de la lectura y en las Bibliotecas Escolares; invertir dinero y también ideas e imaginación en la sociedad del Ocio. Cualquier inversión en esto redundará en la calidad.

3.6. Crisis y (re)construcción de la identidad profesional docente en el programa ACEX

Tras haber visto y analizado el proceso de crisis de la identidad profesional docente y sus posibles vías de solución de manera general en el capítulo dos, corresponde en este punto que tratemos esta misma problemática desde lo sucedido concretamente en el Programa ACEX, el cual fue pensado originalmente como una alternativa para que los educadores pudiesen continuar sus carreras dentro de un nuevo contexto de enseñanza que incorporaba lo extracurricular de manera significativa.

Comenzaremos pues, por reseñar las causas que llevaron a implementar dicho Programa de ACEX. En primer lugar, podemos decir que para el profesorado en general se amontonan evidencias –tanto desde informes internacionales como los aportados por PISA o más específicos para entender (Bono, 2011)- de que nuestros alumnos no aprenden bien, por lo que precisamos una nueva definición de la profesión de educador y evaluar su competencia (Danielson, 2011). Las razones de este hecho pueden encontrarse, entre otros factores, en la expansión descontrolada de la información en el mundo actual.

Por todo lo anterior, es importante entender que la formación del profesorado, tanto del maestro de primaria como del educador de actividades complementarias y extraescolares, como una necesidad social causada por el aumento y complejidad creciente de los saberes a impartir en la escuela (Imberón, 2007b). Y es que, uno de los mitos de la profesión docente, es que enseñar es fácil. Sin embargo, esto siempre ha sido un arduo trabajo, y día a día esa dificultad va en aumento, porque está suficientemente comprobado que para ser un profesional de la educación no basta con que el docente tenga algún conocimiento de la disciplina que tendrá que impartir.

Pero, como nos advierte Ball (2003) el surgimiento de los nuevos discursos tan concentrados en los resultados tampoco ayudan mucho, pues van disminuyendo los planteamientos de compromiso profesional e imponiendo otros sometidos a dictámenes exteriores de rendimiento de cuentas no bien comprendidas. (Segovia y Barrero Fernández, 2012: 92). Es aquí donde pueden jugar, a nuestro entender, un papel importante y de motivación las actividades complementarias y extraescolares, como contexto idóneo para un aprendizaje a través de la educación en el Ocio, como las ofrecidas por el Programa ACEX. De todas formas, esto que parece la solución ideal para los alumnos podría no serlo para el profesorado y su ya vapuleada identidad profesional, por lo que vamos a seguir profundizando nuestro estudio en esa dirección.

Las primeras experiencias de los docentes en las escuelas son cruciales para determinar sus actitudes hacia la enseñanza, su comprensión del trabajo, su profesionalismo, su práctica en el aula y su longevidad en la función (Flores, 2001). Estas iniciales prácticas se combinan con las creencias personales y experiencias anteriores para formar la identidad profesional de los docentes, (Hawkey, 1996). Pero, ¿Qué pasa cuando un profesor cambia sus funciones?, o más concretamente para los efectos de nuestra investigación ¿Qué ocurre cuando un educador que lleva nueve años impartiendo matemáticas, pasa a llevar un proyecto de Bibliotecas del Programa ACEX? A esto queremos dar respuesta desde los propios protagonistas, para valorar y analizar los procesos de (re)construcción de una identidad profesional que ha estado en crisis, porque ahora los profesores han dejado su tradicional ámbito curricular para pasar a otro extracurricular.

En opinión de Esteve (2003), la crisis de identidad profesional que afecta a todo el colectivo docente se agrava en el caso de los educadores que han cambiado recientemente de función, tales como aquellos que han pasado de desarrollar sus labores en el ámbito curricular hacia el extracurricular, en muchos casos luego de muchos años en el mismo, como aquellos que se integraron al Programa de ACEX:

...el sentimiento de desconcierto se convirtió en la primera reacción de un amplio colectivo de profesores de actividades complementarias y extraescolares, obligados a buscar nuevos equilibrios y nuevos procedimientos de trabajo [... ante los cuales] apenas eran capaces de elaborar un análisis mínimo de qué estaba sucediendo, y mucho menos, unas respuestas adecuadas a los nuevos problemas (Esteve, 2003, p. 98).

Nuestra postura en este tema coincide con la de Esteve, puesto que consideramos que la identidad profesional de estos profesores está pasando o ha pasado por un proceso de (re)construcción y dar cuenta de ello nos permite saber el

nivel de integración y compromiso que generan los docentes para con su actividad, además del sentido que le dan a la misma.

Desde 1995, cuando algunos maestros de primaria empezaron a formar parte del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX), esto suponía una transición hacia un espacio más relacionado con la educación del Ocio, lo que influía en el replanteamiento de la concepción que se tenía de la docencia. (Carabaña, 2009; Hernández, 2011; Zabalza, 2012). En la actual sociedad del conocimiento y de la información y en concreto en un espacio (extracurricular) que en aquellos años era novedoso que fuera gestionado por los propios maestros de los centros escolares.

Los profesores de ACEX, si no redescubren una identidad profesional actualizada (Zeichner, 2010; Esteve, 2009), se adiestran en nuevas aptitudes profesionales para la práctica de su profesión (Perrenoud, 2004; Bolívar y Domingo, 2004; Danielson, 2011) y se capacitan en forma continua, posiblemente vuelvan a pretéritos ancladeros de convicción en las clases tradicionales y en los contenidos académicos. Este escenario demuestra y agrava síntomas, contradicciones y alarmas, no solo del profesorado de ACEX, sino también de la enseñanza en general, con evidentes síntomas de agotamiento emocional, despersonalización, carencia de realización individual y profesional, baja estimación social, que acercan al malestar docente (Esteve, 1995; Xiao & Wen, 2004; Weng, 2005) y que llevan a etiquetar, en determinados sectores, a la enseñanza como una profesión de riesgo. (Segovia y Barrero Fernández, 2012: 93

En este contexto, a día de hoy, debemos diferenciar, dentro del propio colectivo de profesores de ACEX a aquellos que se incorporaron al programa por “obligación”, de aquellos que se unieron o se han ido incorporando por iniciativa propia, ya que el nivel de motivación varía mucho. Para los primeros, es muy importante que su capacitación esté orientada por el principio del “desaprendizaje”, algo que nos parece muy importante para desarmar viejos saberes ya casi fosilizados, y que nos explica a continuación el investigador Aurelio Villa Sánchez:

Uno de los términos más utilizados en las organizaciones que aprenden y en los procesos de innovación en la enseñanza es el desaprendizaje. El concepto de desaprender resalta la idea de borrar hábitos y costumbres que llevan a la persona a la rutinización de su conducta. Cualquiera puede imaginar que esto ni es fácil ni es nada apetecible para la mayoría de los docentes. Cambiar las costumbres en cualquier ámbito de la vida resulta difícil por la pereza y la tradición, amén del esfuerzo de aprender algo nuevo. Sin embargo, el desaprendizaje es algo imprescindible para introducir

exitosamente un nuevo enfoque, ya que conlleva implícita y explícitamente comportamientos que no estamos acostumbrados, actitudes de las que no tenemos las mejores disposiciones, y hábitos necesarios que deben llegar a existir a base de su incorporación y ejerció diario hasta que se integren en el modo habitual de desempeñar su función (Villa Sánchez, 2006: 103).

Analizando con mayor detalle todo lo anterior, vemos que la identidad profesional de los profesores de ACEX se podría entender como en crisis y cuestionada (Dubar, 2002). Por ello, se ve necesario atender la necesidad de clarificar y capacitar profesionalmente a este colectivo para contrarrestar el malestar docente que muchos han ido experimentando, el desgano y la crisis de identidad profesional. Esto se tiene que hacer fundamentalmente con estos profesores, ya que muchos de ellos que en 1995, y en años sucesivos, se incorporaron al programa ACEX, no tenían conocimiento sobre la educación del Ocio y la actividades extraescolares, se encontraban con que debían liderar un proyecto de centro nuevo y no se sentían apoyados por el resto de profesores de su centro, no tenían perfil de euskera y por ello se sentían en la obligación de incorporarse al programa (si no querían perder el puesto), estaban pivotando las reformas y se sentía la presión de calidad y equidad.

Gran parte de esto, se tiene que emprender desde un encuadre de educación comprensiva, para la que se necesitan nuevos roles profesionales (educador del tiempo libre, encargado de la convivencia en la biblioteca, animador, etc.) y nuevas capacidades para enseñar, no tenidas en cuenta en su inicial identidad profesional ni en su previo ejercicio profesional; provocando una crisis de reconocimiento profesional que hay que rehacer (Bolívar, 2006; Bolívar & Domingo, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009).

En el proceso de formación de identidad profesional hay dos espacios de interacción claves: el primero tiene que ver con la historia personal de cada maestro y su contexto familiar, esto es clave para la elección de la docencia como carrera profesional, y el segundo es el de su formación institucional, que contempla desde el ingreso del docente a la educación básica, hasta sus primeras experiencias laborales, en este punto es donde se consolida la identidad profesional propiamente dicha. Pero sin embargo, en el caso de los profesores de ACEX, podemos decir que deben interactuar con una tercera clave, y es que en algunos casos, después de un determinado tiempo ejerciendo de maestros del ámbito curricular, pasan a ejercer en el espacio extracurricular debido al proceso de euskaldunización en los centros escolares del País Vasco.

Para dar respuesta a estas necesidades, tanto las de brindar un apoyo extracurricular al sistema educativo formal como de aquellas otras destinadas a encauzar a los docentes que no se incorporaron a la euskaldunización, desde el Gobierno Vasco se creó el Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) en 1995, que se incorpora al Sistema Educativo de dicha Autonomía. Y nace como respuesta a unas circunstancias que se viven en la Escuela Pública, anteriormente mencionadas.

En ese caso, no se trata de un simple canje de prácticas y nuevas competencias... Se dieron circunstancias de auténtica crisis de identidad profesional que hubo que enfrentar con entereza y reflexión dentro del programa ACEX. Para encarar el sentido de las aptitudes docentes, de acuerdo a Cano (2005), un punto clave es: competencias, ¿para qué? o ¿al servicio de qué? No se trata de remedar un discurso tecnocrático, sino de que los docentes encuentren la vía para desplegar sus propias idoneidades, de manera que quiebren su tradicional subordinación del poder estatal, de los especialistas del área educativa, de los libros de texto y de la lógica administrativa, con la finalidad de que se hallen capacitados y posean poder de decisión real, a partir de la reflexión contextualizada y en el interior de colectividades profesionales de aprendizaje (Barrero Fernández y Segovia, 2012, p. 96).

3.7. El papel de la formación docente y la educación en los programas ACEX

Como hemos visto, la sociedad actual presenta una dinámica de la transformación constante, conduciendo a las instituciones a adaptarse continuamente a sus necesidades. Este fenómeno lleva a un creciente interés por la formación y por la búsqueda de la manera en la que se distribuye el conocimiento en las instituciones, especialmente en las educativas. Es debido a esta razón que el conocimiento es considerado un bien, un activo principal, de las personas, las organizaciones y la sociedad en general. En el caso particular de las instituciones educativas, podemos decir que se encuentran en una etapa turbulenta que las conduce a cambiar de paradigma (Trullén Calvo, 2015). Este cambio de paradigma ha conducido a cambiar el foco de atención desde el concepto de “enseñanza” al de “aprendizaje”, llevando a las escuelas a adaptarse a nuevos métodos pedagógicos, tal como es el caso del programa ACEX. Asimismo, esta presión por modificar las prácticas habituales ha llegado a la formación docente en el ámbito universitario, para así formar docentes acordes a las propuestas educativas vigentes (Trullén Calvo, 2015). Desde esta

perspectiva, la transformación no sólo debe abarcar las instituciones educativas y los docentes, sino también a las familias y a los alumnos (Trullén Calvo, 2015). Es por esta razón que la investigación científica en el tema ha provisto de herramientas para poder transformar a las escuelas tradicionales en “organizaciones que aprenden” (Trullén Calvo, 2015), entendiéndolas como aquellos centros que poseen una organización tal que se pueden garantizar la innovación, la flexibilidad y la mejora continua, adaptada a las necesidades del mundo actual.

Desde esta perspectiva es que el programa ACEX intenta buscar un esfuerzo común –el cual comparten tanto los docentes y directores de las instituciones educativas, como los gestores políticos- para así poder lograr el objetivo de la transformación continua de la educación hacia un aprendizaje “para toda la vida”. Las escuelas, concebidas como sistemas con un elevado grado de complejidad, debido a la mutua influencia de sus elementos constituyentes han debido realizar un cambio radical, pusieron en jaque –y transformación- a todos sus componentes, y principalmente a los docentes, a partir de la instauración de este programa, por lo cual Trullén Calvo establece que "La calidad de un sistema educativo nunca puede ser mayor que la calidad de sus docentes" (2015, p.1). Frente a esto podemos ver la importancia fundamental de la formación de los docentes a la hora de evaluar y analizar los centros educativos, ya que conforman una de las partes de la columna vertebral de la educación actual. Podemos decir, también, que en lugar de preocuparse por el currículo de las clases, la forma de evaluación, es preciso preguntarse qué tipo de formación –de “aprendizaje epistémico”- se llevan a cabo en las aulas, ya que el fin último de este programa del País Vasco es desarrollar la creatividad, la resiliencia y la auto evaluación, generando estudiantes participantes activos en su propio aprendizaje, el cual es resultado de las prácticas y pedagógicas que los docentes desarrollan dentro de sus aulas (Claxton, 2015).

En palabras de Claxton podemos decir que “Se requieren pequeños cambios en la forma en que los profesores conceptualizan el ‘aprendizaje poderoso’, en el diseño de actividades, en el discurso en el aula, en las actitudes hacia el aprendizaje que modelan los profesores, en implicar a los estudiantes en el diseño y evaluación de su propia educación, y en las modalidades de evaluación utilizadas” (2015, p.1).

Consecuentemente con todo lo anterior, desde el Programa ACEX se apostó, desde sus inicios, por una formación específica para estos profesores, la cual fue impartida entre otros, por profesores del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y expertos en educación del tiempo libre. Estos espacios de

formación, no sólo se utilizaban para este fin, sino que también sirvieron como espacio de desahogo, de compartir experiencias y regenerar diferentes situaciones. Por ello, se crearon también diversos seminarios y reuniones, en los que los docentes se juntaban por grupos en base al ámbito al que pertenecían (biblioteca, artística, comunicación, medioambiente, deporte) y en grupo grande (todos los profesores).

Por ello, durante todo el proceso y desde que se inició el Programa ACEX, se apostó por una formación inicial y potente que potenciara las competencias profesionales de este colectivo. Es importante saber ponerlas a disposición para ocupar un sitio, un respeto y una probabilidad de éxito. Es decir, sólo se será competente profesionalmente si se logra un buen aprendizaje para todos.

Visto todo lo precedente, podemos decir que si bien el Programa ACEX contribuyó en un primer momento a profundizar la crisis de la identidad profesional de los docentes que ingresaron en él, agregando más elementos de incertidumbre y hasta de una presunta pérdida de status laboral a la misma, también pudo abrir una vía de superación de este problema, al generar un nuevo espacio de intercambio educativo y social extracurricular.

Asimismo, el Programa ACEX, cuenta con una serie de apoyos, que fomentan y apoyan la formación permanente, listados a continuación:

- *Berritzegune*: se trata de servicios de apoyo de carácter zonal, para la formación del profesorado y la innovación y mejora de la educación en los centros de enseñanza no universitaria.
- *Inspección educativa*: Es la encargada de velar por el cumplimiento de la legislación de educación, y contribuye a conseguir un sistema educativo de calidad evaluando a los centros, su personal y los resultados. Del mismo modo es quien garantiza el ejercicio de los derechos de los diversos sectores de la comunidad educativa.
- *Irale*: Programa de euskaldunización, alfabetización y consolidación de la competencia lingüística tanto oral como escrita del profesorado que ejerce la docencia en centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Lo intenta plasmar en tres niveles a) la adquisición de un conocimiento básico del euskera, PL1, b) la capacitación del profesorado para la enseñanza del/en euskera, c) las modalidades complementarias de formación superiores a EGA o PL2 para obtener un nivel sólido de competencia idiomática del profesorado.

- *Centro de Recursos de Invidentes (CRI)*: Los Centros de Recursos para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad Visual dependen del Departamento de Educación, y tienen entre sus funciones primordiales: asesorar a los docentes y a la comunidad educativa, apoyar al alumnado con ceguera o deficiencia visual así como asesorar a las familias.
- *Atención pedagógica domiciliaria y Aulas hospitalarias*: La atención pedagógica domiciliaria es un servicio itinerante a domicilio para responder a las necesidades educativas de los/as niños/as enfermos de larga duración y las aulas hospitalarias dan un servicio pedagógico, atendido por profesorado del Departamento de Educación, a los/as niños/as ingresados en el hospital.
- *Eskola Bakegune*: Es un espacio físico y virtual donde la paz tenga lugar y aposento. Aquí se exponen los valores y las virtudes ciudadanas que se requieren para la convivencia. La paz, la tolerancia, la empatía, el respeto, la libertad y los demás valores tendrán aquí su sitio. Se trata de un espacio abierto, que aprecia el valor de lo distinto, predispuesto a la colaboración y las propuestas.
- *ISEI-IVEI*: El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (ISEI) tiene como finalidad primordial la evaluación general del sistema educativo con el objeto de impulsar procesos permanentes de mejora.
- *IVAC-KEI*: El Instituto vasco de Cualificaciones y Formación profesional (IVAC) se ocupa de que se conozcan y utilicen las titulaciones profesionales demandadas por el mundo laboral. De igual manera busca una formación profesional de calidad investigando e informando al profesorado de las mejoras prácticas en los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- *Ingurugela CEIDA*: Centros de apoyo al profesorado, y a los centros educativos, que coordinan los planes y programas de educación ambiental en el sistema educativo no universitario. Su trabajo se inscribe en una metodología que recorre las distintas áreas con la idea de avanzar hacia un desarrollo sostenible.
- *Ikerbasque (Fundación vasca para la ciencia)*: Es la fundación vasca para la ciencia cuyo objetivo primordial es el de colaborar en el desarrollo de la investigación científica a través de la atracción y retención del talento

- investigador. Busca la creación de centros de investigación básica comprometidos con la excelencia en cooperación con la comunidad científica.
- *TKNIKA (Centro de innovación para la formación profesional en el País Vasco)*: Centro en el que la innovación es el eje vertebrador de la Formación Profesional del País Vasco. Busca avanzar en nuevos entornos y procesos de aprendizaje. Quiere ser un referente europeo en la aplicación de prácticas avanzadas de transferencia de conocimientos al tejido empresarial, a través de los centros de Formación Profesional.
 - *EIMA*: Programa que tiene por objeto incentivar económicamente la creación, producción y difusión de materiales curriculares en euskera destinados a niveles educativos no universitarios; y simultáneamente garantizar la adecuación y la calidad, tanto técnica como idiomática, de dichos materiales.

3.8. Síntesis del Capítulo

En primera instancia hemos realizado una presentación del programa ACEX, analizando su nacimiento y surgimiento, su evolución y el momento actual del propio programa. Así lo hemos considerado, por ser un proyecto óptimo para el alumnado así como para la comunidad educativa.

Todos los datos han sido facilitados por las personas responsables del programa, dándonos acceso a memorias, documentos e informes del programa. Asimismo, hemos tratado de dar una visión amplia del Programa ACEX, dando a conocer sus objetivos, actividades, procedimiento y funcionamiento interno, del Programa ACEX, que lleva funcionando en Bizkaia 20 años.

También, dentro del organigrama y su organización interna hemos visto necesario, destacar y hacer una mención especial al liderazgo del propio programa, ya que es considerado de gran relevancia para su funcionamiento, puesto que ellos han sido los verdaderos impulsores y facilitadores del mismo.

Asimismo, pudimos comprobar como esa misma crisis de identidad profesional vista en el capítulo 2, se manifestó en los educadores adscriptos dentro del Programa ACEX, por cuanto suponía un cambio considerable en el status laboral adquirido a

través de años de experiencia. Pero también pudimos comprobar como a través de este mismo programa de actividades extracurriculares se pudieron establecer nuevas alternativas para la superación de esa crisis identitaria, por medio de una eficaz reconversión que enfatiza los aspectos de intercambio educativo y social entre los docentes, alumnos y el resto de la comunidad educacional.

Por último, se desarrolló la importancia del papel de los docentes en las escuelas, principalmente en aquellas del País Vasco en donde este cambio de paradigma educativo, desde la “enseñanza” hacia el “aprendizaje” tomó forma en el Programa ACEX, el cual fomenta el aprendizaje continuo, y para toda la vida, forzando a los docentes a buscar un nuevo enfoque en la educación y por sobre todo en su formación.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS EMPÍRICO

4.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO: FASES DEL ESTUDIO

4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

4.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

4.3.1. Cuestionario

4.3.2. Grupos de Discusión y Entrevista

4.4. EJECUCIÓN Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

La investigación está sustentada sobre la base de una perspectiva fenomenológica, ya que se pretende comprender y conocer un proceso y una realidad desde la perspectiva de sus protagonistas. Como metodología de investigación podemos decir que se trata de un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo), enmarcado así, por la naturaleza del tema que se investiga. En otras palabras, se pretende explorar un fenómeno y conocer el proceso desde el punto de vista de los participantes y no como un experto que juzga el comportamiento. Según lo aportado por Ballester (2004, pp. 59-60) entendemos como investigación educativa “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”.

Nuestra investigación pretende ser el vehículo por el que se oiga la voz de los y las protagonistas en la (re) construcción de su perfil profesional, hacer visible cómo ellos y ellas viven este proceso y lo que significa para ellos y ellas. A partir de aquí, se nos permitirá accionar sobre el contexto real, buscando comprenderlo con el objetivo de conocer de qué manera se interrelacionan las variables. De esta manera le damos sustento a esta investigación, ya que ponemos en juego el contexto y los actores sociales intervinientes.

Utilizando una lógica inductiva, intentaremos entender a partir de la muestra de sujetos participantes en la investigación la relación que existe entre los docentes y la realidad de la educación hoy en día: la educación del Ocio y el tiempo libre, el programa ACEX en Bizkaia y la (Re) construcción de las identidades de los docentes dentro de una educación en pleno cambio, logrando así, conocer el proceso mismo, y también servir de anclaje teórico para futuras investigaciones. Somos conscientes de

que la opción por un estudio de caso limita las posibilidades de la generalización de los resultados. No obstante, ofrece la potencialidad de analizar los diferentes datos sin perder de vista la globalidad y complejidad del fenómeno en su totalidad. Se aporta un modelo de análisis para futuras investigaciones relacionadas con el tema trabajado. El profundo conocimiento del caso es esencial y permite aportar líneas de interpretación de los datos obtenidos, así como de las relaciones entre ellos que puedan sugerir hipótesis para futuras investigaciones sobre el tema.

Asimismo, todos los aportes teóricos tienen un papel muy importante en la investigación, ya que sirven de guía a la investigación. La recolección de datos se basa en instrumentos estandarizados y la finalidad del análisis de los datos es describir las variables y explicar sus cambios y movimientos.

Para la aplicación del instrumento de encuesta se extraerá una muestra no probabilística de conveniencia. Tratándose de un abordaje metodológico exploratorio y descriptivo interesa, más que la representatividad de la muestra, el análisis y el establecimiento de un diagnóstico a fin de caracterizar la situación que atraviesan los profesores consultados en la investigación. Se tratará así de un muestreo intencional, a cargo del investigador. En una muestra no probabilística o dirigida, el investigador escoge a los informantes por motivos directamente relacionados con los objetivos y el problema de la investigación. La encuesta y los grupos de discusión otorgan ventajas en relación al uso de otras técnicas, como ser las historias de vida, siendo posible un abordaje cuali-cuantitativo.

4.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO: FASES DEL ESTUDIO

La investigación consta de tres etapas: una primera de corte cuantitativo donde se realizarán encuestas con preguntas cerradas a los participantes de la investigación (los docentes del programa ACEX) acerca del contexto de investigación y las distintas variables a considerar, es decir acerca de la realidad de la educación actual, el programa ACEX, la educación del Ocio y del tiempo libre como parte importante del desarrollo y aprendizaje de las personas, y la realidad de ellos como docentes en un proceso de cambio. Una segunda etapa cualitativa con 4 grupos de discusión a un número de docentes seleccionados y 3 entrevistas en profundidad a los coordinadores territoriales del Programa ACEX, de Bizkaia (sujetos participantes de la investigación) para lograr ahondar en sus experiencias particulares que nos sirvan de fuente de

datos primaria. Y por último, una etapa de evaluación y discusión de los resultados obtenidos, comparándolo con los objetivos propuestos.

La investigación está destinada al grupo de docentes del Programa ACEX de Bizkaia y se trata de un muestreo dirigido que cuenta con un grupo de participantes de diferentes escuelas del territorio mencionado.

Para lograr precisión en el objetivo de nuestro trabajo, fue imprescindible establecer criterios para la selección de la muestra, como lo son los criterios de inclusión:

- Ser profesor de escuela
- Mostrar disposición voluntaria a participar en la investigación.
- Ser participante de algunos de los proyectos del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) del País Vasco.

A continuación, se procede primero a describir el componente cuantitativo, y luego el cualitativo de la investigación.

El propósito del presente estudio es conocer el pensamiento inicial y actual del profesorado del Programa ACEX de los centros educativos localizados en Bizkaia y para ello, se elaboró un cuestionario con preguntas cerradas, y algunas abiertas, con el objetivo de aclarar algunas respuestas. Dada la complejidad del instrumento elaborado, se procedió a establecer unos objetivos a cumplir en su análisis, a los efectos de ordenar los criterios a tenerse en cuenta.

- Conocer el sentir y pensar inicial y actual del profesorado del Programa ACEX respecto de sus vivencias en el mismo.
- Conocer las actividades desempeñadas antes de formar parte del Proyecto ACEX y describir los motivos de incorporación al programa ACEX. Su significado e importancia, percepción de formación, cuestionamientos recibidos y cambio de actividades curriculares
- Tiempo de duración como profesor de una actividad curricular, del período de cambio a profesor de ACEX y adaptación a las nuevas funciones y adjetivos que los describen

- Describir las sensaciones percibidas en el ejercicio como profesores del programa ACEX, los ámbitos en los que se ha sentido seguro y satisfecho, y la formación recibida, con la opción de volver a ejercer como profesor curricular. Importancia de aspectos en el desarrollo como profesor de ACEX
- Valoración de la sociedad de las actividades curriculares y extracurriculares, de los profesores y del cambio en los centros escolares
- Grupos y etapas con los que el encuestado se siente más identificado, convencimiento respecto de la elección de la carrera como profesor de ACEX. Percepción de la imagen de las actividades de ACEX
- Valores más importantes a transmitir en la educación del encuestado
- Beneficios del programa ACEX
- Papel que representan para las instituciones escolares el programa ACEX

Asimismo, se completa la investigación con una parte que hemos denominado cualitativa, pues utiliza técnicas e instrumentos propios de este paradigma de investigación, tales como la entrevista en profundidad y el grupo de discusión.

De esta manera, podemos decir que partiremos de estudios narrativos-biográficos para conocer la trayectoria profesional de las personas informantes y desde el estudio de esta pluralidad de fuentes, pretenderemos conocer cómo se ha construido un perfil profesional común y compartido por los y las informantes.

Se trata de una parte de la investigación basada en la realización de 4 grupos de discusión y la realización de 3 entrevistas en profundidad. El carácter cualitativo parte de la necesidad de que la indagación apunte a motivaciones, razones profundas, reflexiones que quedan bien capturados en el diálogo que se teje entre el entrevistado y el entrevistador, en la enorme apertura que permite esta metodología. Para entender motivaciones y percepciones, los estudios cuantitativos suelen mostrar enormes limitaciones, que la apertura que aporta un estudio cualitativo, parece corregir.

4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

A través del cuestionario elaborado, se encuestaron al total de los 139 educadores del Programa ACEX. De ese total, 45 solo completaron datos respecto del Sexo, Municipio, Actividades complementarias, Jornada completa o media jornada y

Perfil lingüístico. Los restantes 94 educadores, cumplimentaron toda la encuesta, tanto los Datos de clasificación como las preguntas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3.
Educadores que respondieron la encuesta

Contesta la encuesta	Recuento	% del N de la columna
SI	94	67,6%
NO	45	32,4%
Total	139	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Es de destacar que se trata de una muestra no probabilística por conveniencia ya que se contactó a los educadores a partir de un listado de profesores de ACEX a los que se invitó a participar, no habiendo una selección al azar de los mismos.

La totalidad de los encuestados (139) cumplimentaron los datos de clasificación referidos al Sexo, Municipio al que pertenecen, actividades complementarias, si están a Jornada completa o media jornada, perfil lingüístico, número de alumnos en el centro en el que se desempeña el educador, cantidad de éstos que participan del Proyecto ACEX y número de padres-madres que participan en el proyecto ACEX.

Al respecto, puede afirmarse que la mayoría son mujeres (70,5%), desarrollan sus actividades como profesores de ACEX principalmente en los municipios de Bilbao (28,8%) y de Barakaldo (13,7%), desempeñan actividades complementarias en bibliotecas escolares (70,5%), están a jornada completa (63,3%) y, en la actualidad, más de la mitad (51,8%) tiene un perfil lingüístico 2 (Superior Euskera).

Tabla 4.
Sexo de los educadores encuestados

Sexo	Recuento	% del N de la columna
Hombre	40	28,8%
Mujer	98	70,5%
NS / NC	1	0,7%
Total	139	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.
Actividades complementarias que imparten los educadores encuestados

Actividad complementaria/extraescolar que impartes	Recuento	% del N de la columna
Bibliotecas escolares	98	70,5%
Comunicación, Prensa y Radio	10	7,2%
Artes plásticas y Educación Artística	9	6,5%
Naturaleza y Medio Ambiente	10	7,2%
Deporte escolar	10	7,2%
NS / NC	2	1,4%
Total	139	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El programa ACEX comenzó sin contar con el interés de los profesores, salvo en los casos de quienes no contaban con el perfil 2 de euskera y se veían ante la posibilidad de perder su posición si no se adaptaban al mismo. De este modo, los profesionales en riesgo comenzaron a aceptar este programa y a adaptarse a la nueva política institucional de euskaldunización.

Tabla 6.
Desempeño en Jornada completa o Media jornada en ACEX

Estás a jornada completa o media jornada en ACEX?	Recuento	% del N de la columna
Jornada completa	88	63,3%
Media jornada	51	36,7%
Total	139	100,0%

Fuente: Elaboración propia

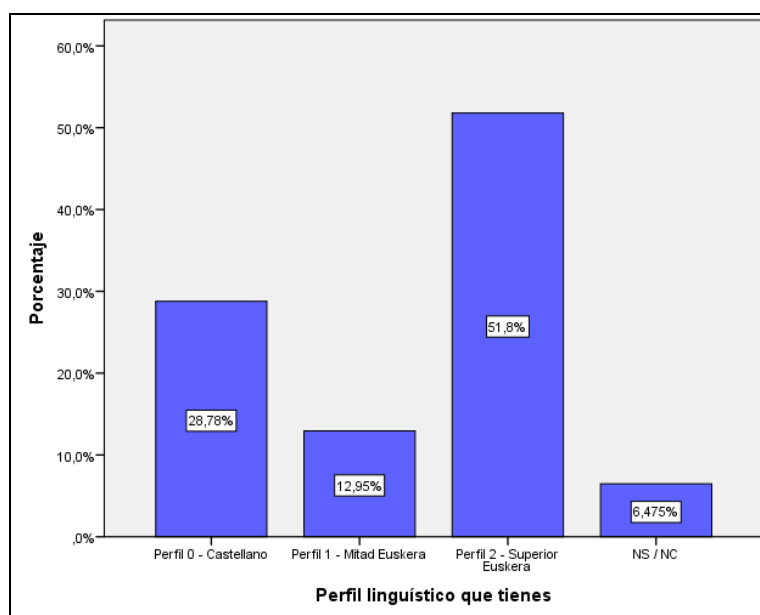


Figura 11. Perfil lingüístico de los educadores encuestados
Fuente: Elaboración propia

Es de destacar que la casi totalidad de los educadores que están a media jornada (36,7%), iniciaron sus actividades entre 2010 y 2014, ya que es a partir de esa fecha cuando se inició la concesión de proyectos, únicamente a media jornada.

Tabla 7.
Año en el que se inició en la Media jornada

Si estás a media jornada. Curso en el que se inició la media jornada	Recuento	% del N de la columna
2010 - 2011	12	23,5%
2011- 2012	12	23,5%
2012 - 2013	13	25,5%
2013 - 2014	12	23,5%
2014 - 2015	1	2,0%
NS / NC	1	2,0%
Total - Los que están a media jornada	51	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la cantidad de alumnos del centro en el que se desempeña el encuestado, la mayoría de los encuestados (37,4%) se desempeña en centros de hasta 300 alumnos y el 36% en centros que tienen entre 301 y 600 alumnos. El 60,4% de los encuestados pertenece a centros en los que la cantidad de alumnos que participan del proyecto ACEX, es de hasta 300 alumnos, siendo su promedio de 291,39 alumnos, y el Desvío Standard de 322,56. Si se discrimina por Sexo, los Hombres se desempeñan en centros en los que en promedio tienen 327,47 alumnos que participan en el programa, mientras que las Mujeres se desempeñan en centros que en promedio tienen 277,8 alumnos que participan en el programa, no siendo significativamente.

Tabla 8.
Número de alumnos en el centro donde se desempeña el educador encuestado

Número de alumnos en el centro	Recuento	% del N de la columna
1 - 300	52	37,4%
301 - 600	50	36,0%
601 - 900	18	12,9%
901 - 1200	2	1,4%
1200 - 1500	2	1,4%
NS / NC	15	10,8%
Total	139	100,0%

Fuente: Elaboración propia

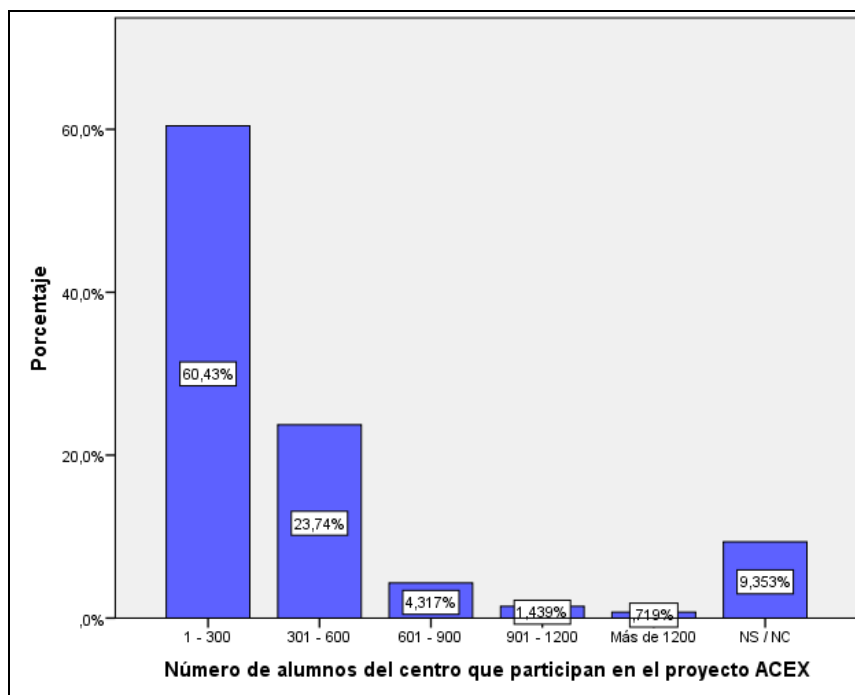


Figura 12. Número de alumnos del centro que participan en el proyecto ACEX
Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.
Número de padres / madres que participan en el proyecto ACEX

Número de padres / madres que participan en el proyecto ACEX	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	64	46,0%
1 - 200	53	38,1%
201 - 400	5	3,6%
401 - 600	1	0,7%
601 - 800	1	0,7%
801 - 1000	1	0,7%
NS / NC	14	10,1%
Total	139	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El resto de los datos de clasificación fueron cumplimentados por 94 educadores, lo que permite describir un perfil que se caracteriza porque más de la mitad de dichos educadores (52,1%) tienen una edad entre 56 y 60 años, siendo su edad promedio de 55,21 años y un Desvío Standard de 4,27 años. Si se discrimina por Sexo, se observa que el promedio de edad de los Hombres es de 53,65 años y el de las Mujeres es de 55,84 años, siendo significativamente diferentes.

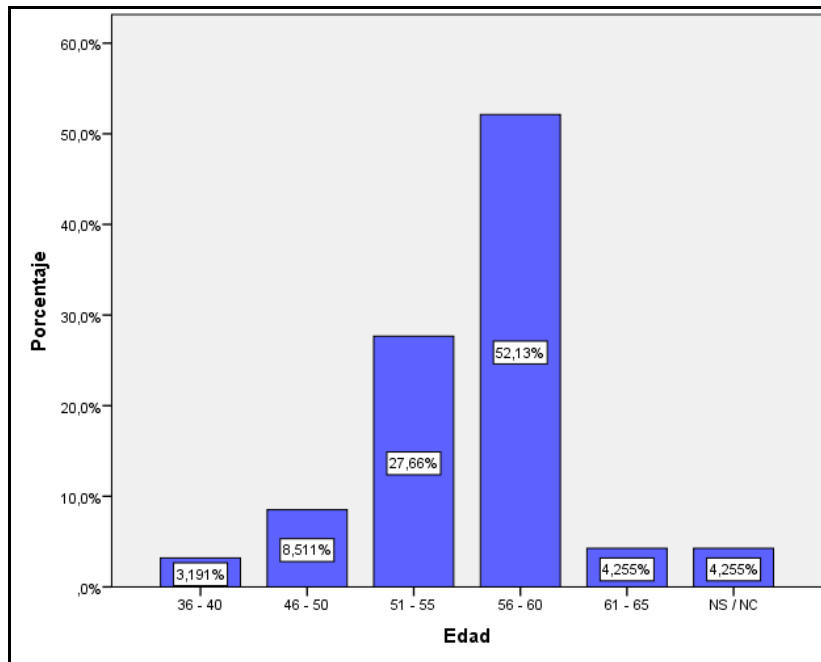


Figura 13. Edad de los educadores encuestados

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Diferencias significativas entre los promedios de Edad según Sexo

Edad	Sexo		
	Hombre	Mujer	NS / NC
	Media	Media	Media
Edad	53,65 _a	55,84 _b	. ¹

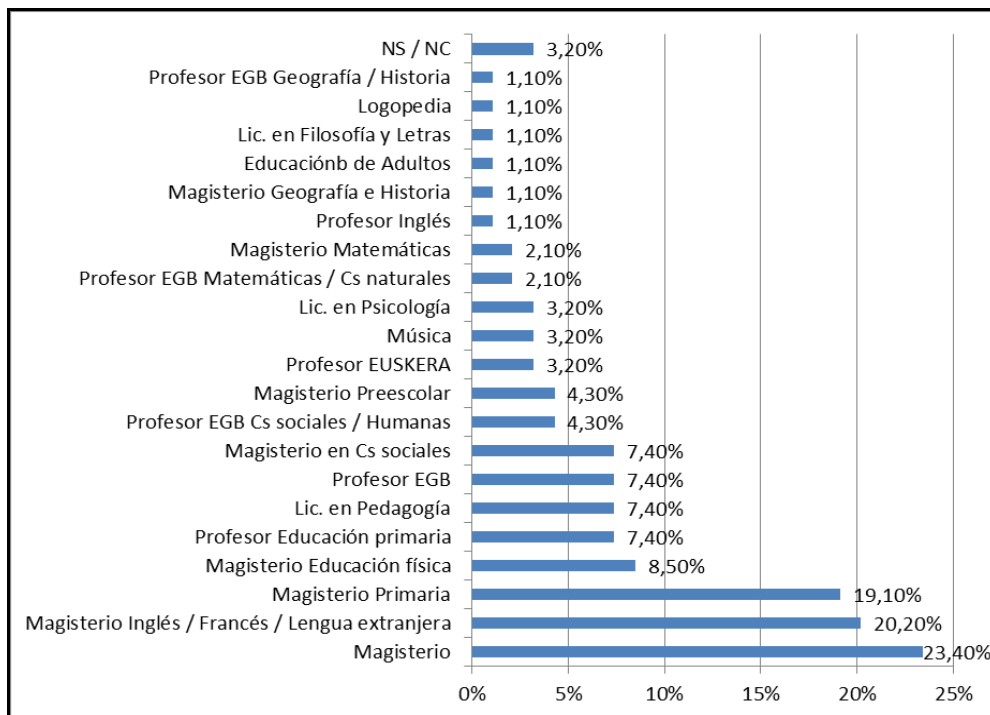


Figura 14. Titulación y especialidad de los educadores encuestados

Fuente: Elaboración propia

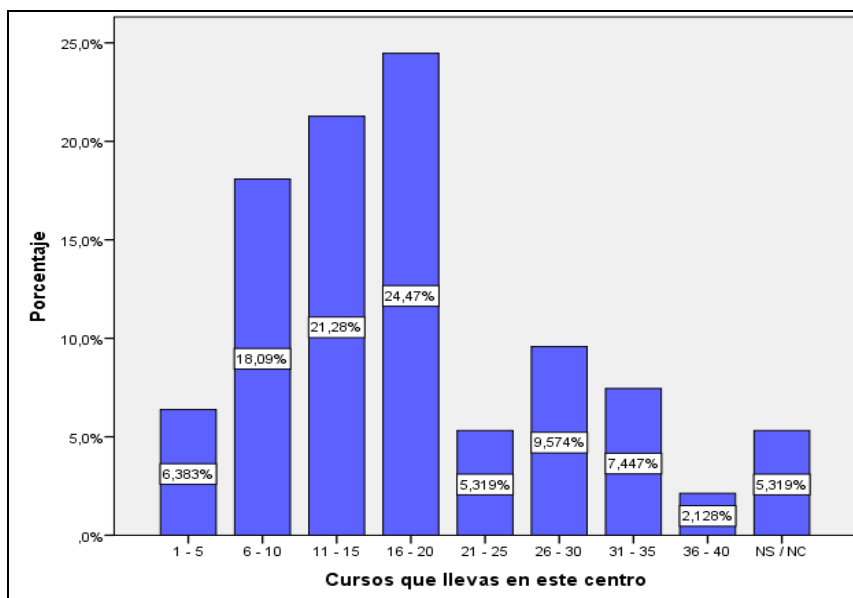


Figura 15. Cantidad de cursos que los educadores encuestados llevan en cada centro escolar

Fuente: Elaboración propia

Afirman que en su centro se llevan a cabo otras actividades extraescolares, aparte de las propias, entre las que se destacan los deportes, tanto los tradicionales como fútbol, hockey, rugby, etc. (45,7%) como otros deportes, judo, karate, esgrima, etc. (13,8%), baile y gimnasia (31,9%) lenguas (29,8%) y plástica (20,2%). Con respecto al número de años en el programa ACEX, poco menos de la mitad (46,8%) lleva Menos de 5 años en el programa, con un promedio de 7,04 años y un Desvío Standard de 5,41 años. Si se discrimina por Sexo, los Hombres llevan en promedio 7,07 años en el programa, mientras que las Mujeres llevan en promedio 7,03 años en el programa, no siendo significativamente diferentes.

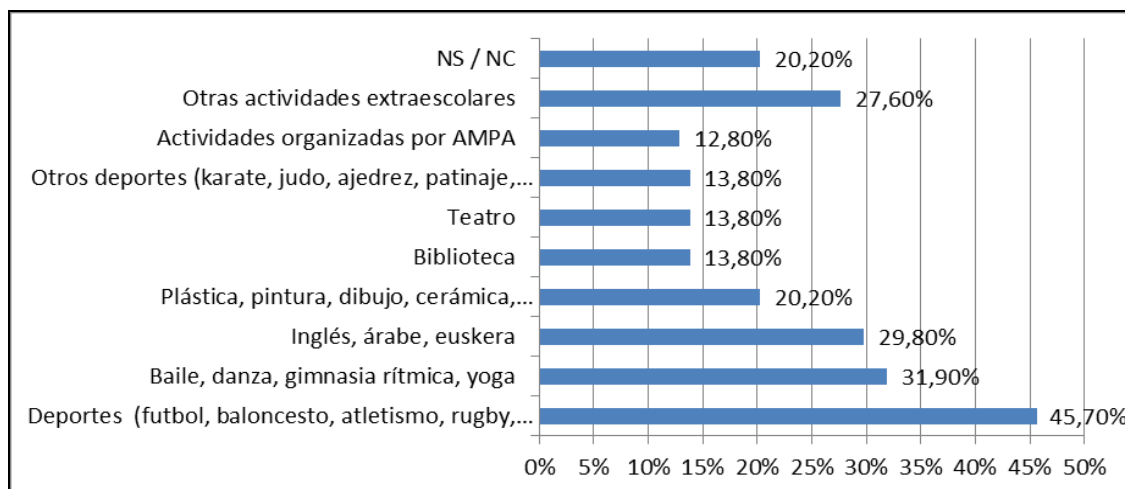


Figura 16. Actividades extraescolares en el centro escolar

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la cantidad de alumnos del centro en el que se desempeñan, la mayoría lo hace en centros de hasta 600 alumnos. Sin embargo, los centros en los que los alumnos participan del proyecto ACEX en su mayor parte tienen hasta 300 alumnos. Los educadores se desempeñan en centros que tienen menos de 200 padres / madres que participan del proyecto ACEX, siendo mayoritaria la proporción de padres / madres que no participan del proyecto.

Tabla 11.
Cursos que el educador encuestado lleva en el programa ACEX

Cursos que llevas en el Programa ACEX	Recuento	% del N de la columna
1 - 5	43	45,7%
6 - 10	31	33,0%
11 - 15	6	6,4%
16 - 20	13	13,8%
NS / NC	1	1,1%
Total – Los que contestaron	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En resumen, se contactaron 139 educadores. Una parte de ellos (45) contestaron solamente los Datos de Clasificación referidos al Sexo, Municipios, Actividades complementarias, Jornada completa o Media jornada y Perfil lingüístico. El resto de los educadores (94) cumplimentaron la encuesta en su totalidad, tanto la referida a los Datos de Clasificación como las preguntas del cuestionario.

La mayoría de los educadores encuestados son mujeres, desarrollan sus actividades como profesores de ACEX principalmente en los municipios de Bilbao y Barakaldo, desempeñan actividades complementarias especialmente en Bibliotecas escolares, están a jornada completa y más de la mitad tiene un perfil lingüístico 2 (superior euskera).

Los educadores que cumplimentaron toda la encuesta, tanto la referida a los datos de clasificación como las preguntas del cuestionario, presentan un perfil que se caracteriza porque más de la mitad de los mismos tienen una edad entre 56 y 60 años y su título predominante es Magisterio, especialmente en Lengua y Primaria. La mayoría llevan entre 11 y 20 cursos en su centro escolar y poco menos de la mitad lleva entre 1 y 5 cursos impartiendo actividades complementarias. Afirman que en su

centro se llevan a cabo otras actividades extraescolares, aparte de las propias, entre las que se destacan los Deportes, Baile y gimnasia, Lenguas y Plástica. Con respecto a los cursos que lleva en el programa ACEX, poco menos de la mitad lleva entre 1 y 5 cursos.

Por otro lado, en el grupo de discusión la muestra se conforma con 29 profesores activos y jubilados que han participado del proyecto ACEX a cargo de proyectos de educación ambiental, educación artística, comunicación, biblioteca y deporte, sumado a los 3 coordinadores que tuvo el programa: el primero de 1995 al 2002, el segundo del 2002 hasta el 2010 y el último del 2010 hasta la actualidad.

El criterio de selección de la muestra no es aleatoria sino que obedece a criterios prácticos, de factibilidad y de conveniencia en relación a la cantidad de docentes en el programa en cada escuela y en cada región geográfica, buscando que haya una adecuada distribución de profesores por regiones para obtener la mayor representatividad posible (aunque no es una representación estadística, dado que no se trata de un estudio cuantitativo que requiere base de lectura).

Se realizaron 4 grupos de discusión, con los participantes, distribuidos de la siguiente manera: en el grupo 1, 8 participantes, con la característica común del número de años que llevan en el programa; en el grupo 2, encontramos 6 personas participantes, con profesores que entran en el programa después del 2002 y antes de 2010; el grupo 3, formado por 6 profesores de ACEX que entraron al programa después de 2010, y ya a media jornada; y el grupo 4, el mixto, porque había profesores de los primeros años del programa, de los años intermedios y de los años después de 2010. En todos los grupos se ha intentado que haya hombres y mujeres, de diferente perfil lingüístico y de diferente tipo de actividad, para conseguir heterogeneidad en los grupos. El primer criterio de división de los grupos, por los años que llevan los participantes en el programa, es con el objetivo de ver si hay diferencia en cuanto a pensamientos del programa, dependiendo del número de años que llevan en el mismo.

Las características individuales de las personas integrantes de los grupos la podemos encontrar en las 4 figuras que vienen a continuación. Todas ellas, con una codificación de las personas participantes, que se identifican con unas características determinadas.

GRUPO DE DISCUSIÓN 1. Profesores desde el inicio y primeros años. Se incluyen 2 docentes jubilados.

Núm.	Código	Perfil
1	PA1AB01	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca desde 1995. Perfil Lingüístico 0
2	PA1AB02	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca desde 1996. Perfil Lingüístico 0
3	PJ1AC03	Profesor jubilado. Inició con proyecto de educación física y pasó a proyecto de comunicación. Jubilado en 2012
4	PA1AM24	Profesora en activo. Proyecto Medio Ambiente desde 1997. Perfil Lingüístico 2
5	PA1AC05	Profesor en activo. Proyecto Comunicación desde 1995. Perfil Lingüístico 0
6	PA1AD06	Profesor en activo. Proyecto de deporte desde 1995. Perfil Lingüístico 0
7	PJ1ABC07	Profesor Jubilado. Inició con Biblioteca y luego comunicación. Jubilado en 2010
8	PA1AA08	Profesora en activo. Proyecto de Artística desde 1996. Perfil Lingüístico 0

Figura 17. Miembros del grupo de Discusión 1.

Fuente: Elaboración propia.

Es posible observar en el análisis de datos de este grupo de discusión (grupo 1). El perfil lingüístico imperante es el castellano. Mientras que en el siguiente grupo de discusión (grupo 2), impera un perfil lingüístico de dominio superior euskera.

GRUPO DE DISCUSIÓN 2. Profesores que entraron más adelante, por iniciativa propia, y motivación hacia el programa

Núm.	Código	Perfil
9	PA2MC29	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2002. Perfil Lingüístico 2
10	PA2MM210	Profesora en activo. Proyecto de Medio Ambiente. Lleva el proyecto desde 2007. Perfil Lingüístico 2
11	PA2MC211	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2009. Perfil Lingüístico 2
12	PA2MB012	Profesora 4en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2009. Perfil Lingüístico 0
13	PA2MD213	Profesor en activo. Proyecto de Deporte. Lleva el proyecto desde 2008. Perfil Lingüístico 2
14	PA2MA014	Profesora en activo. Proyecto de Artística. Lleva el proyecto desde 2004. Perfil Lingüístico 0

Figura 18. Miembros del grupo de Discusión 2.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso siguiente (grupo de discusión 3) la muestra es mucho más heterogénea, con presencia de profesionales con perfil lingüístico mayormente castellano pero seguido de cerca por un número de profesores con perfil superior euskera y, en menor medida, mitad euskera.

GRUPO DE DISCUSIÓN 3. Profesores que entraron a partir de 2010, cuando eran sólo a media jornada

Núm.	Código	Perfil
15	PA3RCB015	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación y Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2010. Perfil Lingüístico 0
16	PA3RC016	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2013. Perfil Lingüístico 0
17	PA3RC217	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2013. Perfil Lingüístico 2
18	PA3RB018	Profesor en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2011. Perfil Lingüístico 0
19	PA3RB119	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2010. Perfil Lingüístico 1
20	PA3RB220	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2011. Perfil Lingüístico 2

Figura 19. Miembros del grupo de Discusión 3.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del grupo de discusión 4 el mayor número corresponde al perfil euskera, seguido del perfil castellano.

GRUPO DE DISCUSIÓN 4. Grupo Mixto. Se mezclan profesores del programa, sin tener en cuenta el momento en el que se incorporan (Hay dos profesores jubilados)

Núm.	Código	Perfil
21	PJ4AC021	Profesor jubilado. Se incorporó al programa en el 1995 y se jubiló en 2009.
22	PJ4AB022	Profesor jubilado. Se incorporó al programa en el 1996 y se jubiló en 2010.
23	PA4AB023	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca desde 1996. Perfil Lingüístico 0
24	PA4AM224	Profesora en activo. Proyecto Medio Ambiente desde 1997. Perfil Lingüístico 2
25	PA4MB225	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2008. Perfil Lingüístico 2
26	PA4AC026	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 1997. Perfil Lingüístico 0
27	PA4RCB027	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación y Biblioteca a media jornada cada uno. Lleva el proyecto desde 2010. Perfil Lingüístico 0
28	PA4MB228	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2009. Perfil Lingüístico 2
29	PA4RC229	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación a media jornada. Lleva el proyecto desde 2013. Perfil Lingüístico 2

Figura 20. Miembros del grupo de Discusión 4.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los códigos utilizados responden a:

CODIFICACIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

PRIMERA LETRA	P	Profesor
SEGUNDA LETRA	A	Profesor en Activo
	J	Profesor Jubilado
PRIMER NÚMERO (Grupo de discusión al que pertenece)	1	Grupo de Discusión 1
	2	Grupo de Discusión 2
	3	Grupo de Discusión 3
	4	Grupo de Discusión 4
TERCERA LETRA (Momento de entrada al programa)	A	Profesores que entran en los inicios del programa
	M	Profesores que entran más adelante, por iniciativa propia
	R	Profesores que entran a partir de 2010, cuando eran proyectos a Medina Jornada.
CUARTA LETRA (Actividad ACEX impartida)	B	Bibliotecas Escolares
	C	Comunicación
	A	Educación Artística
	M	Medio Ambiente
SEGUNDO NÚMERO (Perfil Lingüístico)	D	Deporte
	0	Perfil Lingüístico 0
	1	Perfil Lingüístico 1
TERCER NÚMERO	2	Perfil Lingüístico 2
	Nº de miembro de los grupos de discusión	

Figura 21. Codificación de las personas participantes

Fuente: Elaboración propia.

Veamos a modo de ejemplo y gráficamente, dos casos de los que han participado:

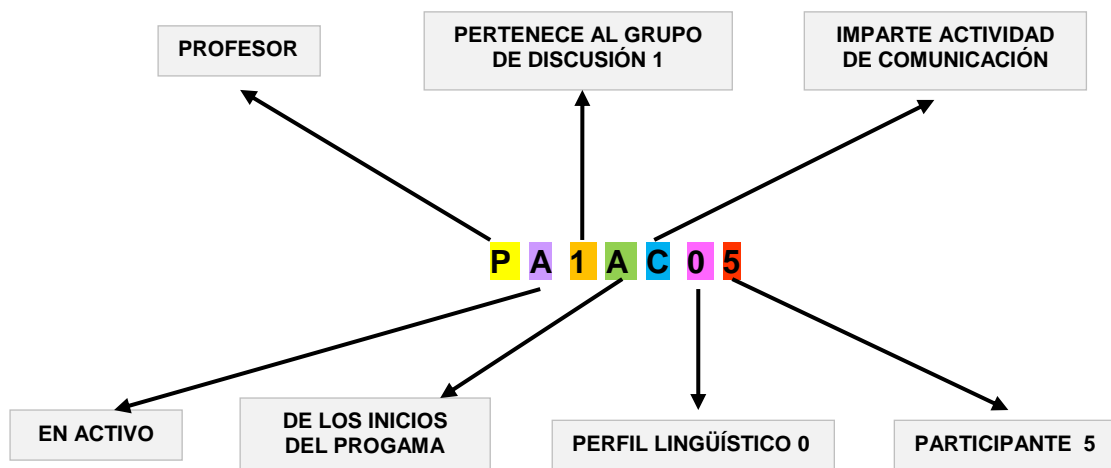


Figura 22.: Ejemplo 1 de codificación

Fuente: Elaboración propia

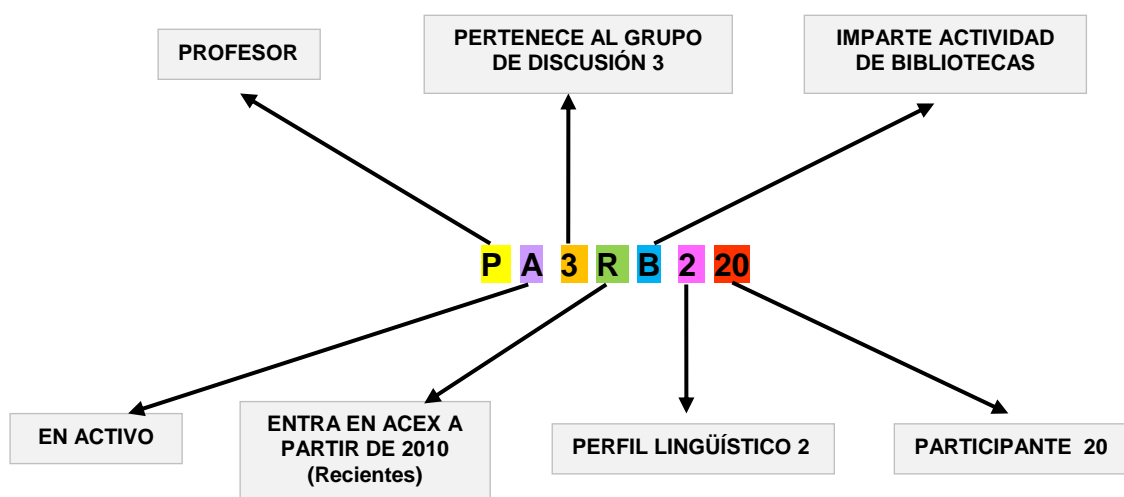


Figura 23.: Ejemplo 2 de codificación

Fuente: Elaboración propia

Todas las personas participantes en los grupos de discusión y entrevistas, llevan un código, formado por 7 características en el caso de los grupos y 3 en el caso de las entrevistas. En cuanto a los grupos de discusión, puede darse el caso que lleven alguna letra más en el caso de la actividad impartida, si se da la situación que una persona imparta dos actividades extraescolares, debido a que se encuentra a media jornada en cada una.

Igualmente, se realizaron 3 entrevistas a las 3 personas que han ejercido y ejercen el puesto de Coordinador Territorial:

ENTREVISTA. 3 Coordinadores territoriales. Desde 1995 hasta la actualidad.

Núm.	Código	Perfil
1	CT1	Coordinador Territorial desde 1995 al 2002
2	CT2	Coordinador Territorial desde 2002 al 2010
3	CT3	Coordinador Territorial desde 2010 a la actualidad

Figura 24. Coordinadores Territoriales entrevistados

Fuente: Elaboración propia.

4.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

4.3.1. Cuestionario

Al tratarse de un diseño de investigación cuantitativo descriptivo, hemos optado por la elaboración de un cuestionario, basado en la metodología de las encuestas que, según (Fontes de Gracia, García, Garriga, Pérez-Llantada, Sarriá, 2007) es un método no experimental que se caracteriza por recoger la información en ausencia de manipulación o intervención por parte de la persona que lleva a cabo la investigación, utilizando para ello procedimientos estandarizados para todas las personas participantes, para así poder garantizar la comparabilidad de los datos.

Se trata de un conjunto de preguntas, que se han preparado cuidadosamente, y que a través de ellas podemos recopilar información sobre los aspectos que nos interesan y que deben ser contestadas por la muestra a la que se extiende el estudio (Fontes de Gracia et al. 2007). Este cuestionario se ha elaborado tras la formulación del tema de investigación, y se ha realizado con el fin de obtener datos descriptivos, que a través de los sujetos encuestados nos sean proporcionados a partir de sus propias experiencias.

El procedimiento asociado a la recolección de datos mediante estos cuestionarios, primero se asoció con la autorización y consentimiento del actual coordinador territorial del Programa ACEX, y se envió una carta de presentación a todo el profesorado de ACEX de Bizkaia (Anexo. 4). Posteriormente, acudimos a una de las reuniones conjuntas que tienen todos los miembros del programa y pasamos el cuestionario.

Se trata de una encuesta autoadministrada basada en el “Cuestionario profesores ACEX” (Ver Anexo. 5) de elaboración propia. A continuación se exponen, en la Figura 25., las variables que formaron parte del cuestionario, por bloques:

BLOQUES / ÁREAS DE INTERÉS	Nº DE ÍTEM	PROPÓSITOS
Variables de segmentación	DII*	Sexo
	DII	Edad
	DII	Titulación
	DII	Antigüedad desarrollando la actividad de ACEX
	DII	Antigüedad en el programa
	DII	Jornada completa o media jornada
	DII	Si es media jornada: curso en el que se inició la media jornada
	DII	Actividad complementaria / extraescolar que imparte
	DII	Perfil lingüístico
		1
	9	Años en actividad curricular (esto está en el ítem 9)
Contexto Escolar	DII	Centro en el que trabaja
	DII	Antigüedad en el centro
	DII	Número de alumnos en el centro
	DII	Número de alumnos del centro que participan en el proyecto ACEX
	DII	Número de padres-madres que participan del proyecto ACEX
	DII	Actividades extraescolares del Centro escolar
Pensamiento del profesor acerca de la necesidad de una educación del Ocio y para el Ocio y de la importancia concedida al programa ACEX y a sus profesores	4	Significado del trabajo en ACEX
	5	Importancia de la realización de actividades como profesor de ACEX
	6	Percepción y razones respecto de la formación para ejercer funciones en el ámbito de ACEX
	8	Percepción del cambio de actividades curriculares a profesor de ACEX
	16	Opción para volver a ejercer como profesor curricular
	26	Beneficios del programa ACEX para el alumnado, profesorado, centros, sociedad, etc.
	28	Papel que representan para las instituciones escolares el programa ACEX
Representaciones, percepciones, sentimientos y vivencias del profesorado de ACEX durante su proceso de crisis y (re)construcción de la identidad profesional	7	Percepción y razones respecto de la existencia o no de cuestionamientos a lo largo de la vida profesional
	9 y 10	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de duración como profesor de una actividad curricular y adjetivos que lo describen - Tiempo de duración del período de cambio de profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX y adjetivos que lo describen - Tiempo de duración de adaptación a las nuevas funciones como profesor de ACEX y adjetivos que lo describen
	11	Percepción y razones de la sensación de soledad al inicio del cambio en las funciones como profesor de ACEX
	13	Percepción y razones respecto de la seguridad en las funciones como profesor de ACEX
	14	Ámbitos en los que el encuestado se ha sentido más seguro en el ejercicio de sus funciones

	15	Ámbitos en los que ha recibido más satisfacciones
	23	Etapas de la formación o de la vida profesional del encuestado en la que se ha sentido mejor como profesor
	25	Importancia de aspectos en el desarrollo como profesor de ACEX
Motivaciones y resistencias manifestadas por el profesorado al transitar del ámbito curricular al programa ACEX	2	Motivo por el que se incorpora al programa. Con dos opciones. Obligatoriamente o voluntariamente.
	3	Motivos de incorporación al programa ACEX e importancia asignada, de la entrada voluntaria.
	4	Significado del trabajo en ACEX
	12	Percepción y razones de ser partícipe del grupo de profesores de ACEX
Pensamiento del profesorado sobre aspectos facilitadores y condicionantes en el proceso de (re)construcción de su identidad profesional	17	Importancia de la formación recibida en el Instituto del Ocio de la Universidad de Deusto
	18	Similitud en la Valoración de la sociedad de las actividades curriculares y extracurriculares
	19	Percepción de que el ejercicio profesional de ACEX no es considerado como el de un profesor curricular
	20	Percepción del cambio en los centros escolares de la importancia concedida a los proyectos de ACEX
	27	Percepción de si la imagen de las actividades de ACEX ante las familias, el alumnado y el resto del profesorado depende del apoyo que reciben de la dirección del centro o del convencimiento de su importancia por el profesorado de ACEX
Nivel de identificación del profesorado de ACEX con los diferentes grupos profesionales a que pertenece	21	Grupos con los que el encuestado se siente más identificado e importancia de los mismos
	22	Convencimiento respecto de la elección de la carrera como profesor de ACEX

Figura 25. Variables del “Cuestionario Profesores ACEX”

Fuente: Elaboración propia

Al poner DII, quiere decir Dato Inicial de Identificación

La construcción del cuestionario ha respondido a un proceso secuenciado caracterizado por los siguientes pasos:

1. Revisión bibliográfica y extracción de indicadores: en base a la teoría ya presentada sobre la (Re)construcción, educación del Ocio, actividades extraescolares y programa ACEX.
2. Valoración de indicadores: refirió a la sistematización precisa de los indicadores, por dimensión de cada variable consignada en el estudio. Esta valoración se realizó sólo por parte del analista, mediante la lectura y relectura de los indicadores, corrigiendo los casos necesarios en función a la convergencia entre la teoría y los objetivos del estudio.
3. Redacción de la primera versión de los cuestionarios a partir de los indicadores valorados positivamente. Hemos optado por preguntas cerradas y abiertas. En

las preguntas cerradas, la mayoría tienen múltiples opciones, categorizadas con varias alternativas. Asimismo, en varias preguntas se optó por preguntar el motivo por el que seleccionaban esa opción de respuesta.

4. Revisión de los cuestionarios por parte de expertos, introducción de las alteraciones propuestas por ellos y redacción de la segunda versión: refirió a una primera aproximación de validación del instrumento. Fue la primera prueba piloto implementada, orientada a la valoración de la validez de contenido. En este análisis, se somete a prueba el cuestionario tomando como muestra un conjunto de investigadores y expertos en el tema que el constructo abarca. De esta manera, se obtiene una valoración cualitativa de si los ítems elegidos para el cuestionario son indicadores de lo que se pretende medir.
5. La prueba piloto fue aprobada unánimemente por una muestra de 10 expertos en actividades extraescolares (2 coordinadores de actividades extraescolares, 4 miembros de equipos directivos de diferentes centros escolares y 4 profesores de actividades extraescolares). La totalidad de ellos no tuvo problema alguno en la interpretación de los ítems y en su contestación, según sus propias afirmaciones y percepciones en general. Las únicas críticas, en el sentido analítico de la palabra y por la cual se realizó una segunda versión del cuestionario, remitieron (y sólo como aclaraciones al margen), a una mejor ortografía en general, aspecto que no es necesario validar nuevamente, y al cambio de algunas codificaciones.
6. Validación del cuestionario.
7. Aplicación piloto de la segunda versión de los cuestionarios: se efectuó sobre una muestra total de 15 profesores, como paso previo a la entrega definitiva del instrumento. Es decir, esta prueba se efectuó una vez obtenida la autorización desde la coordinación territorial para efectuar el trabajo de campo. Esta prueba también se justificó desde la necesidad de identificar las deficiencias del instrumento encontradas a partir del análisis, para modificarlas.
8. Nueva revisión de los ítems de los cuestionarios resultante de la aplicación piloto y segundo análisis: esta etapa del proceso se desarrolló considerando las resoluciones del instrumento, así obteniendo sugerencias para la corrección de las deficiencias encontradas.

9. Redacción de la tercera y definitiva versión de los cuestionarios: en función a las modificaciones efectuadas en el análisis de expertos y prueba piloto, quedando como producto, el instrumento presentado en el anexo 5.
10. Codificación de los cuestionarios: refirió a la elaboración del formulario tal cual se entregó a sus destinatarios, propiciando la adecuada codificación de las categorías de las dimensiones, en función al análisis, y la elaboración de los códigos de las mismas (nomenclatura).

El cuestionario se presentó a los docentes participantes de la investigación para realizar una encuesta estructurada acerca de la situación actual de la educación y su situación particular en las escuelas. A partir de las respuestas, se logrará entender el contexto y la realidad que viven los docentes con el fin de comprender el objetivo final y concreto de la (re)construcción de las identidades de los docentes frente a esta coyuntura de cambio.

CUESTIONARIO	CONSTRUCCIÓN	Revisión bibliográfica y extracción de indicadores Revisión de indicadores Formulación de preguntas (cerradas y abiertas) Organización del cuestionario Elaboración final del cuestionario
	VALIDACIÓN	
	PILOTAJE	
	VERSIÓN DEFINITIVA del cuestionario	
	CODIFICACIÓN Y ORDENACIÓN DE DATOS	
	ANÁLISIS DE RESULTADOS	
	INFORME FINAL	

Figura 26. Metodología y construcción del cuestionario

Fuente: Elaboración propia, a partir de Fontes de Gracia (2007)

4.3.2. Grupos de Discusión y Entrevista

Con el fin de medir la realidad palpable de la aplicación de este programa ACEX como resultado de los cambios y las transformaciones del mundo, aplicadas a la enseñanza y su impacto en la cotidianidad laboral de los profesores, se evaluará mediante 4 grupos de discusión y 3 entrevistas en profundidad, el estado de los docentes en cuanto a una (re)construcción de su identidad dentro de las escuelas. A partir de ello, se logrará observar los resultados del impacto del programa y así evaluar el rol de cambio de los docentes.

Teniendo en cuenta la clasificación de técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, podemos encuadrar la técnica denominada entrevista y grupos de discusión, dentro de las que intentan investigar los aspectos cualitativos de la realidad social. Siendo que estas técnicas refieren al único aporte puramente cualitativo del trabajo de campo efectuado en la fase no experimental de la investigación, merece caracterizar, aunque sea brevemente, este enfoque de investigación.

La investigación cualitativa ha sido utilizada en multitud de ocasiones por investigadores sociales (Bogdan y Taylor, 1975, 1986; Van Maanen, 1985; Lincoln y Guba, 1985; Cook y Reichard, 1986; Vallés, 1997; Sadín, 2003; Maykut y Morehouse, 1999; Miles y Huberman, 1994; Delgado y Gutiérrez, 1994; Brunet, Pastor y Belzunegi, 2002). Todas las técnicas que se encuadran dentro de esta perspectiva, como las entrevistas, historias de vida, observación participante, grupos de discusión o análisis de contenido, poseen unos principios comunes, y resultan beneficiosas para interpretar una realidad determinada en un contexto tan natural como es la educación (Anguera, 1995):

- Concepción múltiple de la realidad, sobre todo a nivel interpretativo, es decir, una misma realidad puede ser interpretada de múltiples formas.
- Interesa la comprensión de los fenómenos, profundizar en las relaciones internas, en la intencionalidad de las acciones, no se pretende la mera descripción. El objetivo principal es captar el significado de las cosas más que describir los hechos sociales.
- El investigador y el sujeto/objeto investigado se influyen mutuamente, definen una situación de investigación donde el investigador participa de la situación.

- Se pretende un conocimiento de casos individuales, no se buscan abstracciones universales, no obstante, se intenta establecer regularidades y comparaciones con otros casos, para mostrar qué es lo específico y lo general de una situación o contexto concreto.
- Imposibilidad de establecer relaciones de causa-efecto, dada la complejidad de la realidad social estudiada con sus múltiples interacciones; sus procedimientos son más inductivos que deductivos.
- El propio investigador no intenta ser un mero espectador, sino que sus valores son importantes a la hora de interpretar la situación de investigación.

En general, las técnicas cualitativas implican un estilo de investigación social, centrada en los datos y observaciones lentas, prolongadas y sistemáticas a base de apuntes y notas, registros, grabaciones, baremos, etc. No son unidimensionales ni lineales, sino que es bidireccional, es decir, dos dimensiones que se influyen mutuamente. No se trata únicamente de observar y registrar datos, sino de entablar un diálogo permanente entre el observador y el entrevistado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo. Este intercambio del investigador al campo de investigación adquiere una estructura recurrente en la que se impone gran flexibilidad para cambiar, en cualquier momento la hipótesis de trabajo, la fuente de información, la línea de interpretación, etc. (Ruíz Olabuenaga, 1997).

En este estudio, como otros muchos autores (Mucchieli, 1969; Ibáñez, 2000, 1979; Krueger, 1991; Delgado y Gutiérrez, 1994; Callejo, 2001; Ballester, 2004; Gutiérrez Brito, 2008), hemos optado por realizar 4 grupos de discusión porque:

- El grupo de discusión tienen por objetivo "llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo o a unas decisiones" (Mucchieli, 1969, p.107).
- La persona que tiene que "llegar a las conclusiones y decisiones es el investigador y no el grupo" (Callejo, 2001, p. 25).
- El grupo de discusión nos ayuda a conseguir nuestro objetivo, porque "es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los

efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por un conjunto) y en los discursos grupales (consenso)" (Ibáñez, 200, p.89).

- Se trata de una "conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo" (Krueger, 1991, p.24).
- A través de los grupos de discusión, podemos "ofrecer un conjunto de valiosas aportaciones sobre un mismo tema. Las sesiones se desarrollan mediante reuniones con asistencia presencial y los miembros del grupo debaten ante el investigador, a partir de una propuesta oral que el propio investigador (que actúa como coordinador y moderador del grupo)" (Ballester, 2004).
- En los grupos de discusión, no se pueden consultar documentos, sino que lo interesante debe ser la voz y la opinión de cada miembro.

Por ello, hemos optado por esta técnica, a través de la cual, organizamos una reunión, en la que actuamos como moderadores, a partir del tema central de la entrada en el Programa ACEX y la situación actual y luego una serie de temas que se pueden ver en el anexo (Anexo. 6), cuya duración ha sido entre 80 y 90 minutos, con grupos establecido, entre 6 y 10 personas por grupo. Hemos tratado que la discusión sea relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que han expuesto sus ideas y comentarios en común. A través de estos grupos, los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión

En nuestro caso, el grupo 1 está conformado por profesores que estuvieron desde el inicio y en los primeros años del programa, así como alguna persona Jubilada. El grupo 2, corresponde a profesores que entraron más adelante, por iniciativa propia, y motivación hacia el programa. El grupo 3 es de profesores que entraron a partir de 2010, cuando el programa era sólo a media jornada. Y finalmente, el grupo 4 es mixto y se mezclan distintos profesores del programa, sin tener en cuenta el momento en el que se incorporan (hay aquí dos profesores jubilados). El objetivo de esta diferenciación de los grupos es que la composición puede reforzar diferentes sentidos, acentuar unos relatos, o entregar matices específicos. Esto es así

porque se entiende al grupo como hablando una única voz que surge de la multiplicidad.

Asimismo, hemos optado por realizar 3 entrevistas, con las que tratamos de obtener información sobre un determinado problema, y a partir de él establecer una lista de temas, en relación con lo que se focaliza la entrevista. En este caso, lo importante no es el conocimiento o explicación, sino que lo que realmente es significativo está en las explicaciones de los entrevistados. Estas entrevistas se han realizado a los tres coordinadores que pasaron por el programa ACEX y que fueron fundamentales en impulsar, darle forma y fortalecer algunos aspectos del programa. La duración de cada entrevista fue de 60 minutos aproximadamente mediante un guion que se puede consultar en el anexo (Anexo 7).

4.4. EJECUCIÓN Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para la fase del cuestionario, a partir de un listado de los educadores de ACEX, fueron contactados para participar en la encuesta a través del Coordinador territorial. La administración del cuestionario se realizó en un día de reunión conjunta en el centro de San Ignacio, Bilbao, y estuvo supervisada de manera presencial por la autora de la tesis.

Como hemos mencionado en el punto anterior, previamente y con el objetivo de comprobar la correcta comprensión de los contenidos del cuestionario, se realizó previamente una prueba piloto.

Para el logro de los objetivos se analizaron las respuestas a cada una de las preguntas en forma independiente, en valores absolutos y porcentajes, a partir de las tablas y gráficos correspondientes.

Debido a que las preguntas del cuestionario responden a un Nivel de medición nominal, se analizaron las respuestas en forma independiente, calculándose Medidas de posición como el Modo (valor de variable al que le corresponde la mayor frecuencia / porcentaje), en valores absolutos y porcentajes, a partir de las tablas y gráficos correspondientes, a excepción del cálculo del promedio y del Desvío standard.

Asimismo, se han realizado una serie de tablas de contingencia para verificar la significación de la relación entre dos variables. Como estadístico de contraste se ha

utilizado χ^2 . Sin embargo, dado que dicho estadístico informa acerca de la relación entre las variables, pero no de la intensidad de la misma, para tener una idea más precisa de la magnitud de la relación, en algunos casos, se ha considerado también el estadístico V de Cramer.

En los ítems referidos a los “motivos que lo llevaron a incorporarse en ACEX” (Ítem 3), “significado del trabajo en ACEX” (Ítem 4), “actividades como profesor de ACEX” (Ítem 5), “grupos de identificación en el ejercicio profesional” (Ítem 21) y “alores a transmitir en la educación del alumnado” (ítem 24), se solicitó al encuestado que identificara la importancia de cada uno de los aspectos mencionados los ítems, desde el más importante hasta el menos importante.

En los ítems en los que se solicitaba los motivos de la respuesta (ítems 6, 7, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20 y 22), aclaración de otras respuestas (Ítems 3, 4, 5, 14, 15 y 21), adjetivación de períodos (Ítem 10) y tiempo en años o períodos (Ítem 9 y las contempladas en los datos de clasificación), se procedió a cerrar las repuestas y agruparlas por conceptos similares.

Asimismo, se solicitó al encuestado que distribuyera 100 puntos entre diferentes aspectos referidos a la importancia que han tenido en el desarrollo como profesor de ACEX (Ítem 25), para posteriormente calcular el puntaje promedio asignado a cada aspecto.

Para el análisis cuantitativo de los datos se han empleado las herramientas estadísticas del software SPSS para Windows, versión 20.0. Mediante este paquete se han llevado a cabo los tipos de análisis mencionados anteriormente.

Es de destacar que se trata de una muestra no probabilística por conveniencia de tamaño inferior a 100 casos (94). La misma y para el análisis de las hipótesis fue segmentada en diferentes variables como Edad, Sexo, Perfil lingüístico, Número de años en el programa, Número de alumnos que participan del proyecto ACEX y Actividad complementaria. Ello condujo a que los cuadros de doble entrada resultantes del planteamiento de las hipótesis, presentaran valores conjuntos en algunos casos bastante bajos. Por ello, en algunos casos, se consideró conveniente la recodificación de variables para poder trabajar con estadísticos como el chi cuadrado.

Por otro lado, en los grupos de discusión y entrevistas, la unidad de análisis es cada uno de los profesores y directivos que han participado del programa de educación extracurricular ACEX desde su origen en 1995. Asimismo, el alcance de los

resultados es analítico, y se centra el análisis de contenido para la comprensión de las percepciones sobre el programa ACEX, las motivaciones de los docentes para ingresar en el mismo, la evaluación de los mismos sobre el rol del Ocio en la educación.

El diseño de la investigación es No Experimental, de tipo ex post facto, con un trabajo de campo que contempla la realización de cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad. La investigación no experimental se lleva a cabo sin la manipulación intencionada de variables (Hernández Sampieri, 1998). La articulación entre el marco teórico y el trabajo de campo establece un diseño analítico-empírico, que procura evaluar la experiencia de los docentes en un formato de enseñanza extracurricular y no convencional.

Los grupos de discusión se realizaron en grupo (en nuestro caso 4 grupos de discusión) y las entrevistas personales se realizaron de manera individual, siendo en todos los casos registrados mediante dispositivos de grabación de sonidos, así como mediante notas complementarias según el criterio del investigador.

En ambos casos, se utilizó un formulario constituido por una serie de temáticas e ítems, todos ellos de carácter abierto y sólo utilizados a modo de guía del proceso de interrogación (Anexo 6 y 7).

El formulario de los grupos de discusión y de la entrevista en profundidad fue un instrumento "ad hoc". La construcción fue consecuente con la elaboración del cuestionario de profesores ACEX. La intención de estas técnicas es obtener información de otro tipo de actores respecto de aspectos clave indagados en dicho cuestionario, según se comentó en párrafos anteriores.

Una vez realizados los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, se procedió a la transcripción de los mismos, realizando así un documento de trabajo, el cual ha sido analizado. Con los informes de las transcripciones de los grupos de discusión y de la entrevista, (Ver Anexo 8 y 9) se ha procedido a realizar un análisis cualitativo de la información. Todo ello a través del "volcado" de la información pertinente en una tabla de dimensiones y variables.

La lectura de las transcripciones se ha realizado de manera sistemática, objetiva, replicable y válida, tratando de conocer no sólo aquello que los profesores/expertos transmiten de forma directa, sino también el mensaje oculto, latente o indirecto que suscita la lectura de las diferentes transcripciones.

En este sentido, el análisis fue de tipo interpretativo, citando textualmente las producciones verbales de los entrevistados, aquellas más significativas y representativas de lo hablado.

En el caso de los grupos de discusión, haremos reflexiones y análisis de lo que de ellos surjan ejemplificando por medio de verbatim. Cuando sea necesario contraponer ideas que difieren entre los grupos se señalará a qué grupo corresponde un verbatim; se omitirá esa información cuando no sea relevante, dado que hay muchos aspectos en que los comentarios son homogéneos a través de los grupos. Los verbatim de las entrevistas a los tres coordinadores si serán referenciados, ya que son el resultado de entrevistas personalizadas en profundidad y servirán para reforzar aquellos aspectos que surjan en el transcurso de los grupos focales.

A lo largo del análisis trabajaremos con aspectos que han sido conceptualizados, como la dualidad Ocio -tiempo productivo, y la experiencia de los docentes frente al Ocio como una actividad productiva central en su labor docente.

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

- 5.1. PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN DEL OCIO Y PARA EL OCIO Y DE LA IMPORTANCIA CONCEDIDA AL PROGRAMA ACEX Y A SUS PROFESORES
- 5.2. REPRESENTACIONES, PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y VIVENCIAS DEL PROFESORADO DE ACEX DURANTE SU PROCESO DE CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
- 5.3. MOTIVACIONES Y RESISTENCIAS MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO AL TRANSITAR DEL ÁMBITO CURRICULAR AL PROGRAMA ACEX
- 5.4. PENSAMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE ASPECTOS FACILITADORES Y CONDICIONANTES EN EL PROCESO DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL
- 5.5. NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE ACEX CON LOS DIFERENTES GRUPOS PROFESIONALES A QUE PERTENECE

En este capítulo, se recogen los principales resultados obtenidos de este estudio, según la agrupación de variables establecidas y objetivos propuestos en este trabajo. Se presentan tanto resultados cuantitativos como cualitativos, extraídos todos ellos de las herramientas utilizadas: cuestionario, grupos de discusión y entrevistas. Las aportaciones de este último grupo, nos sirven de apoyo para contrastar las argumentaciones efectuadas por los profesores sobre su quehacer profesional y para enriquecer el estudio.

5.1. PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN DEL OCIO Y PARA EL OCIO Y DE LA IMPORTANCIA CONCEDIDA AL PROGRAMA ACEX Y A SUS PROFESORES

A lo largo de las últimas décadas la concepción de la noción de Ocio se vio modificada, comenzando a ser objeto de estudio de la Psicología, que analiza los beneficios que éste trae aparejados y lo entiende como una mejora que resulta positiva para el desarrollo personal y el bienestar físico, psicológico y social (Cuenca, 2009).

Por otro lado, los profesores se vieron forzados a reconsiderar sus creencias acerca de las actividades extraescolares y en cuanto a la noción de Ocio, lo que implicó un replanteamiento incluso de aquellas tradiciones educativas en las que se formaron pero que aún se encontraban vigentes, que vinculan a las actividades extracurriculares con un uso del tiempo de modo improductivo. Todo ello implicó también afrontar la percepción de que su trabajo profesional se viera descalificado.

Al preguntárseles a los educadores qué es lo que **tenía más importancia para la realización de las actividades como profesor de ACEX**, destacaron, entre las principales actividades, que las reuniones específicas y generales como así también el trabajo desarrollado día a día, contribuían principalmente a dicha realización. Dichos aspectos, en orden de importancia, figuran en la siguiente tabla:

Tabla 12.
Importancia en la realización de las actividades como profesor de ACEX

Importancia	Actividades		N
1er lugar	Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX	30,9%	94
2do lugar	Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX	22,7%	88
3er lugar	Las reuniones generales facilitadas por el programa ACEX	20,3%	69
4to lugar	El trabajo desarrollado en el día a día	27,0%	37
5to lugar	Las reuniones generales facilitadas por el programa ACEX	33,3%	9
Otros motivos	Mi formación profesional, mi experiencia	50,0%	6

Fuente: Elaboración propia

A partir de los cambios que introdujo el programa ACEX, estos profesionales quedaron a cargo de la enseñanza a través del ocio y esparcimiento, mediante una serie de actividades extraescolares que contribuyen al desarrollo integral de las personas. Porque, más allá de las primeras concepciones del ocio, que lo limitaban al reposo, la investigación efectuada permitió un acercamiento a nociones que lo vinculan con el desarrollo humano, la autorrealización y a una influencia positiva en las relaciones interpersonales (Cuenca, 1995; 1999; 2000).

El ocio es ya concebido como un derecho humano básico, a la par de la Educación, la Salud y el derecho al Trabajo (WLRA, 1993) Se postula así como una experiencia que enriquece a la naturaleza humana y como un recurso de importancia para el desarrollo tanto personal como social y económico que influye en la calidad de vida de las personas, fomentando un estado de bienestar a partir de la percepción de satisfacción que se da tanto con el entorno como con el uso del tiempo. Asimismo, se pone en evidencia que se puede enseñar a través de actividades lúdicas, ya que el contenido se ejercita a partir de la actividad.

Y en este sentido cabe resaltar que no es importante qué se enseña sino cómo se enseña. En el cómo se inscriben las competencias, que se adquieren en la escuela y luego se proyectarán en el mundo laboral. La competencia está en el sujeto y es inmaterial; depende de la creatividad de éste, teniendo que ver con lo

relacional y con la capacidad de abstracción. Y estas aptitudes pueden fomentarse desde la enseñanza a partir del ocio.

El escenario actual requiere que los educadores sean capaces de desenvolverse en escenarios complejos, lo que implica que se adapten al uso de las nuevas tecnologías y que busquen capacitarse de manera constante (Robalino Campos, 2005). Y la reconversión docente que representó la entrada en vigencia del Programa ACEX obligó a los profesores a que cambien de mentalidad.

Tabla 13.
Otros motivos

Otros motivos	Recuento	% del N de la columna
Conocer otra realidad	1	16,7%
Mi formación profesional, mi experiencia	3	50,0%
Implicancia de la comunidad educativa, integración de las actividades del centro	2	33,3%
Total – Los que contestaron Otros motivos	6	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En sus inicios, el programa ACEX no contaba con el interés de los profesores, que más que entusiasmarse lo consideraban una imposición a la que necesitaban adaptarse, principalmente quienes no contaban con el perfil 2 de euskera, que a raíz de ello consideraban perderían su posición si no aceptaban este programa, como parte de la euskaldunización promovida desde el Estado.

Teniendo en cuenta la importancia que los educadores asignan a determinados aspectos para la realización de las actividades como profesor de ACEX según su perfil lingüístico, los educadores con un perfil 2 (superior euskera) destacan “Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX” (38,5%) mientras que los que tienen un perfil Mitad Euskera, destacan “El trabajo desarrollado en el día a día” (40,0%). Estas reuniones de áreas son consideradas por el profesorado como un aspecto facilitador y que a lo largo de los años se ha mantenido, debido al buen funcionamiento de las mismas.

Tabla 14.
Qué tiene más importancia para la realización de tus actividades como profesor de ACEX, según Perfil lingüístico y tipo de Jornada

Para la realización de tus actividades como profesor de ACEX, qué es lo que tiene más importancia en 1er lugar?		Perfil lingüístico que tienes					Jornada		
		Total	Perfil 0	Perfil 1	Perfil 2	NS / NC	Total	Jornada completa	Media jornada
Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX	Recuento	29	5	3	20	1	29	12 _a	17 _b
	% del N de la columna	30,9%	19,2%	30,0%	38,5%	16,7%	30,9%	20,7%	47,2%
El trabajo desarrollado en el día a día	Recuento	25	5	4	16	0	25	15 _a	10
	% del N de la columna	26,6%	19,2%	40,0%	30,8%	0,0%	26,6%	25,9%	27,8%
El apoyo de otros profesores en mi misma situación	Recuento	15	3	1	8	3	15	11 _a	4 _a
	% del N de la columna	16,0%	11,5%	10,0%	15,4%	50,0%	16,0%	19,0%	11,1%
Los años que llevo trabajando como profesor de ACEX	Recuento	8	4	1	3	0	8	7 _a	1
	% del N de la columna	8,5%	15,4%	10,0%	5,8%	0,0%	8,5%	12,1%	2,8%
Las reuniones generales facilitadas por el programa ACEX	Recuento	7	3	1	3	0	7	3 _a	4 _a
	% del N de la columna	7,4%	11,5%	10,0%	5,8%	0,0%	7,4%	5,2%	11,1%
Por los cursos y seminarios a los que he ido asistiendo, relacionados con la educación del Ocio	Recuento	6	5	0	1	0	6	6 _a	0
	% del N de la columna	6,4%	19,2%	40,0%	30,8%	0,0%	6,4%	10,3%	0,0%
La formación recibida en la carrera	Recuento	1	0	0	0	1	1 _a	1 _a	0
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	1,1%	1,7%	0,0%
Otros motivos	Recuento	3	1	0	1	1	3	3 _a	0
	% del N de la columna	3,2%	3,8%	0,0%	1,9%	16,7%	3,2%	5,2%	0,0%
Total	Recuento	94	26	10	52	6	94	58	36
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Jornada

Chi cuadrado 15,47
0
gl 7
Sig. ,030^{*,b}
.c

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al tipo de jornada, los educadores que se desempeñan a Media jornada, destacan “Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX” (47,2%) mientras que los que se desempeñan a Jornada completa destacan “El apoyo de otros profesores en mi misma situación” (19,0%).

Si se toman en cuenta los resultados de la Prueba z de diferencia de proporciones se observa que las diferencias entre los educadores que están a Media Jornada y Jornada completa no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$, a excepción de “Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX”. En el caso de la Prueba chi cuadrado, el nivel de significancia es menor a 0.05 (0,030), lo que indica que se rechaza la Hipótesis nula, las variables referidas a la importancia que dan a determinados aspectos del programa ACEX y Jornada completa y media jornada son dependientes entre sí.

En lo que refiere a la edad escolar, se afirma también que los beneficios del ocio tienen su comienzo en la infancia, derivando de las actividades de tipo lúdico, que se desarrollan en esa etapa pero que conservarán su impacto a lo largo de la vida de las personas (Howard y Young, 2002). Fue posible constatar que, en materia educativa, el ocio es entendido como un área específica dentro de la educación general, que persigue el objetivo de brindar un aporte al desarrollo y a la mejora y satisfacción de las personas (Cuenca, 2002). De este modo, es posible entender a la educación del ocio como un proceso que acompaña el crecimiento personal de los estudiantes.

El sistema educativo se ve precisado a adaptarse a las nuevas tendencias que surgen en el cuerpo social, tal es el caso del agotamiento que tuvo lugar en el rol del docente tradicional, que llevó a una necesidad de cambio educativo. Todo ello llevó a la creación del Programa ACEX, que implicó una nueva configuración en materia educativa y, por consiguiente, del rol de los educadores.

Igualmente, se han realizado tablas de contingencia con esta misma variable, junto a número de años en ACEX, tipo de actividad ACEX impartida y edad, no encontrando valores significativos entre las variables. Pero cabe señalar que si se tiene en cuenta el número de años en el programa ACEX, los educadores que hace menos de 5 años que están en el programa destacan “Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX” (40,9%) mientras que los que están hace 13 años y más, “El trabajo desarrollado en el día a día” (35,7%).

Con respecto a la actividad complementaria/extraescolar que imparten, es necesario destacar que el 68% de los educadores se desempeñan en Bibliotecas escolares, lo que pone de manifiesto su importancia numérica. Destacan “El trabajo desarrollado en el día a día” (29,7%) y “Las reuniones específicas por áreas,

facilitadas por el Programa ACEX” (23,4%). El 32% de los educadores restantes (30 en total) no se tomaron en cuenta para el análisis.

Teniendo en cuenta la edad, es similar la proporción de educadores de 51 a 55 años y de 56 a 60 años que destacan “Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX” (34,6% 34,7% respectivamente) mientras que los que tienen hasta 50 años, destacan “El trabajo desarrollado en el día a día” 36,4%).

A partir de la creación y desarrollo del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) –promovido por el Departamento de Educación de Gobierno Vasco- se ha transitado del área curricular al área extracurricular, con la consiguiente necesidad de reconstrucción de la identidad profesional del profesorado.

El análisis de la muestra consultada pone de manifiesto la diversidad de actividades complementarias a las que debieron adaptarse los profesores encuestados. Este ingreso al programa de educación extracurricular, en el cual los contenidos se vinculaban primeramente a lo recreativo, llevó a una crisis en la identidad de estos docentes, que se vieron forzados a adaptarse y a reinterpretar la noción de ocio, estrechando lazos a nivel educativo.

El programa ACEX comenzó sin contar con el interés de los profesores, salvo en los casos de quienes no contaban con el perfil 2 de euskera y se veían ante la posibilidad de perder su posición si no se adaptaban al mismo. De este modo, los profesionales en riesgo comenzaron a aceptar este programa y a adaptarse a la nueva política institucional de euskaldunización, a partir de la cual se hace necesario que el profesorado tenga un perfil lingüístico adecuado para ello.

Sintetizando este apartado, podemos decir que:

- Los educadores que tienen un perfil 2 (superior euskera), los que hace menos de 5 años que están en el programa, los que tienen entre 51 y 60 años de edad y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares, y a media jornada, destacan “Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX”
- Los educadores que tienen un perfil 1 (medio euskera), los que tienen 13 a años y más en el programa, los que tienen menos de 50 años y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares, destacan “El trabajo desarrollado en el día a día” .

Con respecto a **si los profesores deberían estar formados para ejercer funciones**, la mayoría (62,8%) respondió afirmativamente, fundamentando su respuesta en que es “Otra forma de educar, otra perspectiva, cambio de metodología, formación integral” (27,1%) y “Se valora más, sería más importante, se entendería más” (15,3%).

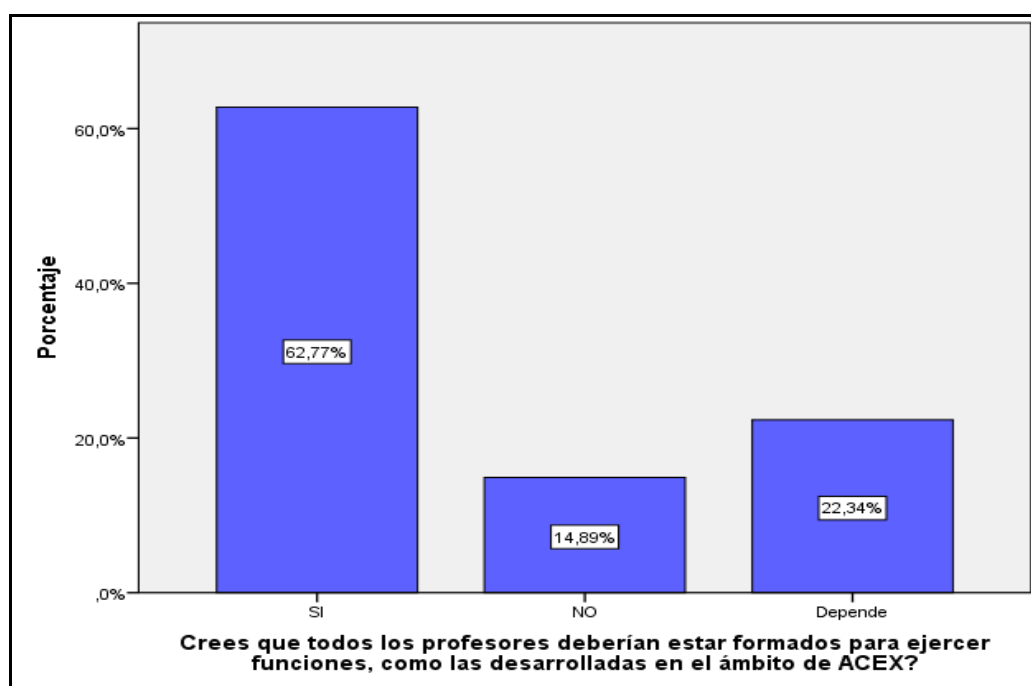


Figura 27. Crees que todos los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX?

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta el sexo, son los hombres los que consideran en una proporción mayor a esta formación (66,7%), debido a que es “Otra forma de educar, otra perspectiva, cambio de metodología, formación integral” (44,4%). Es similar la proporción de hombres y mujeres que consideran que no es necesaria esta formación (14,8% y 14,9% respectivamente). No se tomaron en cuenta para el análisis las razones debido a su baja incidencia numérica. Pero son las mujeres las que opinan que la formación Depende (23,9%) fundamentalmente por la “Motivación docente / Si tienen interés / Opción personal / Si les conviene” (50,0%). Sin embargo, teniendo en cuenta si los educadores se desempeñan a Jornada completa o Media jornada, no se observan mayores diferencias entre ambos sub grupos.

Tabla 15.
Pensamiento sobre si los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX, según sexo

	Crees que todos los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX?	Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
SI	Recuento	59	18 _a	41 _a	59	36 _a	23 _a
	% del N de la columna	62,8%	66,7%	61,2%	62,8%	62,1%	63,9%
NO	Recuento	14	4 _a	10 _a	14	9 _a	5 _a
	% del N de la columna	14,9%	14,8%	14,9%	14,9%	15,5%	13,9%
Depende	Recuento	21	5 _a	16 _a	21	13 _a	8 _a
	% del N de la columna	22,3%	18,5%	23,9%	22,3%	22,4%	22,2%
Total	Recuento	94	27	67	94	58	36
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se toma en cuenta la Prueba z de diferencias de proporciones se observa que las diferencias entre Hombre y Mujer, así como estar a jornada completa o media jornada, no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$. En el caso de la Prueba chi cuadrado, el nivel de significancia en sexo y jornada es mayor a 0.05 (0,844, 0,975 respectivamente), lo que indica que no se puede rechazar la hipótesis nula, las variables referidas a la Percepción respecto de la formación para ejercer funciones en el ámbito de ACEX y el Sexo o Jornada, son independientes entre sí.

Con respecto al Número de años en el Programa ACEX, los que tienen entre 6 y 12 años, superan al resto de los grupos (66,7%) en la necesidad de formación. Asimismo, es este mismo grupo el que mayoritariamente no considera necesaria la formación (22,2%). No se analizaron los motivos debido a su baja incidencia numérica. Entre los que consideran que la formación Depende se encuentran los que tienen 13 años y más (50,0%) considerando que es por la “Motivación docente / Si tienen interés / Opción personal / Si les conviene” (57,1%).

Si tenemos en cuenta la percepción de los educadores respecto de si deberían estar formados para ejercer funciones como las desarrolladas en el ámbito de ACEX, según su perfil lingüístico, puede afirmarse que son los educadores que tienen un perfil 0 (castellano) los que mayoritariamente consideran esta formación (69,2%), Con respecto a las razones, no se tomaron en cuenta para el análisis debido a la gran dispersión de respuestas y su baja incidencia numérica, como así tampoco se tomaron en cuenta los educadores que consideraron que no es necesaria la formación por su baja relevancia numérica. Entre los educadores que consideran que la formación Depende, se destacan los de perfil 0 (castellano)

(23,1%), dando como razón la “Motivación docente / Si tienen interés / Opción personal / Si les conviene” (50,0%)

Teniendo en cuenta la actividad extraescolar que desempeñan y debido a su relevancia numérica, son los educadores de Bibliotecas escolares los que mayoritariamente afirman de la necesidad de la formación (67,2%), debido principalmente a que es “Otra forma de educar, otra perspectiva, cambio de metodología, formación integral” (25,6%), No se tomaron en cuenta los educadores que se desempeñan en otras actividades debido a su baja incidencia numérica. Entre los que consideran que la formación Depende, se destacan los educadores de Bibliotecas escolares por su relevancia numérica (17,2%), destacando “Motivación docente / Si tienen interés / Opción personal / Si les conviene” (33,3% y 36,4% respectivamente).

Las bibliotecas escolares son uno de los ámbitos en los que el Programa ACEX busca complementar la oferta educativa en tiempo de ocio. En este espacio en particular, se potencia la lectura, la creación literaria y el autoaprendizaje.

Tabla 16.
Pensamiento sobre si los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX, según actividades ACEX impartida

	Crees que todos los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX?	Actividad complementaria / extraescolar que impartes						
		Total	Biblioteca	Comunica ción,	Educación Artística	Medio Ambient e	Deporte escolar	NS / NC
SI	Recuento % del N de la columna	59 62,8%	43 67,2%	7 70,0%	5 62,5%	1 25,0%	3 42,9%	0 0,0%
NO	Recuento % del N de la columna	14 14,9%	10 15,6%	0 0,0%	1 12,5%	1 25,0%	2 28,6%	0 0,0%
Depende	Recuento % del N de la columna	21 22,3%	11 17,2%	3 30,0%	2 25,0%	2 50,0%	2 28,6%	1 100,0%
Total	Recuento % del N de la columna	94 100,0%	64 100,0%	10 100,0%	8 100,0%	4 100,0%	7 100,0%	1 100,0%

Fuente: elaboración propia

Los motivos por los que contestan afirmativamente, negativamente o depende son los que se exponen en la tabla 18.

Tabla 17.
Motivos de la importancia de estar formados para ejercer funciones ACEX

Motivos de la importancia de estar formados para ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Se valora más, sería más importante, se entendería más	9	15,3%
Cercanía con el alumnado	5	8,5%
Desarrollo profesional, enriquecimiento profesional	5	8,5%
Es un programa educativo, es importante para la biblioteca	4	6,8%
Otra forma de educar, otra perspectiva, cambio de metodología, formación integral	16	27,1%
NS / NC	20	33,9%
Total – Los que contestaron Si	59	100,0%
Motivos negativos		
Creo que a no todo el profesorado le puede gustar	1	7,1%
El profesorado puede no estar formado / Es un trabajo más específico / No todos están capacitados	6	42,9%
Solo los que se van a dedicar a ello / Opción voluntaria	3	21,4%
NS / NC	4	28,6%
Total – Los que contestaron No	14	100,0%
Motivos depende		
Según necesidades del centro / Ámbito concreto de la actividad docente / Hay programas específicos de biblioteca	6	28,6%
Motivación docente / Si tienen interés / Opción personal / Si les conviene	10	47,6%
Motivos depende		
Son funciones que requieren especialización / No todos somos iguales	2	9,5%
NS / NC	3	14,3%
Total – Los que contestaron Dependiente	21	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a su formación como profesor de ACEX destacaron que las reuniones específicas y generales como así también, aunque en menor proporción, el trabajo desarrollado día a día, contribuye principalmente a dicha formación. Sin embargo, son conscientes de que todo profesor debería estar formado para ejercer funciones como profesor de ACEX, ya que ello implica educar desde otra perspectiva y que contribuiría a que se valorara y entendiera más el programa. Como hemos apuntado en el marco teórico, cabe señalar que es importante una buena formación inicial del profesorado, que incluya un área específica de educación del Ocio en la escuela, debido a la importancia que hoy en día se da al Ocio como beneficioso en la educación de la persona.

Resumiendo este punto:

- Los educadores que afirman que es necesaria la formación, son mayoritariamente los que tienen un perfil 0 (castellano), los hombres, los que tienen entre 6 y 12 años en el programa y los que se desempeñan en las Bibliotecas escolares.
- Los educadores que afirman que la necesidad de formación Depende, son los de perfil 0 (castellano), las mujeres, los que tienen 13 años y más en el programa y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- La razón fundamental que dan es “Motivación docente / Si tienen interés / Opción personal / Si les conviene”.

El paso de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX, implicó un cambio de mentalidad y afrontar el consiguiente proceso de cambio. En ello entran en juego diversas variables, que van desde afrontar cuestiones ligadas al rol tradicional del docente, así como al descrédito que otrora tuviera el ocio, al menos en relación al campo educativo.

Hubo un tiempo en que Educación y ocio parecían no ir de la mano, al menos en materia conceptual. Sin embargo, en la actualidad hay un cambio de enfoque y los espacios de ocio se han transformado en más formales y adaptables a las necesidades de los beneficiarios, destacándose –asimismo- la importancia del ocio en el ámbito educativo, que se ha insertado dentro de los contenidos curriculares.

Al solicitarles que **opinaran respecto de una serie de descripciones sobre cómo fue el cambio de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX**, poco más de la mitad afirmaron que fue Motivador (52,1%), pero menos de la mitad consideraron que fue Gratificante (44,7%), Novedoso (42,6%), Positivo (38,3%) y Satisfactorio (31,9%) entre los adjetivos que tuvieron una mayor aceptación. Dicha aceptación para todos las descripciones figuran en la figura 28.

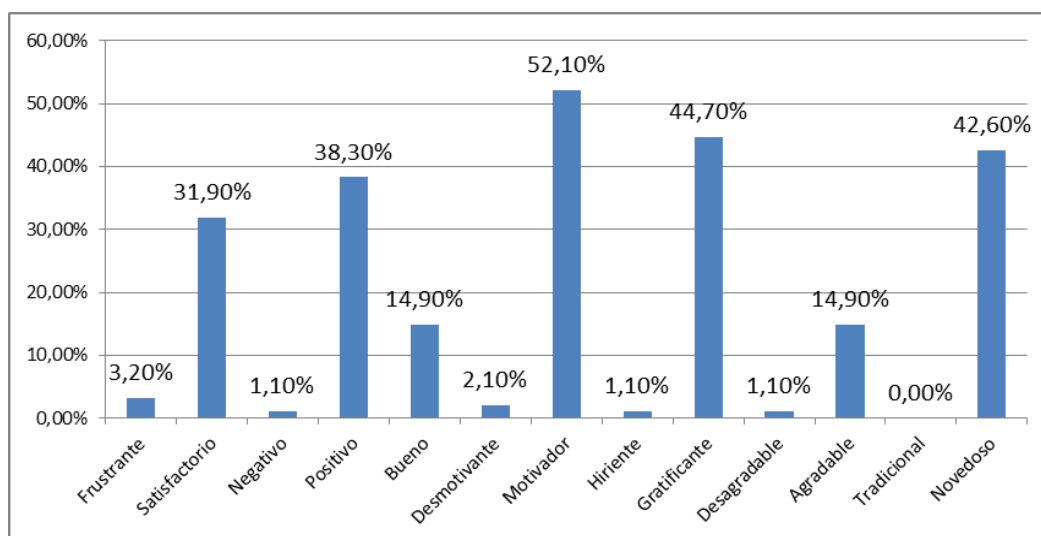


Figura 28. Descripciones referidas a cómo fue el cambio de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX,
Fuente: Elaboración propia

Considerando el sexo, puede decirse que principalmente para los Hombres el cambio fue Motivador (57,7%), y Satisfactorio (42,3%). Para las Mujeres, el cambio fue principalmente Gratificante (50,8%), Novedoso (47,6%) y Positivo (41,3%).

Tomando en cuenta si los educadores se desempeñan a Jornada completa o Media jornada, para la mayoría de los educadores que se desempeñan a Jornada completa, el cambio fue principalmente Gratificante (51,8%) y Satisfactorio (35,7%). Para los educadores que están a Media jornada, el cambio fue principalmente Novedoso (48,5%). No se observan mayores diferencias en el resto de las calificaciones del cambio.

Tabla 18.
Cómo fue el cambio de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX, según sexo y Jornada

Cambio		Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
Cambio en sentido positivo							
Motivador	Recuento	49	15	34	49	31	18
	% del N de la columna	55,1%	57,7%	54,0%	55,1%	55,4%	54,5%
Gratificante	Recuento	42	10	32	42	29	13
	% del N de la columna	47,2%	38,5%	50,8%	47,2%	51,8%	39,4%
Novedoso	Recuento	40	10	30	40	24	16
	% del N de la columna	44,9%	38,5%	47,6%	44,9%	42,9%	48,5%
Positivo	Recuento	36	10	26	36	23	13
	% del N de la columna	40,4%	38,5%	41,3%	40,4%	41,1%	39,4%
Satisfactorio	Recuento	30	11	19	30	20	10
	% del N de la columna	33,7%	42,3%	30,2%	33,7%	35,7%	30,3%
Bueno	Recuento	14	6	8	14	12	2
	% del N de la columna	15,7%	23,1%	12,7%	15,7%	21,4%	6,1%
Agradable	Recuento	14	5	9	14	9	5
	% del N de la columna	15,7%	19,2%	14,3%	15,7%	16,1%	15,2%

Cambio		Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
Cambio en sentido negativo							
Frustrante	Recuento	3	1	2	3	2	1
	% del N de la columna	3,4%	3,8%	3,2%	3,4%	3,6%	3,0%
Desmotivante	Recuento	2	0	2	2	2	0
	% del N de la columna	2,2%	0,0%	3,2%	2,2%	3,6%	0,0%
Negativo	Recuento	1	0	1	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,6%	1,1%	0,0%	3,0%
Hiriente	Recuento	1	0	1	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,6%	1,1%	0,0%	3,0%
Desagradable	Recuento	1	0	1	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,6%	1,1%	0,0%	3,0%
Total	Recuento	89	26	63	89	56	33
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Este mismo tipo de análisis se realizó entre la variable percepción del cambio de actividades curriculares a profesor de ACEX con las variables perfil lingüístico, número de años en el programa ACEX, edad y tipo de ACEX impartida y lo que podemos destacar de dicho análisis es que si se tiene en cuenta el perfil lingüístico, el cambio de profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX fue en sentido positivo, principalmente fue Motivador para los educadores con un perfil 1 (medio euskera) (62,5%). Fue Gratificante, Novedoso y Positivo principalmente para los educadores con un perfil 2 (superior euskera) (49,0%, 44,9% y 42,9% respectivamente) aunque también para los educadores con un perfil 0 (castellano), el cambio fue Positivo (42,3%).

Con respecto al número de años en el programa ACEX, no se observan mayores diferencias entre los grupos, ya que comparten en la mayoría de los casos, cómo caracterizan el cambio. Es así que fue Motivador principalmente para los educadores de menos de 5 años y entre 6 años y 12 años (56,1% y 55,9% respectivamente). Fue Gratificante para los educadores entre 6 y 12 años y 13 años y más (55,9% y 57,1% respectivamente). Fue Novedoso principalmente para los educadores de menos de 5 años (51,2%), Positivo para los que tienen entre 6 y 12 años (50,0%). El cambio fue considerado como Satisfactorio en forma muy pareja para los 3 grupos (34,1% para los educadores de Menos de 5 años, 32,4% para los que tienen Entre 6 y 12 años y 35,7% para los que tienen 13 años y más).

Teniendo en cuenta la edad de los educadores, para los que tienen hasta 50 años el cambio fue Motivador (77,8%) y Gratificante (55,6%), aunque también fue Gratificante para los que tienen entre 51 y 55 años. Fue Novedoso para los educadores de 51 a 55 años (53,8%) y Positivo y Satisfactorio principalmente para

los educadores que tienen entre 56 y 60 años (41,3% y 37,0% respectivamente. No se tomaron en cuenta los educadores de Más de 60 años por su baja incidencia numérica.

Con respecto a la actividad complementaria/extraescolar, para más de la mitad de los educadores que se desempeñan en Bibliotecas escolares el cambio fue Motivador (55,0%) y Gratificante (50,0%). Poco menos de la mitad, lo considera Novedoso (45,0%), Positivo (45,0%) y Satisfactorio (35,0%). El resto de educadores que realizan otras actividades complementarias no fueron tomados en cuenta debido a su baja incidencia numérica.

El Programa ACEX aparece entonces como una implementación que fue percibida de modo positivo por los profesores. La relevancia que ha adquirido hoy día la educación del ocio puede haber sido de influencia sobre este aspecto. Asimismo, la necesidad de adaptación a las nuevas prácticas implica también una evolución tanto profesional como personal. Deben desarrollarse nuevos conocimientos para nuevos modos de transmitir conocimientos, lo que lleva a una revalorización de lo cotidiano, además de suponer un desafío para el educador (Cuenca, 2002).

Esta percepción de gratificación, incluso de motivación, se relaciona con toda una serie de posibilidades que le otorga a los educadores este cambio de rol. Sin embargo, si se busca lograr transformaciones reales, resulta precisa una formación intensa, dinámica, creativa y constante de los docentes (Aceprensa, 2015).

El docente es un actor central en esta transformación de la educación, ello debido a la gran responsabilidad que tiene en este cambio (Luna, 2005), debiendo no solo actualizarse y adaptarse sino también fomentar en el contexto educativo formas de enseñanza que resulten de beneficiosas para los educandos.

Resumiendo:

- El cambio fue Motivador principalmente para los educadores con perfil lingüístico 1 (medio euskera), para los que tienen menos de 5 años y entre 6 y 12 en el programa ACEX, los que tienen hasta 50 años de edad, los hombres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- El cambio fue Gratificante para los educadores con perfil lingüístico 2 (superior euskera), para los que tienen entre 6 y 12 años y más de 13 años en

el programa ACEX, para los que tienen hasta 50 años de edad, para las mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.

- El cambio fue Novedoso para los que tienen un perfil lingüístico 2 (superior euskera), para los que tienen menos de 5 años en el programa ACEX, para los que tienen entre 51 y 55 años de edad, para las mujeres. y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- El cambio fue Positivo para los que tienen un perfil lingüístico 0 (castellano) y 2 (superior euskera), los que tienen entre 6 y 12 años en el programa ACEX, los que tienen entre 56 y 60 años de edad, las mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- El cambio fue Satisfactorio para los que tienen un perfil 1 (medio euskera), para los que tienen entre 56 y 60 años de edad, para los hombres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares. No se observan mayores diferencias en cuanto a los años en los que los educadores están en el programa ACEX.

Si le dieran la **opción de volver a ejercer como profesor curricular**, la mayoría de los educadores (55,3%) manifestó que no, fundamentalmente porque “ACEX me gusta / Me gusta el trabajo en Biblioteca / Me siento muy bien” (36,5%) y en menor medida porque “ACEX es un ámbito para experimentar / Soy más creativa / Soy más efectiva / Tengo más libertad de acción” (15,4%).

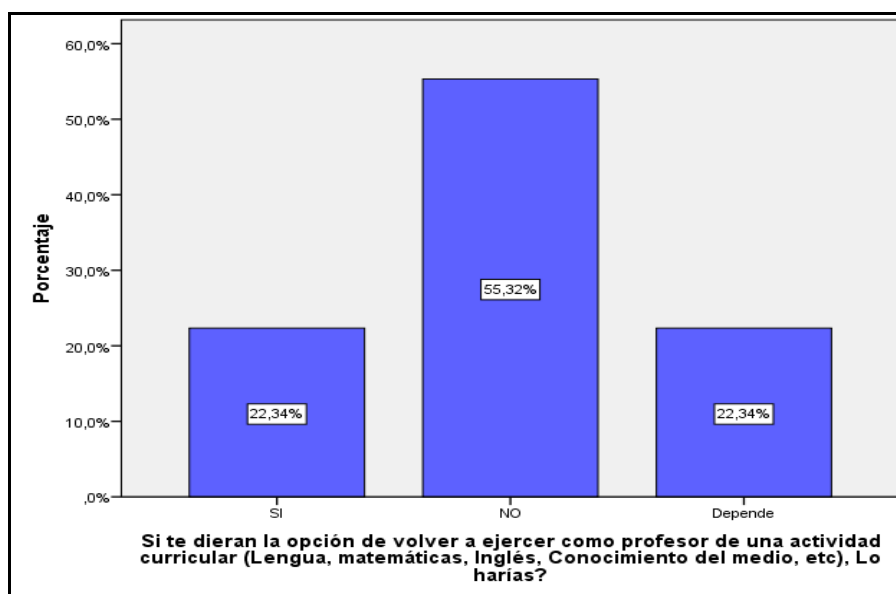


Figura 29. Si te dieran la opción de volver a ejercer como profesor de una actividad curricular (Lengua, matemáticas, Inglés, Conocimiento del medio, etc.), Lo harías?

Fuente: Elaboración propia

Las actividades extracurriculares les han otorgado a estos profesores una mayor libertad, además de un ámbito de aprendizaje educativo desinteresado, en el que pueden desplegar actividades que perciben como satisfactorias, vinculadas con valores sociales e individuales fundamentales.

Los motivos que exponen a la respuesta que dan en la opción de volver a ejercer funciones como profesor en el ámbito curricular son:

Tabla 19.
Motivos de volver al ámbito curricular

	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Se adapta más a la realidad del maestro / Soy maestra y me gusta enseñar	7	33,3%
Continúo ejerciendo como profesora	7	33,3%
Como profesora me siento más segura / más valorada	3	14,3%
Por el horario	1	4,8%
Me gusta cambiar	1	4,8%
NS / NC	2	9,5%
Total – Los que contestaron Si	21	100,0%
Motivos negativos		
No quiero / No quiero regresar	3	5,8%
ACEX es un ámbito para experimentar / Soy más creativa / Soy más efectiva / Tengo más libertad de acción	8	15,4%
ACEX me gusta / Me gusta el trabajo en Biblioteca / Me siento muy bien	19	36,5%
Sigo como profesora en Euskera / Como consultor	7	13,5%
No quiero por la edad / Demasiados años sin hacerlo	4	7,7%
	Recuento	% del N de la columna
Motivos negativos		
No quiero ser tutora otra vez	2	3,8%
No quiero por motivos de salud / Me siento cansada	4	7,7%
NS / NC	5	9,6%
Total – Los que contestaron No	52	100,0%
Motivos depende		
Si me dejan a jornada completa en ACEX, no / Continúo ejerciendo como profesor	3	14,3%
Hay que adaptarse a todo	1	4,8%
Si es en primaria / Infantil	2	9,5%
Por el número de horas / El mismo horario	2	9,5%
Según el grupo / El centro	5	23,8%
No tengo seguridad en lo que hago / He perdido mucha experiencia	2	9,5%
Motivos personales	2	9,5%
Si es en Educación Física	1	4,8%
NS / NC	3	14,3%
Total – Los que contestaron Dependende	21	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si bien la mayoría de los educadores consideran que la formación recibida del Instituto del Ocio de la Universidad de Deusto no fue importante (69,1%), ello se debió a que el 81,5% de éstos, manifiestan no haber recibido tal formación. Los que consideran que fue importante (23,4%), lo afirman porque “Siempre se aprende / Ayuda para desarrollar este trabajo” (40,9%) e “Interesante / Vi otras realidades y experiencias / Despierta curiosidad” (18,2%), y los que consideran que depende (23,5%), lo afirman principalmente “Para momentos puntuales / Depende de la actividad / Se aprovecha algo” (42,9%).

Para ir terminando este punto, quisimos analizar a través de una pregunta abierta, los **beneficios del programa ACEX** y la mayoría de los educadores destacan entre los principales beneficios que aporta el programa ACEX, a que contribuye al “Desarrollo de otras capacidades / Métodos menos habituales / Otra forma de aprender / Valorización del Ocio” (47,9%), a que es una “Formación integral (19,1%) y a que es un “Complemento del curriculum / Ampliar el espacio educativo” (16,0%).

Es decir, son beneficios para el alumnado, más allá de que se haya puesto también en evidencia que los propios profesionales se sienten beneficiados, puesto que este traspasso derivó en motivación y en una percepción de satisfacción, incluso con el replanteamiento que tiene lugar sobre la identidad profesional. El campo de la Educación del Ocio plantea la incorporación de un sinfín de actividades extracurriculares, lo que amplía las fronteras del ejercicio profesional. Asimismo, la formación y el perfeccionamiento continuos permiten que el docente afronte de mejor modo los cambios que se le imponen, así como también posibilitan que pueda reconstruir su identidad profesional.

El proceso de formación continua fomenta el carácter pedagógico de los docentes, además de permitirles innovar en la metodología didáctica y desarrollarse profesionalmente. A su vez, permite la actualización de contenidos y de herramientas, a la par de las necesidades de la sociedad actual (González y de la Herrán, 2011).

No se puede dejar de señalar que esta formación continua precisa del acompañamiento de transformaciones en las instituciones educativas, lo que representa de algún modo un trabajo en conjunto, ya que la tarea del docente no tendrá un impacto en el cambio si las acciones de formación en servicio no son

acompañadas por un apoyo técnico, así como por asesoría en terreno y procesos de reflexión, monitoreo, evaluación y, por último, de retroalimentación.

De este modo, se ven fortalecidos los procesos permanentes de desarrollo profesional, que deben ser incorporados a la planificación y organización escolar. Todo ello derivará en el estímulo de los propios saberes de los educadores, fomentando además el trabajo entre pares, con lo cual los profesores se verán potenciados a asumir un rol de líderes profesionales, dentro de sus comunidades educativas (Robalino Campos, 2005).

Tabla 20.
Qué Beneficios crees que tiene el programa ACEX tanto para el alumnado, el profesorado, los centros, la sociedad, etc.?

Qué Beneficios crees que tiene el programa ACEX tanto para el alumnado, el profesorado, los centros, la sociedad, etc.?	Recuento	% del N de la columna
Desarrollo de otras capacidades / Métodos menos habituales / Otra forma de aprender / Valorización del Ocio	45	47,9%
Formación integral	18	19,1%
Complemento del curriculum / Ampliar el espacio educativo	15	16,0%
Relación personal y diferente entre alumnos y profesores /Conocimiento del alumno en otros ámbitos	11	11,7%
Ayuda a las familias (horarios, gratuito, materiales)	8	8,5%
Mejor relación entre los alumnos / Relación más personal	8	8,5%
Experiencia profesional interesante / Complemento de la labor educativa	8	8,5%
Profesores apoyados en otras áreas / Apoyo a la tarea docente	7	7,4%
Ayuda a alumnos con dificultades	6	6,4%
Colaboración del centro con el desarrollo del alumnado / Función socio afectiva	4	4,3%
Educación en valores	4	4,3%
Satisfacción de los alumnos	3	3,2%
Integración de alumnos nuevos	3	3,2%
Ayuda escolar / Refuerza las actividades curriculares	3	3,2%
Participación y compromiso de los padres	3	3,2%
NS / NC	13	13,8%
Total – Los que contestaron	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En un contexto de desarrollo productivo, la demanda de la enseñanza se basa en las posibilidades de incorporación al mercado laboral, y para algunos el pase a la universidad. Estas funciones hoy están en crisis ya que este nivel es necesario, pero no suficiente para ubicarse en el mundo laboral, el cual cada vez es

más restrictivo, aumentando las exigencias y reduciendo las oportunidades de trabajo.

Sin embargo, no sólo los alumnos han perdido el interés, sino que el personal docente expresa signos de agotamiento expresados en los altos índices de inasistencia, y en el descreimiento del valor cultural y social de su tarea. De allí la necesidad de evaluar qué aspectos benefician a la comunidad educativa.

Asimismo, son muchos los puntos que aparecen mencionados en los grupos de discusión, al hablar de beneficios. Hay que separar entre los beneficios que se señalan para los estudiantes (revalorización del Ocio como parte de la educación, novedad, estrategias educativas que generan interés etc.), y los beneficios para los docentes (posibilidad de no perder la plaza, mayor libertad, novedad, menos exigencias, alternativas al modelo de calificaciones). También se mencionan algunos beneficios para la institución que alberga el programa. La idea general es que el programa fue más exitoso de lo que se esperaba inicialmente y que hay altos niveles de satisfacción con el mismo.

Desde el actual modelo educativo, basado en las competencias, se considera que se pueden desarrollar las destrezas tanto desde el ámbito curricular formal como desde los espacios y tiempos de la educación no formal. Esta noción implica un cambio fundamental en el concepto de conocimiento, donde en el modelo anterior del Sistema Educativo era acumulativo, ya que se encontraba basado en un modelo de la Psicología constructivista, que proponía que se debía acumular conocimientos y resolver problemas que no eran reales.

A partir de la noción de competencias se pasa a la transmisión de saberes que puedan ser utilizados en otros ámbitos y que puedan ser generalizados. Son saberes que gozan de operatividad, ya que las competencias remiten a saberes que pueden ponerse en acción.

Beneficios para los estudiantes

1) Desinhibe a los niños.

“El tema de los niños que vienen a teatro, a nivel personal han mejorado un montón, se sienten valorados, incluso niños que venía y hablaban mal y la madre insistía en que viniera...., han mejorado un montón. Gente muy tímida,... Se la ve ahora muy suelta, están genial.” **PA1AB01.**

“La relación del bibliotecario con el niño, no es una relación curricular, sino que es más afectiva, de orientación, de transmisión de sentimientos, de “¿Cómo has vivido esto? ¿Cómo te sientes?”, es un espacio de creación por parte del alumno.” **CT2.**

2) Les gusta a los estudiantes.

“El programa me ha satisfecho un montón y ver que a los niños les encantaba estar en este proyecto, a mí me satisfacía mucho. Lo mismo que para mí, para ellos ha sido el nova más. Hoy es el día que si me ven por el pueblo me preguntan y se interesan por lo que hago.” **PJ1AC03.**

“Las profesoras y profesores de ACEX, estoy más que convencido que son las personas más queridas del colegio, sobre todo por los alumnos.” **CT1.**

“Porque se les daba algo formativo y educativo que no contemplaba la enseñanza reglada. Entonces los niños estaban más motivados para ir al colegio.” **CT1.**

3) Novedad

“Se sentían muy bien, venían y leían un periódico que habíamos creado. Con los niños que acudían iba haciendo noticias y luego lo lanzábamos.” **PJ1AC03.**

“Yo por ejemplo iba al aula de matemáticas y me llevaba a un grupo al ordenador para hacer ejercicios de matemáticas en el ordenador. Entonces esto les parecía como un regalo y aprendían un montón.” **PJ1AC03.**

“A los chavales les encantaba y era otra manera de aprender.” **PA2MM210.**

“Para los centros, sin embargo, supuso como un aire nuevo, porque eso de ver a los niños hacer actividades en horario diferentes, artísticas, de lectura, etc.” **PA3RC016.**

“El profesor de ACEX es una persona de referencia y que normalmente hacen actividades que no hacen con sus tutores o profesores de clase. Hacen actividades con ellos que no hacen en la rutina educativa.” **CT3.**

4) Ocio a cargo de profesionales.

“Al alumnado lo tengo claro, que es beneficioso. No dejaba de ser un complemento de lo que los chavales hacían en clase. Todas las actividades extraescolares tienen un objetivo pedagógico. Esto es diferente porque había un profesional impartiendo una actividad extraescolar. No son voluntarios o padres, sino un profesional.” **PJ1AB07.**

“Yo no puedo hablar de otra cosa que no sean beneficios, sobre todo de cara al alumnado. Esto les venía bien, porque aprendían en un contexto diferente cosas que se las quedaban porque las sentían, no de memoria.” **PJ1AB07.**

5) Motivación.

“Son actividades libres y voluntarias, entonces los alumnos vienen motivados. Yo tengo un grupo que funciona genial, estoy encantada.” **PA2MA014.**

Beneficios para los docentes

1) Menores niveles de presión.

“Te quitas mucha presión de padres, de notas, de consejos escolares, estas al aire libre, y si te gusta la naturaleza, pues mira... Y así nos fuimos llenado de energía.” **PA1AM24.**

“Es mejor, te sientes menos presionada por la notas, y eso te da oportunidades. Al final la andereño puede hacer lo mismo, pero igual está más presionada porque son más y tienen que poner notas. Se siente quizás más presionada, y en biblioteca estamos en ese sentido más libres.” **PA1AB01.**

2) Dejó de ser oportunidad de trabajo para verse como un avance.

“Me parece que al final ha habido gente que ha empezado por una necesidad personal y laboral, y se ha convertido en un beneficio para la escuela, las familias y el alumnado en general.” **PA3RC016.**

3) Proyectos que nacen del interés de los docentes que lo solicitan.

Dos coordinadores señalan también que una ventaja de estos proyectos es que realmente nacen del interés del docente y éste nunca los percibe como externos.

“Claro, que a ellos les guste, que no sean proyectos impuestos, sino que ellos tengan la idea y la desarrollen, y si les va esto, pues digan que quieren llevar ellos la biblioteca.” **CT1.**

“Pocos profesores del ámbito curricular ofrecen el desarrollo de la creatividad. Y estos lo hacen porque les gusta (...) Entonces hacer una cosa que te gusta, sabes y lo trasmites, pues tiene muchas ventajas. Es más potenciador que cuando uno hace un trabajo por oficio.” **CT3.**

3) Docentes tejen relaciones de amistad.

“Otra ventaja es que el grupo de profesores de ACEX, cuando se encuentran, se encuentran ya como amigos. Han formado un grupo en el que se han establecido unas relaciones muy cercanas y de apoyo, que en otros lugares no he visto.” **CT2**.

Beneficios para las instituciones

“Me parece muy interesante, porque había compañeros que tenían proyectos de teatro, de deporte, huerto escolar, o sea, me pareció muy rico para las escuelas. Era como empezar a decir, bueno vale, todas estas teorías de que hay que trabajar competencias, aparte de lo curricular, pues se pueden plasmar en este tipo de proyectos.” **PA3RC016**.

“Para los centros, como he dicho en un principio, ha sido innovador, ha sido decisivo para completar y complementar la educación de calidad de los alumnos en los centros.” **CT1**.

CT1 refiere algo muy interesante del beneficio que el programa significa para las escuelas. Según él, viene a suplantar a actividades organizadas extracurriculares de las que anteriormente se encargaban los padres. Ahora los padres quedan liberados de estas responsabilidades.

“¿El deporte...quien lo llevaba en los centros? Pues lo padres. Lo profesores este deporte no le llevan. Había huertos escolares en muchos colegios, y actividades de medio ambiente, que terminan por desaparecer porque los padres que lo estaban llevando, salen ya sus hijos del colegio y lo dejan.” **CT1**.

El ex coordinador señala también que no había nadie que le dedicase ese tiempo y atención a esas actividades previamente.

“En los centros se están poniendo aulas de informática y resulta que no hay nadie que le dedique ese tiempo a los alumnos.” **CT1**.

Beneficios para los padres-madres

1) Permanencia de los niños en la escuela por más tiempo.

“Les motivaba la idea de llevar un proyecto dentro de estos ámbitos que sabían que a los alumnos les iba a motivar, a los padres les iba a satisfacer mucho porque los niños permanecían en los centros más tiempo.” **CT1**.

“La idea inicial era intentar ofertar a la comunidad educativa, primero, más tiempo de apertura de los centros, más tiempo de atención al alumnado que tenían, fundamentalmente en zonas con necesidades especiales.” **CT2**.

El ámbito educativo, siendo el marco en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ve condicionado a partir de las transformaciones que tienen lugar en el entramado social.

La implementación del Programa ACEX –por parte del Departamento de Educación, Universidades e Investigación de Gobierno Vasco- implicó un aumento en la oferta extracurricular. Su creación tuvo lugar en un momento crítico y permitió que los profesionales de la enseñanza diseñen y desarrollen proyectos educativos novedosos y motivadores, a partir de los cuales, resultara posible transmitir ilusión a los alumnos, así como potenciar sus actitudes de superación, investigación, colaboración, comunicación y solidaridad.

Los paradigmas que intentan explicar los procesos de enseñanza y de aprendizaje fueron evolucionando en el último tiempo desde modelos educativos que se centraban en el aspecto de la enseñanza, hacia otros que dirigen su atención del lado del aprendizaje. Además, estas modificaciones se manifiestan también en lo que respecta al cambio del perfil de los sujetos involucrados en dicho proceso, así como en las transformaciones que acontecieron en la sociedad. En el mundo transformado en aldea global, donde lo que impera es la competitividad global, las competencias tradicionales aparentan no dar respuesta a las presiones impuestas por el nuevo formato de crecimiento económico (Aronson, 2007).

El análisis de los datos recabados, permite observar que la mayoría de los educadores (50%) no respondió a la pregunta referida a qué papel representa el programa ACEX para las instituciones escolares. De los que respondieron, el 23,4% consideró que dicho programa tiene “Poca importancia/ Ninguna importancia / Programa poco importante”, aunque el 12,8% consideró que tiene “Mucha importancia / Programa necesario” y el 9,6%, a que es un “Apoyo a la comunidad educativa / Complemento / Ayuda”

Tabla 21.

Qué papel representan para las instituciones escolares el programa ACEX?

Qué papel representan para las instituciones escolares el programa ACEX?	Recuento	% del N de la columna
Poca importancia / Ninguna importancia / Programa poco importante	22	23,4%
Mucha importancia / Programa necesario	12	12,8%
Apoyo a la comunidad educativa / Complemento / Ayuda	9	9,6%
Creer que dan un servicio para los alumnos y sus familias	2	2,1%
Una salida a las horas "muertas" para el alumnado	1	1,1%
Una manera de hacerse propaganda	1	1,1%
NS / NC	47	50,0%
Total – Los que contestaron	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

5.2. REPRESENTACIONES, PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y VIVENCIAS DEL PROFESORADO DE ACEX DURANTE SU PROCESO DE CRISIS Y (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

La mayoría de los educadores coinciden en que no se han sentido cuestionados a lo largo de su vida profesional (56,4%), considerando “Me siento valorada / Las actividades son aceptadas / Apoyo de mis compañeros” (22,6%), aunque es de destacar que más de la mitad (58,5%) no dieron razones de su respuesta. Con respecto a los que afirman haberse sentido cuestionados (29,8%), destacan que es “Porque no ven que es importante / No le ven el sentido / Se lo desvaloriza” 28,6%) y “Aislamiento de compañeros / Cuestionamiento de padres” (21,4%).

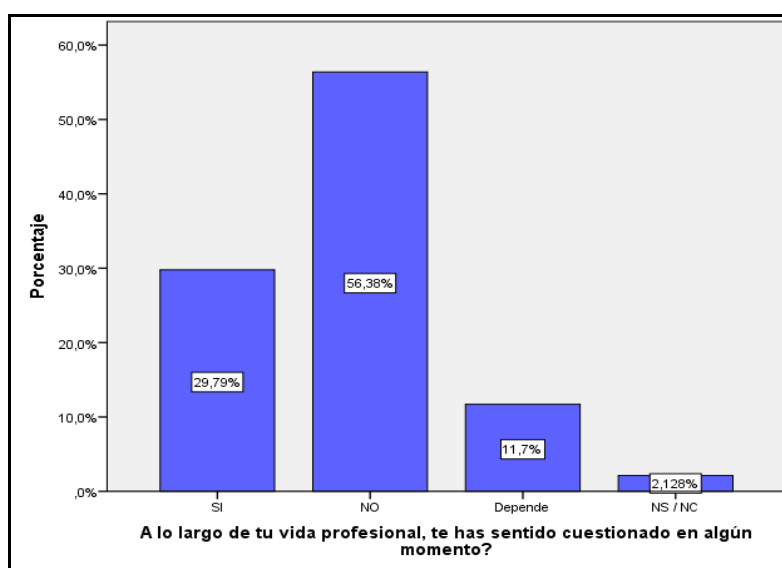


Figura 30. A lo largo de tu vida profesional, te has sentido cuestionado en algún momento?

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis respecto de si los educadores se han sentido cuestionados a lo largo de su vida profesional en función del perfil lingüístico, número de años en el programa, edad y sexo, se consideraron solamente las respuestas en relación a la existencia o no de dicho cuestionamiento, no así las respuestas referidas a Depende ni las razones que dieron debido a su alta dispersión y baja incidencia numérica.

Teniendo en cuenta el sexo, las mujeres afirman haberse sentido cuestionadas (32,8%), sin embargo, no se sintieron cuestionados mayoritariamente los Hombres (59,3%).

Teniendo en cuenta si los educadores se desempeñan a Jornada completa o Media jornada, los que se desempeñan a Media jornada manifiestan en su mayoría que se han sentido cuestionados (41,7%), mientras que los que se desempeñan a jornada completa, manifiestan no haberse sentido cuestionados (63,8%).

Tabla 22.
Sentirse cuestionado a lo largo de la vida profesional, según sexo y jornada laboral

	A lo largo de tu vida profesional, te has sentido cuestionado en algún momento?	Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
SI	Recuento	28	6 _a	22 _a	28	13 _a	15 _b
	% del N de la columna	29,8%	22,2%	32,8%	29,8%	22,4%	41,7%
NO	Recuento	53	16 _a	37 _a	53	37 _a	16 _a
	% del N de la columna	56,4%	59,3%	55,2%	56,4%	63,8%	44,4%
Depende	Recuento	11	5 _a	6 _a	11	8 _a	3 _a
	% del N de la columna	11,7%	18,5%	9,0%	11,7%	13,8%	8,3%
NS / NC	Recuento	2	0	2 _a	2	0	2 _a
	% del N de la columna	2,1%	0,0%	3,0%	2,1%	0,0%	5,6%
Total	Recuento	94	27	67	94	58	36
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se toma en cuenta los resultados de la Prueba z de diferencias de proporciones se observa que las diferencias entre Hombre y Mujer, así como de jornada completa y media jornada, no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$. En el

caso de la Prueba chi cuadrado, el nivel de significancia es mayor a 0.05, (0,377), lo que indica que no se puede rechazar la hipótesis nula de independencia, las variables referidas a la percepción respecto de la existencia o no de cuestionamientos a lo largo de la vida profesional y el sexo son independientes entre sí. Esto mismo ocurre con la variable jornada, que el nivel de significancia es menor a 0.05 (0,045).

Asimismo, se ha analizado las variables referidas a la percepción respecto de la existencia o no de cuestionamientos a lo largo de la vida profesional, junto a perfil lingüístico, años en el programa ACEX y edad, no encontrando diferencias significativas, pero sí destacamos datos de resultados absolutos.

De acuerdo a su perfil lingüístico, los que más se han sentido cuestionados son los de perfil 1 (medio euskera) (40%) y en menor medida, los de perfil 0 (castellano) (34,6%). Los que no se han sentido cuestionados son los de perfil 2 (superior euskera) (59,6%).

Si se tiene en cuenta el Número de años en el programa ACEX, los que más se sintieron cuestionados son los de 13 años y más en el programa (42,9%), Los que no se han sentido cuestionados son los que tienen entre 6 y 12 años en el programa (72,2%).

Tomando en cuenta la edad de los educadores, los educadores que más se han sentido cuestionados son los mayores de 50 años (32,7% de los educadores entre 56 y 60 años y 30,8% de los que tienen entre 51 y 55 años, no considerándose los educadores de Más de 60 años). Los que no se han sentido cuestionados son los que tienen Menos de 50 años (72,7%).

Los motivos que exponen, al contestar si, no, depende, se resumen en la tabla 23.

Tabla 23.
Motivos de sentirse cuestionado a lo largo de la vida profesional

Motivos de sentirse cuestionado a lo largo de la vida profesional	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Porque no ven que es importante / No le ven el sentido / Se lo desvaloriza	8	28,6%
Es algo nuevo / Exige cambios	4	14,3%
Perfil lingüístico	4	14,3%
Aislamiento de compañeros / Cuestionamiento de padres	6	21,4%
Auto exigencia	1	3,6%
NS / NC	5	17,9%
Total – Los que contestaron SI	28	100,0%
Motivos negativos		
Me siento valorada / Las actividades son aceptadas / Apoyo de mis compañeros	12	22,6%
Tengo poder de adaptación / Me integré	3	5,7%
Me gusta el trabajo / Lo hago lo mejor posible	7	13,2%
NS / NC	31	58,5%
Total – Los que contestaron NO	53	100,0%
Motivos depende		
A veces hay mucha exigencia / Directivos exigentes	4	36,4%
Perfil idiomático / No saber Euskera	1	9,1%
NS / NC	6	54,5%
Total – Los que contestaron Depende	11	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Coinciden en que no se han sentido cuestionados a lo largo de su vida profesional. Si bien más de la mitad no fundamentó su afirmación, tanto positiva como negativa, los que no se han sentido cuestionados es porque se sienten valorados, mientras que los que si se han sentido cuestionados es porque consideran que la actividad de ACEX no es importante, se la desvaloriza y además, han sufrido el aislamiento de sus compañeros. Pero:

- Los educadores que se han sentido cuestionados a lo largo de su vida profesional son mayoritariamente los de perfil lingüístico 0 (castellano) ó 1 (medio euskera), los que llevan 13 años y más en el programa, las mujeres y los mayores de 50 años.

- Los educadores que no se han sentido cuestionados son mayoritariamente de perfil 2 (superior euskera), los que tienen entre 6 y 12 años en el programa ACEX, los hombres y los que tienen hasta 50 años de edad.

La mayoría de los educadores (30,9%) afirmaron que **el tiempo de duración como profesor de una actividad curricular** ha durado entre 21 y 25 años, y entre 26 y 30 años para el 26,6% de los mismos. Al pedirseles que adjetivaran el período, lo calificaron principalmente como “Positivo / Bien / Satisfecho / Satisfactorio” (52,1%), “Motivada / Estimulante / Util” (47,9%) y “Agradable / Gratificante / A gusto / Contento” (26,6%).

Tabla 24.
Cuánto tiempo en tu trayectoria profesional ha durado el período "He sido profesor de una actividad curricular"?

Cuánto tiempo en tu trayectoria profesional ha durado el período "He sido profesor de una actividad curricular"?	Recuento	% del N de la columna
5 – 10 años	2	2,1%
11 – 15 años	9	9,6%
16 – 20 años	16	17,0%
21 – 25 años	29	30,9%
26 – 30 años	25	26,6%
31 – 35 años	10	10,6%
36 – 40 años	1	1,1%
NS / NC	2	2,1%
Total – Los que contestaron	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

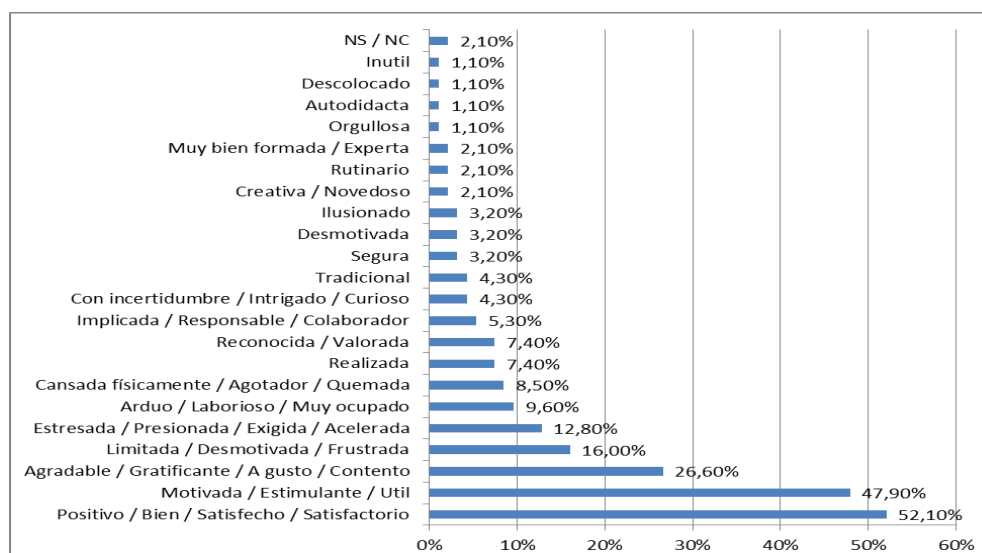


Figura 31. Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías como profesor de actividades curriculares

Fuente: Elaboración propia

Se ha realizado un análisis, cruzando las variables relacionadas con los adjetivos que describen el sentimiento de los educadores como profesor de actividades curriculares, con variables perfil lingüístico, número de años en el programa ACEX, edad, sexo, tipo de ACEX impartida y tipo de jornada. De estos análisis podemos extraer datos como los que se muestran a continuación, así como la exposición, a modo de ejemplo de una tabla (Según años en Programa ACEX).

Según el Perfil lingüístico, los educadores del perfil 1 (medio euskera) lo describen con adjetivos positivos como “Positivo / Bien / Satisfecho / Satisfactorio” (80%), como “Motivada / Estimulante / Útil” los de perfil Castellano y Superior Euskera (50,0% y 51,9% respectivamente) y como “Agradable / Gratificante / A gusto / Contento” principalmente los educadores de perfil Castellano (38,5%). Los educadores de perfil 0 (castellano) y 2 (superior euskera) lo describen con adjetivos negativos como “Limitada / Desmotivada / Frustrada” (15,4% y 17,3% respectivamente). Asimismo, los profesores de perfil Superior Euskera, lo describen como “Estresada / Presionada / Exigida / Acelerada” (17,3%).

Si se tiene en cuenta el número de años en el programa ACEX, los educadores de entre 6 y 12 años en el programa y los que tienen más de 13 años, lo describen como “Positivo / Bien / Satisfecho / Satisfactorio” (58,3% y 57,1% respectivamente). Los educadores de menos de 5 años y más de 13 años en el programa lo describen como “Motivada / Estimulante / Útil” (50,0% y 50,0% respectivamente). Y los educadores de Más de 13 años lo describen principalmente como “Agradable / Gratificante / A gusto / Contento” (35,7%). Los educadores de Menos de 5 años en el programa lo describen con adjetivos negativos como “Limitada / Desmotivada / Frustrada” (20,5%) y principalmente los que tienen entre 6 y 12 años en el programa como “Estresada / Presionada / Exigida / Acelerada” (16,7%).

Tabla 25.
Descripción con 3 ó 4 adjetivos cómo se sentían como profesor de actividades curriculares, según número de años en el programa ACEX

Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías como profesor de actividades curriculares		Número de años en el programa ACEX				NS / NC
		Total	Menos de 1 año a 5 años	Entre 6 y 12 años	13 años y más	
Adjetivos positivos						
Positivo / Bien / Satisfecho / Satisfactorio	Recuento	49	20	21	8	0
	% del N de la columna	52,1%	45,5%	58,3%	57,1%	0,0%
Motivada / Estimulante / Útil	Recuento	45	22	16	7	0
	% del N de la columna	47,9%	50,0%	44,4%	50,0%	0,0%

Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías como profesor de actividades curriculares		Número de años en el programa ACEX				NS / NC
		Total	Menos de 1 año a 5 años	Entre 6 y 12 años	13 años y más	
Adjetivos positivos						
Agradable / Gratificante / A gusto / Contento	Recuento % del N de la columna	25 26,6%	9 20,5%	11 30,6%	5 35,7%	0 0,0%
Reconocida / Valorada	Recuento % del N de la columna	7 7,4%	2 4,5%	3 8,3%	2 14,3%	0 0,0%
Realizada	Recuento % del N de la columna	7 7,4%	2 4,5%	2 5,6%	3 21,4%	0 0,0%
Implicada / Responsable / Colaborador	Recuento % del N de la columna	5 5,3%	2 4,5%	3 8,3%	0 0,0%	0 0,0%
Segura	Recuento % del N de la columna	3 3,2%	1 2,3%	1 2,8%	1 7,1%	0 0,0%
Ilusionado	Recuento % del N de la columna	3 3,2%	2 4,5%	0 0,0%	1 7,1%	0 0,0%
Creativa / Novedoso	Recuento % del N de la columna	2 2,1%	2 4,5%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Muy bien formada / Experta	Recuento % del N de la columna	2 2,1%	1 2,3%	1 2,8%	0 0,0%	0 0,0%
Orgullosa	Recuento % del N de la columna	1 1,1%	1 2,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Adjetivos negativos						
Limitada / Desmotivada / Frustrada	Recuento % del N de la columna	15 16,0%	9 20,5%	4 11,1%	2 14,3%	0 0,0%
Estresada / Presionada / Exigida / Acelerada	Recuento % del N de la columna	12 12,8%	6 13,6%	6 16,7%	0 0,0%	0 0,0%
Arduo / Laborioso / Muy ocupado	Recuento % del N de la columna	9 9,6%	3 6,8%	6 16,7%	0 0,0%	0 0,0%
Cansada físicamente / Agotador / Quemada	Recuento % del N de la columna	8 8,5%	3 6,8%	5 13,9%	0 0,0%	0 0,0%
Desmotivada	Recuento % del N de la columna	3 3,2%	2 4,5%	0 0,0%	1 7,1%	0 0,0%
Rutinario	Recuento % del N de la columna	2 2,1%	0 0,0%	2 5,6%	0 0,0%	0 0,0%
Descolocado	Recuento % del N de la columna	1 1,1%	0 0,0%	1 2,8%	0 0,0%	0 0,0%
Inútil	Recuento % del N de la columna	1 1,1%	0 0,0%	1 2,8%	0 0,0%	0 0,0%
Adjetivos neutros						
Con incertidumbre / Intrigado / Curioso	Recuento % del N de la columna	4 4,3%	2 4,5%	2 5,6%	0 0,0%	0 0,0%
Tradicional	Recuento % del N de la columna	4 4,3%	2 4,5%	1 2,8%	1 7,1%	0 0,0%
Autodidacta	Recuento % del N de la columna	1 1,1%	0 0,0%	1 2,8%	0 0,0%	0 0,0%
NS / NC	Recuento % del N de la columna	2 2,1%	2 4,5%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Total	Recuento % del N de la columna	94 100,0%	44 100,0%	36 100,0%	14 100,0%	0 0,0%

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la edad, son los educadores que tienen entre 56 y 60 años los que los describen como “Positivo / Bien / Satisfecho / Satisfactorio” (55,1%), los que tienen entre 56 y 60 años como “Motivada / Estimulante / Útil” (51,0%). No se tomaron en cuenta los educadores de más de 60 años por su baja incidencia numérica. y principalmente los que tienen entre 56 y 60 años, como “Agradable / Gratificante / A gusto / Contento” (30,6%). Los educadores de hasta 50 años lo describen como “Limitada / Desmotivada / Frustrada” (18,2%) y “Estresada / Presionada / Exigida / Acelerada” (36,4%).

Tomando en cuenta el sexo, son las mujeres las que principalmente describen este período como “Positivo / Bien / Satisfecho / Satisfactorio” (55,2%), “Motivada / Estimulante / Útil” (49,3%) y “Agradable / Gratificante / A gusto / Contento” (28,4%). Los hombres lo describen con adjetivos negativos como “Estresada / Presionada / Exigida / Acelerada” (18,5%).

Con respecto a la Actividad complementaria / extraescolar, los educadores que se desempeñan en Bibliotecas escolares lo describen como “Positivo / bien / satisfecho / Satisfactorio” (48,4%) y como “Motivado / estimulante / útil” (50%). No se tomaron en cuenta el resto de los educadores que realizan otras actividades por su baja relevancia numérica.

Tomando en cuenta si los educadores se desempeñan a Jornada completa o Media jornada, para la mayoría de los educadores que se desempeñan a Jornada completa, el cambio fue principalmente Gratificante (51,8%) y Satisfactorio (35,7%). Para los educadores que están a Media jornada, el cambio fue principalmente Novedoso (48,5%). No se observan mayores diferencias en el resto de las calificaciones del cambio

En síntesis:

- Los educadores que describen el período de profesor de actividades curriculares como “Positivo / bien >/ satisfecho / Satisfactorio” son principalmente los de perfil 1 (medio euskera), los que tienen entre 6 y 12 años y más de 13 años en el programa ACEX, los que tienen entre 56 y 60 años de edad, las mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Los educadores que describen este período como “Motivado / Estimulante / Útil” son los de perfil 0 (castellano) y 2 (superior euskera), los que tienen

menos de 5 años y más de 13 años en el programa, los que tienen entre 56 y 60 años , las mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.

- Los educadores que describen este período como “Agradable / Gratificante / A gusto / Contento” son los de perfil 0 (castellano), los que tienen más de 13 años en el programa, los que tienen entre 56 y 60 años y las mujeres.
- Es baja la proporción de los educadores que describen este período con adjetivos negativos. Los educadores que lo describen como “Limitada / Desmotivada / Frustrada” son los de perfil 0 (castellano) y 2 (superior Euskera), los que tienen menos de 5 años en el programa, los que tienen hasta 50 años de edad y los hombres.
- Los educadores que lo describen como “Estresada / Presionada / Exigida / Acelerada” son los de perfil 0 (castellano), los que tienen Entre 6 y 12 años en el programa, los que tienen hasta 50 años de edad y los hombres.

Con respecto al **tiempo de adaptación del período de cambio de profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX**, casi la mitad de los educadores (47,9%) afirmaron que dicho período ha durado entre 1 y 2 años, mientras que el 21,3% no tardó en adaptarse.

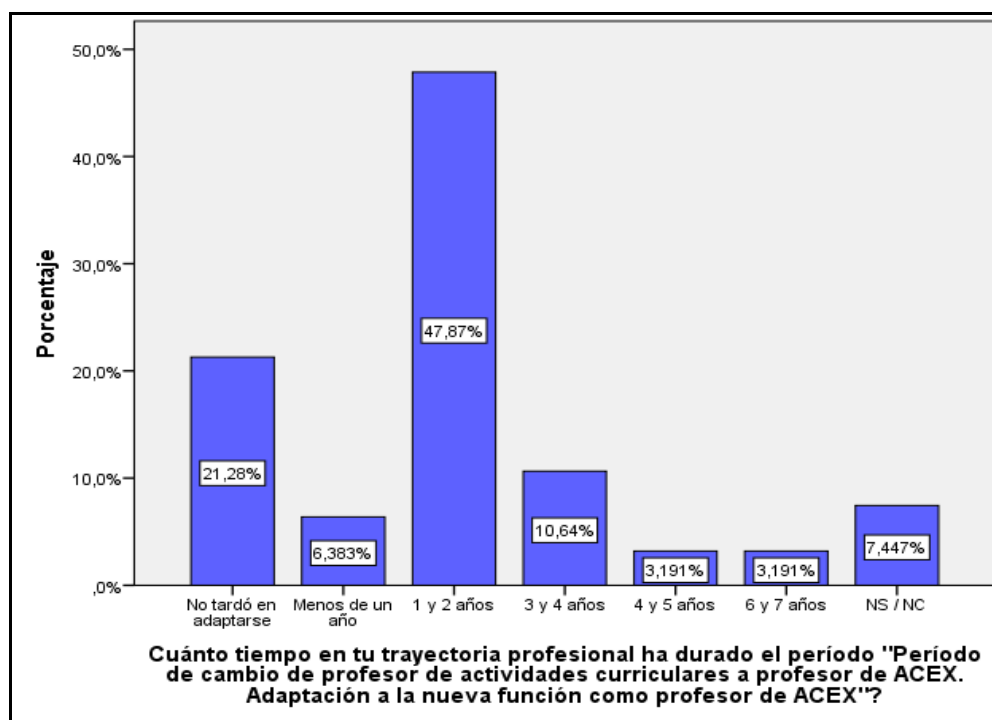


Figura 32. Cuánto tiempo en tu trayectoria profesional ha durado el período "Período de cambio de profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX. Adaptación a la nueva función como profesor de ACEX"?

Fuente: Elaboración propia

Los educadores calificaron principalmente este período como “Motivada / Estimulante / Energizante” (23,4%), aunque también como “Descolocado / Desorientado / Desconcertado / Perdido” (16,0%) e “Insegura / Torpe / Indecisa” (14,9%).

Tabla 26.
Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías en el período de cambio-adaptación como profesor de ACEX

Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías en el período de cambio-adaptación como profesor de ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivada / Estimulante / Energizante	22	23,4%
Descolocado / Desorientado / Desconcertado / Perdido	15	16,0%
Insegura / Torpe / Indecisa	14	14,9%
Ilusionada / Esperanzada / Expectante	13	13,8%
Agradable / Gratificante / Contenta / Feliz	10	10,6%
Creativo / Novedoso	8	8,5%
Limitada / Desmotivada / Frustrada / Decepcionada	6	6,4%
Implicada / Interesada / Con ganas de aprender	6	6,4%
Asustada / Con miedo / Intranquila / preocupada	6	6,4%
Bien / Positivo / Satisfecho / Satisfactorio	6	6,4%
Estresada / Presionada / Exigida /	4	4,3%
Con incertidumbre / Intrigado	4	4,3%
Cansada físicamente / Agotador / Quemada / Agobiada	4	4,3%
Nerviosa / Ansiosa	3	3,2%
Soledad / Aislado	2	2,1%
Receptiva	2	2,1%
No limitado / Autónomo / Libertad de acción	2	2,1%
Integrada / Acompañada	2	2,1%
Aburrido	1	1,1%
Falta de cualificación	1	1,1%
Arduo / En continuo aprendizaje / Muy ocupado	1	1,1%
Super evaluado	1	1,1%
NS / NC	30	31,9%
Total – Los que contestaron	94	

Fuente: Elaboración propia

Como en el punto anterior, se ha realizado un análisis, cruzando las variables relacionadas con los adjetivos que describen el sentimiento de los educadores en el período de adaptación como profesor de ACEX, con variables perfil lingüístico, número de años en el programa ACEX, edad, sexo, tipo de ACEX impartida y tipo

de jornada. De aquí se extraen datos interesantes como los que se muestran a continuación.

Según el perfil lingüístico, la mayoría de los educadores de perfil 2 (superior euskera) describen el período de cambio-adaptación principalmente como “Motivada / Estimulante / Energizante” (25,0%), aunque también los de perfil 0 (castellano) (23,1%). No se tomaron en cuenta el resto de las adjetivaciones por su baja incidencia numérica.

Tabla 27.
Adjetivos que describen el sentimiento del profesorado en el período de cambio – adaptación como profesor de ACEX, según perfil lingüístico

Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías en el período de cambio-adaptación como profesor de ACEX		Perfil lingüístico				
		Total	Perfil 0	Perfil 1	Perfil 2	NS / NC
Adjetivos positivos						
Motivada / Estimulante / Energizante	Recuento	22	6	1	13	2
	% del N de la columna	23,4%	23,1%	10,0%	25,0%	33,3%
Ilusionada / Esperanzada / Expectante	Recuento	13	4	1	7	1
	% del N de la columna	13,8%	15,4%	10,0%	13,5%	16,7%
Agradable / Gratificante / Contenta / Feliz	Recuento	10	2	1	7	0
	% del N de la columna	10,6%	7,7%	10,0%	13,5%	0,0%
Creativo / Novedoso	Recuento	8	4	1	3	0
	% del N de la columna	8,5%	15,4%	10,0%	5,8%	0,0%
Bien / Positivo / Satisfecho / Satisfactorio	Recuento	6	1	0	5	0
	% del N de la columna	6,4%	3,8%	0,0%	9,6%	0,0%
Implicada / Responsable / Interesada / Con ganas de aprender	Recuento	6	0	0	6	0
	% del N de la columna	6,4%	0,0%	0,0%	11,5%	0,0%
No limitado / Autónomo / Libertad de acción	Recuento	2	0	0	2	0
	% del N de la columna	2,1%	0,0%	0,0%	3,8%	0,0%
Integrada / Acompañada	Recuento	2	0	0	2	0
	% del N de la columna	2,1%	0,0%	0,0%	3,8%	0,0%
Receptiva	Recuento	2	0	1	1	0
	% del N de la columna	2,1%	0,0%	10,0%	1,9%	0,0%
Adjetivos negativos						
Descolocado / Desorientado / Desconcertado / Desubicado / Perdido	Recuento	15	6	2	6	1
	% del N de la columna	16,0%	23,1%	20,0%	11,5%	16,7%
Insegura / Torpe / Indecisa	Recuento	14	5	0	9	0
	% del N de la columna	14,9%	19,2%	0,0%	17,3%	0,0%
Limitada / Desmotivada / Frustrada / Decepcionada	Recuento	6	2	0	2	2
	% del N de la columna	6,4%	7,7%	0,0%	3,8%	33,3%
Asustada / Con miedo / Intranquila / preocupada	Recuento	6	1	0	4	1
	% del N de la columna	6,4%	3,8%	0,0%	7,7%	16,7%
Estresada / Presionada / Exigida /	Recuento	4	0	0	4	0
	% del N de la columna	4,3%	0,0%	0,0%	7,7%	0,0%
Cansada físicamente / Agotador / Quemada / Agobiada	Recuento	4	2	1	0	1
	% del N de la columna	4,3%	7,7%	10,0%	0,0%	16,7%

Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías en el periodo de cambio-adaptación como profesor de ACEX		Perfil lingüístico				
		Total	Perfil 0	Perfil 1	Perfil 2	NS / NC
Adjetivos negativos						
Nerviosa / Ansiosa	Recuento	3	2	0	1	0
	% del N de la columna	3,2%	7,7%	0,0%	1,9%	0,0%
Soledad / Aislado	Recuento	2	1	0	1	0
	% del N de la columna	2,1%	3,8%	0,0%	1,9%	0,0%
Aburrido	Recuento	1	1	0	0	0
	% del N de la columna	1,1%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Falta de cualificación	Recuento	1	1	0	0	0
	% del N de la columna	1,1%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Arduo / En continuo aprendizaje / Muy ocupado	Recuento	1	0	0	1	0
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%
Superevaluado	Recuento	1	1	0	0	0
	% del N de la columna	1,1%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Adjetivos neutros						
Con incertidumbre / Intrigado	Recuento	4	1	0	3	0
	% del N de la columna	4,3%	3,8%	0,0%	5,8%	0,0%
NS / NC	Recuento	30	8	6	15	1
	% del N de la columna	31,9%	30,8%	60,0%	28,8%	16,7%
Total	Recuento	94	26	10	52	6
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al número de años en el programa ACEX, los educadores que tienen entre 6 y 12 años en el programa describen este período como “Motivada / Estimulante / Energizante” (27,8%).

Teniendo en cuenta el sexo, son principalmente los hombres los que lo describen como “Motivada / Estimulante / Energizante” (33,3%), y las Mujeres como “Ilusionada / Esperanzada / Expectante” (16,4%) y “Agradable / Gratificante / Contenta / Feliz” (13,4%). Son los Hombres los que lo describen de forma negativa como “Descolocado / Desorientado / Desconcertado / Desubicado / Perdido” (18,5%) y las Mujeres como “Insegura / Torpe / Indecisa” (16,4%).

Si se tiene en cuenta la actividad complementaria / extracurricular y debido a su relevancia numérica, los educadores que se desempeñan en Bibliotecas escolares describen este período como “Motivada / Estimulante / Energizante” (25,0%), “Ilusionada / Esperanzada / Expectante” (15,6%) y “Agradable / Gratificante / Contenta / Feliz” (12,5%). Asimismo, lo describen con adjetivos negativos como “Descolocado / Desorientado / Desconcertado / Desubicado / Perdido” (14,1%) e “Insegura / Torpe / Indecisa” (14,1%). Es de destacar que la descripción de los educadores que se desempeñan en otras áreas es muy dispersa

en cuanto a los adjetivos elegidos, de manera que no se los consideró para el análisis por su baja relevancia numérica.

Tomando en cuenta la Edad, son principalmente los educadores de Hasta 50 años los que describen este período como “Motivada / Estimulante / Energizante” (54,5%) y “Agradable / Gratificante / Contenta / Feliz” (27,3%).

Resumiendo:

- Los educadores que describen este período como “Motivada / Estimulante / Energizante” son principalmente los de perfil 2 (superior euskera), los que tienen entre 6 y 12 años en el programa, los hombres, los que tienen hasta 50 años y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Los educadores que describen este período como “Ilusionada / Esperanzada / Expectante” son principalmente las mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Los educadores que describen este período como “Agradable / Gratificante / Contenta / Feliz” son principalmente las mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Los educadores que describen este período como “Descolocado / Desorientado / Desconcertado / Desubicado / Perdido” son principalmente los hombres, los que se desempeñan en Bibliotecas escolares (con una descripción negativa del período inferior a la evaluación positiva)
- Los educadores que describen este período como “Insegura / Torpe / Indecisa” son principalmente las mujeres y los que se desempeñan en bibliotecas escolares (con una descripción negativa del período inferior a la evaluación positiva).

Al preguntárseles a los educadores **cuánto ha durado el período de plena adaptación a las nuevas funciones de ACEX**, la mayoría (40,4%) considera que lleva plenamente adaptado entre 1 y 5 años, seguidos por el 31,9% que lleva plenamente adaptado entre 6 y 10 años.

Los educadores calificaron principalmente este período como “Motivado” (46,8%), “Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz” (44,7%) y “Bien / Positivo / Satisfecho” (42,6%).

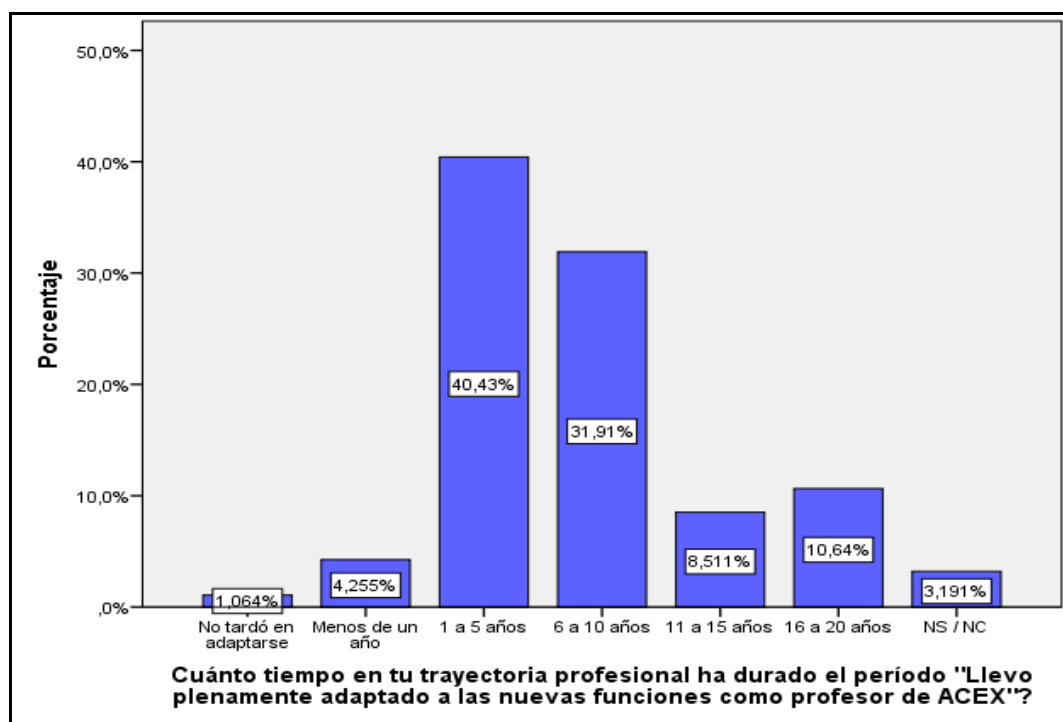


Figura 33. Cuánto tiempo en tu trayectoria profesional ha durado el período "Llevo plenamente adaptado a las nuevas funciones como profesor de ACEX"?

Fuente: Elaboración propia

En este mismo punto, se ha realizado un análisis, cruzando las variables relacionadas con los adjetivos que describen el sentimiento de los educadores en plena adaptación a profesor de ACEX, con variables perfil lingüístico, número de años en el programa ACEX, edad, sexo, tipo de ACEX impartida y tipo de jornada. Los datos que podemos destacar son:

Teniendo en cuenta el perfil lingüístico, casi la mitad de los educadores de perfil 2 (superior euskera) describen el período como profesor de ACEX como "Motivado" (48,1%). Los educadores de perfil 1 (medio euskera), lo describen como "Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz" (90,0%) y los de perfil 0 (castellano) como "Bien / Positivo / Satisfecho" (57,7%). Es muy baja la proporción de educadores que describen este período con adjetivos negativos, de manera que no se los tomó en cuenta para el análisis.

Teniendo en cuenta el Número de años en el programa, los que tienen entre 6 y 12 años lo describen como "Motivado" (52,8%%) y como "Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz" (55,6%) y en proporciones iguales entre los que tienen entre 6 y 12 años y los que tienen más de 13 años, como "Bien / Positivo / Satisfecho" (50,0% en ambos casos). Es muy baja la proporción de educadores que

describen este período con adjetivos negativos, de manera que no se los tomó en cuenta para el análisis.

Tomando en cuenta la edad, los educadores de hasta 50 años de edad lo describen como “Motivado” (54,5%). Los que tienen entre 56 y 60 años como “Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz” (46,9%) y como “Bien / Positivo / Satisfecho” en proporciones muy similares entre los que tienen entre 51 y 55 años (46,2%), los que tienen entre 56 y 60 años (44,9%). Es muy baja la proporción de educadores que describen este período con adjetivos negativos, de manera que no se los tomó en cuenta para el análisis.

Si se tiene en cuenta el sexo, son las mujeres las que describen este período como “Motivado” (49,3%) y “Bien / Positivo / Satisfecho” (44,8%). Los hombres lo describen como “Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz” (48,1%). Es muy baja la proporción de educadores que describen este período con adjetivos negativos, de manera que no se los tomó en cuenta para el análisis.

Tabla 28.
Adjetivos que describen el sentimiento del profesorado como profesores de ACEX, según sexo

Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías como profesor de ACEX		Sexo		
		Total	Hombre	Mujer
Adjetivos positivos				
Motivado	Recuento	44	11	33
	% del N de la columna	46,8%	40,7%	49,3%
Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz	Recuento	42	13	29
	% del N de la columna	44,7%	48,1%	43,3%
Bien / Positivo / Satisfecho	Recuento	40	10	30
	% del N de la columna	42,6%	37,0%	44,8%
Novedoso / Creativo / Imaginativo	Recuento	12	2	10
	% del N de la columna	12,8%	7,4%	14,9%
Ilusionada / Esperanzada	Recuento	9	4	5
	% del N de la columna	9,6%	14,8%	7,5%
Acompañada / Integrada / Adaptada	Recuento	7	2	5
	% del N de la columna	7,4%	7,4%	7,5%
Valorada / Reconocida	Recuento	7	2	5
	% del N de la columna	7,4%	7,4%	7,5%
Formada / Competente/ Segura	Recuento	5	2	3
	% del N de la columna	5,3%	7,4%	4,5%
Realizada	Recuento	5	2	3
	% del N de la columna	5,3%	7,4%	4,5%
Involucrado / Implicado / Con ganas de aprender / Interesado	Recuento	4	2	2
	% del N de la columna	4,3%	7,4%	3,0%
Sin presiones / Tranquilo / Cómodo	Recuento	3	2	1
	% del N de la columna	3,2%	7,4%	1,5%

Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías como profesor de ACEX		Sexo		
		Total	Hombre	Mujer
Adjetivos positivos				
Activo / Animado / Trabajador	Recuento	3	2	1
	% del N de la columna	3,2%	7,4%	1,5%
Comprendida / Apoyada	Recuento	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,5%
Necesario	Recuento	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,5%
Adjetivos negativos				
Exigido/Agobiada/Desbordado	Recuento	4	1	3
	% del N de la columna	4,2%	3,7%	4,5%
Soledad	Recuento	3	0	3
	% del N de la columna	3,2%	0,0%	4,5%
Despistada / Desorientada	Recuento	2	1	1
	% del N de la columna	2,1%	3,7%	1,5%
Insegura	Recuento	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,5%
Frustrada	Recuento	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,5%
No valorada	Recuento	1	1	0
	% del N de la columna	1,1%	3,7%	0,0%
Adjetivos neutros				
Autodidacta	Recuento	2	0	2
	% del N de la columna	2,1%	0,0%	3,0%
Rara	Recuento	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,5%
Mucho trabajo	Recuento	1	0	1
	% del N de la columna	1,1%	0,0%	1,5%
NS / NC	Recuento	7	2	5
	% del N de la columna	7,4%	7,4%	7,5%
Total	Recuento	94	27	67
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En relación a la actividad complementaria y por su relevancia numérica, los educadores que se desempeñan en Bibliotecas escolares lo describen como “Motivado” (54,7%), “Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz” (42,2%) y “Bien / Positivo / Satisfecho” (40,6%). Es muy baja la proporción de educadores que se desempeñan en otras actividades por lo que no se los tomó en cuenta para el análisis. Asimismo, es muy baja la proporción de educadores que describen este período con adjetivos negativos, de manera que no se los tomó en cuenta para el análisis.

Con respecto al desempeño de los educadores a Jornada completa y Media jornada, los que están a Jornada completa lo describen como “Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz” (56,9%), “Bien / Positivo / Satisfecho” (51,7%) y “Motivado” (50,0%).

En síntesis:

- Los educadores que describen este período como “Motivada” son principalmente los de perfil superior Euskera, los que tienen entre 6 y 12 años en el programa, los que tienen hasta 50 años de edad, las Mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Los educadores que describen este período como “Agradable / Gratificante / Contenta / A gusto / Feliz”, son principalmente los de perfil Mitad Euskera, los que tienen entre 6 y 12 años en el programa, los que tienen entre 56 y 60 años, los Hombres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Los educadores que lo describen como “Bien / Positivo / Satisfecho” son principalmente los de perfil Castellano, los que tienen Mas de 13 años en el programa, los que tienen entre 56 y 60 años, las Mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Debido a que es muy baja la proporción de educadores que describen este período con adjetivos negativos, no se los tomó en cuenta para el análisis.

En general, en los tres períodos, Describen el cambio de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX con adjetivos positivos, principalmente consideran que fue motivador y en menor medida como gratificante, novedoso, positivo y satisfactorio, aunque estas últimas adjetivaciones fueron destacadas por menos de la mitad de los educadores.

La mayoría de los educadores afirmaron que el tiempo de duración como profesor de una actividad curricular ha durado entre 21 y 25 años, calificándolo como un período en el que se sintieron satisfechos, motivados y a gusto.

Con respecto al tiempo de adaptación del período de cambio de profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX, casi la mitad de los educadores afirmaron que dicho período ha durado entre 1 y 2 años, La mayoría lo calificó

como motivante, y en menor medida como un período en el que se sintieron desorientados e inseguros.

La mayoría de los educadores afirma que el tiempo que ha durado el período de plena adaptación a las nuevas funciones de ACEX ha sido entre 1 y 5 años. Califican este período como motivador, agradable y positivo.

En cuanto a la **sensación de soledad**, los educadores manifestaron no haber tenido esa sensación al inicio del cambio en las funciones como profesor de ACEX (46,8%) debido fundamentalmente al “Grupo del programa / Apoyo de compañeros / Apoyo de directivos” (84,1%). Sin embargo, el 41,5% de ellos manifestó haber sentido sensación de soledad (41,5%) debido fundamentalmente a que “No coincidía con los demás profesores / Horarios no coincidían” (30,8%) y “Desconocimiento del trabajo / Falta de información y formación” (23,1%).

Esto se vincula con la serie de transformaciones que debieron afrontar los profesores ante la creación del Programa ACEX, que implicaron un cambio en su identidad profesional, que fue evolucionando de acuerdo a los cambios que les fueron requeridos.

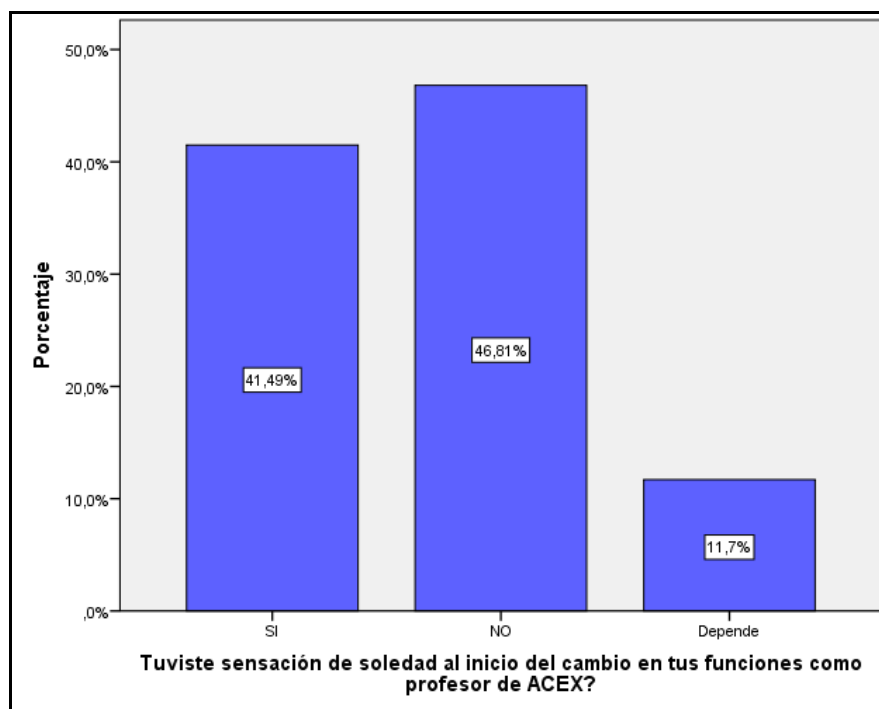


Figura 34. Tuviste sensación de soledad al inicio del cambio en tus funciones como profesor de ACEX?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 29. Sensación de soledad, según Sexo, Tipo de Jornada, años en programa ACEX, tipo de ACEX y perfil lingüístico.

		Tuviste sensación de soledad al inicio del cambio en tus funciones como profesor de ACEX?			Total	
		SI	NO	Depende		
SEXO						
Sexo	Hombre	Recuento	12	12	3	27
		% del total	12,8%	12,8%	3,2%	28,7%
	Mujer	Recuento	27	32	8	67
		% del total	28,7%	34,0%	8,5%	71,3%
Total	Recuento	39	44	11	94	
	% del total	41,5%	46,8%	11,7%	100,0%	
TIPO DE JORNADA						
Tipo de Jornada	Jornada completa	Recuento	19	32	7	58
		% del total	20,2%	34,0%	7,4%	61,7%
	Media jornada	Recuento	20	12	4	36
		% del total	21,3%	12,8%	4,3%	38,3%
Total	Recuento	39	44	11	94	
	% del total	41,5%	46,8%	11,7%	100,0%	
AÑOS EN PROGRAMA ACEX						
Años en ACEX	menos 1 año a 10	Recuento	29	35	10	74
		% del total	31,2%	37,6%	10,8%	79,6%
	11 años o más	Recuento	9	9	1	19
		% del total	9,7%	9,7%	1,1%	20,4%
Total	Recuento	38	44	11	93	
	% del total	40,9%	47,3%	11,8%	100,0%	
TIPO DE ACEX						
Tipo de ACEX	1	Recuento	30	26	8	64
		% del total	32,3%	28,0%	8,6%	68,8%
	2	Recuento	9	18	2	29
		% del total	9,7%	19,4%	2,2%	31,2%
Total	Recuento	39	44	10	93	
	% del total	41,9%	47,3%	10,8%	100,0%	
PERFIL LINGÜÍSTICO						
Perfil Lingüis.	0	Recuento	11	12	3	26
		% del total	12,5%	13,6%	3,4%	29,5%
	2	Recuento	25	30	7	62
		% del total	28,4%	34,1%	8,0%	70,5%
Total	Recuento	36	42	10	88	
	% del total	40,9%	47,7%	11,4%	100,0%	

Como se observa, los resultados para las tres categorías de la sensación de soledad, en términos absolutos son bastante similares entre hombres y mujeres, no

hay excesiva diferencia en cuanto a su sensación de soledad en la entrada al programa. Más en concreto, los resultados indican que ambas variables no muestran una relación significativa (Chi cuadrado = 0.136, V de Cramer = .038, $p = .934$).

Asimismo, teniendo en cuenta la jornada en el programa ACEX (Personas a jornada completa y personas a media jornada en ACEX), los resultados para las tres categorías, en términos absolutos son similares entre los dos tipos de jornadas considerados. Es posible, destacar el caso de los que contestan que “no han sentido soledad”, que están a jornada completa (32 personas de las 58 que están a jornada completa). De hecho, los resultados indican que ambas variables (tipo jornada y sensación de soledad) no presentan una relación significativa (Chi cuadrado = 5.963, V de Cramer = .232, $p = .080$).

En cuanto al número de años en el programa ACEX, y tras haber hecho una categorización de dos grupos, según años en el programa. se observa que los resultados para las tres categorías (si, no, depende) son similares en función de las dos categorías de la variable (De menos de una año a 10 años en ACEX, y de 11 años y más) en términos absolutos. De hecho, los resultados inferenciales indican que dichas variables no muestran una relación significativa (Chi cuadrado = 1.118, V de Cramer = .110, $p = .572$).

En cuanto al tipo de actividad que imparte, también decir, que los resultados son muy parecidos en términos absolutos en función de las dos categorías de la variable (Profesores de Biblioteca y el resto). De hecho, los resultados inferenciales indican que dichas variables no muestran una relación significativa (Chi cuadrado = 3.717, V de Cramer = .200, $p = .156$). Esto mismo ocurre teniendo en cuenta el perfil lingüístico, que los resultados inferenciales indican ausencia de relación significativa entre ambas variables (Chi cuadrado = 0.038, V de Cramer = .021, $p = .981$).

Es de destacar que el análisis de las razones de la sensación de soledad en cuanto a si han sentido sensación de soledad, no han sentido o depende, en relación al perfil lingüístico, número de años que lleva en el programa, edad, sexo, actividad complementaria y número de alumnos del centro que participa en ACEX, no se ha podido llevar a cabo debido a la baja relevancia numérica de los sub casos analizados.

Los motivos por los que responden sí, no, depende, son:

Tabla 30.

Motivos de sensación de soledad al inicio del cambio a profesor de ACEX

Motivos de sensación de soledad al inicio del cambio a profesor de ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
No coincidía con los demás profesores / Horarios no coincidían	12	30,8%
Falta de apoyo del resto de os profesores / equipo directivo	7	17,9%
Organicé la biblioteca sola / Estoy sola para tomar decisiones	7	17,9%
Desconocimiento del trabajo / Falta de información y formación	9	23,1%
Continué con las actividades que desarrollaba anteriormente	1	2,6%
NS / NC	3	7,7%
Total – Los que contestaron SI	39	100%
Motivos negativos		
Grupo del programa / Apoyo de compañeros / Apoyo de directivos	37	84,1%
No abandoné la enseñanza en el aula habitual / Relación con otras actividades	3	6,8%
NS / NC	4	9,1%
Total – Los que contestaron No	44	100,0%
Motivos depende		
Me sentía desorientada / Por la novedad	4	36,4%
Problemas al principio / Desconocimiento del programa	3	27,3%
Cambio de funciones porque se trabaja solo	2	18,2%
Apoyo del equipo directivo	1	9,1%
NS / NC	1	9,1%
Total – Los que contestaron Dependiente	11	100%

Fuente: Elaboración propia

Poco menos de la mitad de los educadores manifestó no haber tenido sensación de soledad al inicio del cambio en las funciones como profesor de ACEX, debido fundamentalmente al apoyo de los profesores y directivos. Los que manifestaron haber sentido sensación de soledad fue porque no coincidían los horarios de trabajo con los demás profesores y por desconocimiento del trabajo y falta de información.

Para resumir este punto, podemos decir:

- La mayoría de los educadores que afirman haber tenido sensación de soledad al inicio del cambio en las funciones como profesor de ACEX son los de perfil 0 (castellano), los hombres, los que se desempeñan en centros educativos que tienen entre 1 y 300 alumnos que participan en el programa,

los que tienen menos de 5 años en el programa, los que tienen hasta 50 años de edad y los que se desempeñan en bibliotecas escolares debido a su relevancia numérica.

- La mayoría de los educadores que afirman no haber tenido sensación de soledad al inicio del cambio en las funciones como profesor de ACEX son los de perfil 1 (medio euskera), las mujeres, los educadores que se desempeñan en centros de 301 a 600 alumnos, los que tienen entre 6 y 12 años en el programa y los que tienen entre 51 y 55 años de edad.

Tanto la revisión bibliográfica como las encuestas realizadas permitieron observar la importancia de la formación continua en el campo educativo. Los educadores ocupan un rol fundamental, motivo por el cual resulta preciso que su formación contemple una interacción continua de conocimientos y experiencias. Los conocimientos profesionales deben ser construidos a través de una formación inicial y permanente adecuada (Bolívar, 2009).

La mayor parte de los encuestados (80,9%) se **siente seguro en el ejercicio de sus funciones como profesor de ACEX**, debido fundamentalmente “Por la experiencia” (28,9%), a que “Cumpló con lo que hay que hacer / Tengo definida la tipología de actividades / Dominio de mis funciones” (15,8%) y a que “He recibido formación / Me apoyo en la opinión de personas expertas” (14,5%).

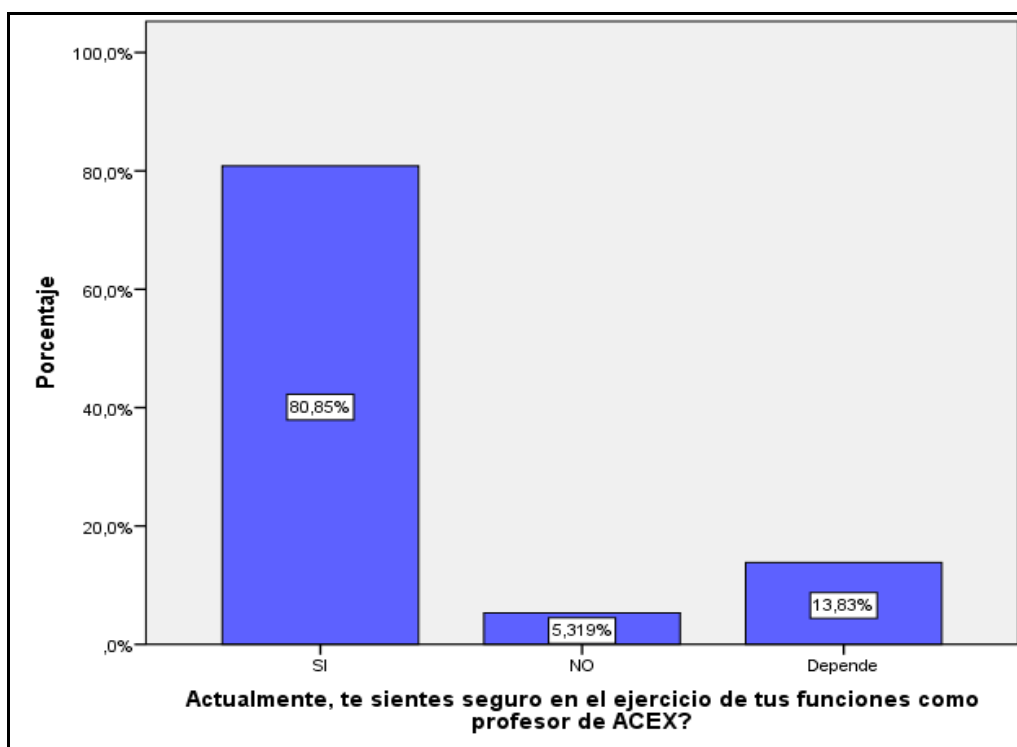


Figura 35. Actualmente, te sientes seguro en el ejercicio de tus funciones como profesor de ACEX?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 31.
Motivos de seguridad en el ejercicio de las funciones como profesor ACEX

Motivos de seguridad en el ejercicio de las funciones como profesor ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Por la experiencia	22	28,9%
Cumplo con lo que hay que hacer / Tengo definida la tipología de actividades / Dominio de mis funciones	12	15,8%
He recibido formación / Me apoyo en la opinión de personas expertas	11	14,5%
Estoy motivada / Lo que hago sirve para algo / Me siento valorada	10	13,2%
El trabajo es gratificante	4	5,3%
El programa ACEX es consolidado / Actividades que realizo son aceptadas	4	5,3%
Conozco el alumnado	1	1,3%
NS / NC	12	15,8%
Total – Los que contestaron Si	76	100,0%
Motivos negativos		
Falta de formación	1	20,0%
Crisis de la situación laboral	1	20,0%
Falta de experiencia	2	40,0%
NS / NC	1	20,0%
Total – Los que contestaron No	5	100,0%
Motivos depende		
En ocasiones no puedo realizar las actividades que me gustaría / Quisiera buscar otras actividades más atractivas	2	15,4%
Llevo poco tiempo / Todavía tengo muchas cosas que realizar / Estoy en período de adaptación	3	23,1%
Necesitaría más respaldo para solucionar problemas conductuales	2	15,4%
Estamos entre ser profesores de ACEX y profesores	2	15,4%
Siempre estoy innovando	1	7,7%
ND / NC	3	23,1%
Total – Los que contestaron Dependende	13	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los ámbitos en los que los educadores se sienten más seguros son “Como profesor en el ámbito curricular” (40,4%) y en “Ambos por igual” (39,4%).

Tabla 32.
Cuándo te has sentido más seguro en el ejercicio de tus funciones?

Cuándo te has sentido más seguro en el ejercicio de tus funciones?	Recuento	% del N de la columna
Como profesor en el ámbito curricular	38	40,4%
Como profesor de ACEX	17	18,1%
En ambos por igual	37	39,4%
En otro momento	2	2,1%
Total – Los que contestaron	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33
En qué otro momento te has sentido más seguro en el ejercicio de tus funciones?

En qué otro momento te has sentido más seguro en el ejercicio de tus funciones?	Recuento	% del N de la columna
Cuando he impartido cursos de formación	1	50,0%
NS / NC	1	50,0%
Total – Los que contestaron otro momento	2	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la información que conforma el marco teórico elaborado permitió observar cómo fue variando el Sistema Educativo, adaptándose a las necesidades que le impone la sociedad. Es así que el agotamiento y crisis del rol tradicional del docente es parte de la crisis actual en materia educativa (Robalino Campos, 2005). Sin embargo, los docentes continúan siendo pensados dentro de los límites que el aula establece, pero la realidad demanda que la escuela sea el foco de transformaciones que acompañen y a la vez acompasen el ritmo de los mismos.

Este agotamiento del rol docente tradicional y la necesidad de un cambio educativo llevaron a la creación del Programa ACEX, como un proyecto innovador, y por lo tanto una nueva configuración de la educación y del perfil de este educador en la escuela.

Como podemos ver en la figura 36, los ámbitos en los que los educadores han recibido más satisfacciones, son “En ambos por igual” (36,2%) y “En el ámbito de ACEX” (34,0%).

El papel de los educadores resulta indispensable, ya que es el principal motor de cambio en materia educativa (Robalino Campos, 2005). El proceso de formación continua resulta de vital importancia en tanto que el rol docente es objeto de

transformaciones que se centralizan tanto en su formación inicial como en su capacitación continua. La actualidad exige docentes con un perfil profesional de con aspiraciones innovadoras, orientado a la investigación y a la sistematización de nuevos conocimientos.

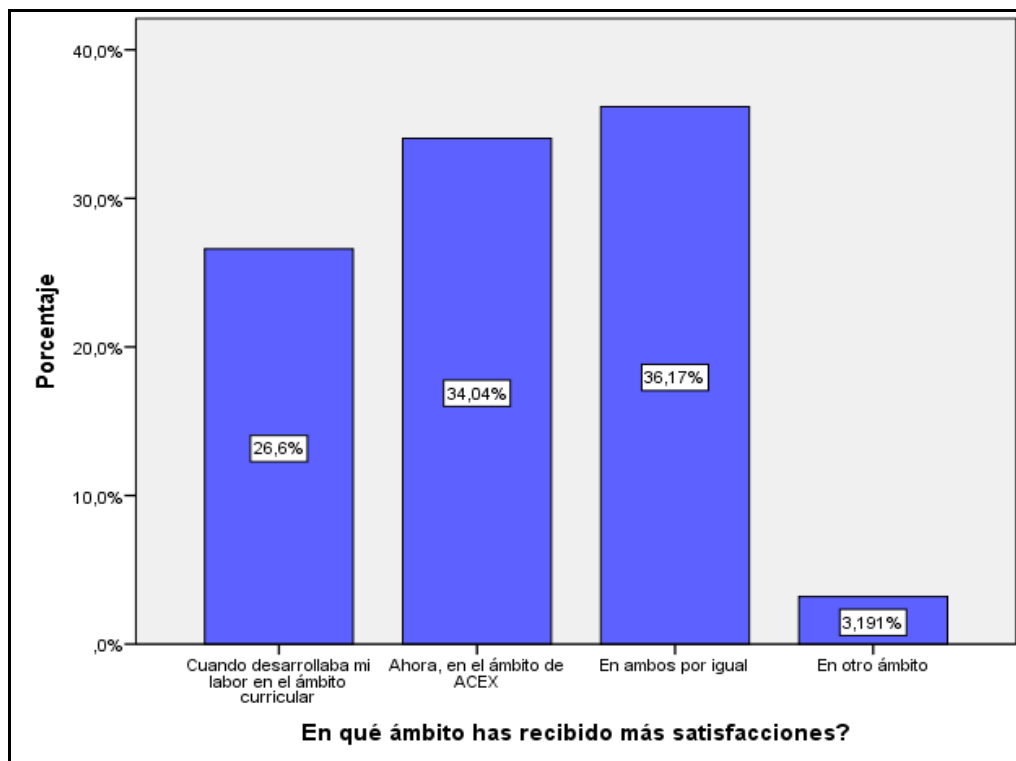


Figura 36. En qué ámbito has recibido más satisfacciones?

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta el sexo, son las mujeres las que han recibido más satisfacciones en “Ambos por igual” (37,3%) y “Cuando desarrollaba mi labor en el ámbito curricular” (28,4%). Los hombres recibieron más satisfacciones “En el ámbito de ACEX” (37,0%).

Si se tiene en cuenta el desempeño de los educadores a Jornada completa o Media jornada, se observa que los que están a Jornada completa han recibido más satisfacciones “Ahora, en el ámbito de ACEX” (43,1%), mientras que los de Media jornada, han recibido más satisfacciones “En ambos por igual” (41,7%).

Tabla 34.
Ámbito en el que ha recibido más satisfacciones, según sexo

En qué ámbito has sentido más satisfacciones?		Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
En ambos por igual	Recuento	34	9	25	34	19 _a	15 _a
	% del N de la columna	36,2%	33,3%	37,3%	36,2%	32,8%	41,7%
Ahora, en el ámbito de ACEX	Recuento	32	10 _a	22 _a	32	25 _a	7 _b
	% del N de la columna	34,0%	37,0%	32,8%	34,0%	43,1%	19,4%
Cuando desarrollaba mi labor en el ámbito curricular	Recuento	25	6 _a	19 _a	25	12 _a	13 _a
	% del N de la columna	26,6%	22,2%	28,4%	26,6%	20,7%	36,1%
En otro ámbito	Recuento	3	2 _a	1 _a	3	2 _a	1 _a
	% del N de la columna	3,2%	7,4%	1,5%	3,2%	3,4%	2,8%
Total	Recuento	94	27	67	94	58	36
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se toman en cuenta los resultados de la Prueba z de diferencia de proporciones se observa que las diferencias entre los educadores Hombres y las Mujeres no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$, así como entre los que están a media jornada y jornada completa.

En el caso de la Prueba chi cuadrado, el nivel de significancia es mayor a 0.05 (0,463), lo que indica que no se puede rechazar la hipótesis nula y que las variables son independientes entre sí.

Haciendo este mismo análisis con variables como perfil lingüístico, años en el programa ACEX, edad

Si se tiene en cuenta el perfil lingüístico, los educadores que han recibido más satisfacciones en “Ambos ámbitos por igual” son en su mayoría los educadores de perfil 1 (medio euskera) (40,0%), y son también los que han recibido más satisfacciones en “El ámbito de ACEX” (50,0%). Los educadores que han recibido más satisfacciones “Cuando desarrollaban mi labor en el ámbito curricular”, son en

su mayoría los de perfil 2 (superior euskera) (28,8%) y en menor medida los de perfil 0 (castellano) (26,9%).

Según el número de años en el programa ACEX, los que tienen menos de 5 años en el programa recibieron más satisfacciones “En ambos por igual” (43,2%) y “Cuando desarrollaba mi labor en el ámbito curricular” (34,1%). Los que tienen entre 6 y 12 años en el programa, recibieron más satisfacciones “En el ámbito de ACEX” (47,2%).

Considerando la edad, los que tienen entre 56 y 60 años recibieron más satisfacciones. “En ambos por igual” (46,9%). Los que tienen entre 51 y 55 años, “En el ámbito de ACEX” (53,8%) y “Cuando desarrollaba mi labor en el ámbito curricular” (30,8%).

Teniendo en cuenta la actividad complementaria y debido a su superioridad numérica, los educadores que se desempeñan en bibliotecas escolares recibieron más satisfacciones “En el ámbito de ACEX” (35,9%) y “En ambos por igual” (34,4%). No se tomaron en cuenta el resto de los educadores que se desempeñan en otras actividades por su baja relevancia numérica.

En relación al número de alumnos del centro que participan del proyecto ACEX, los educadores que se desempeñan en centros de entre 301 y 600 alumnos, recibieron más satisfacciones “En ambos por igual” (37,5%). Los educadores que recibieron más satisfacciones “En el ámbito ACEX”, son, en proporciones muy similares los de 1 a 300 alumnos (37,3%) y los de 301 a 600 alumnos (37,5%). Mayoritariamente los educadores que se desempeñan en centros de 1 a 300 alumnos, recibieron más satisfacciones “Cuando desarrollaba mi labor en el ámbito curricular” (27,1%). Para el análisis no se tomaron en cuenta los educadores que se desempeñan en centros de más de 600 alumnos por su baja relevancia numérica.

Para resumir, podemos decir:

- Los educadores que recibieron más satisfacciones “En ambos por igual” son mayoritariamente los de perfil 1 (medio euskera), las mujeres, los que tienen menos de 5 años en el programa, los que tienen entre 56 y 60 años de edad y los que se desempeñan en centros de entre 301 y 600 alumnos que participan del programa.

- Los educadores que recibieron más satisfacciones “En el ámbito de ACEX”, son principalmente los de perfil 1 (medio euskera), los hombres, los que tienen entre 6 y 12 años en el programa, los que tienen entre 51 y 55 años de edad y los que se desempeñan en centros de entre 301 y 600 alumnos que participan del programa.

Con respecto a las etapas de la formación o de la vida profesional en las que se ha sentido mejor por ser profesor, los educadores destacan “Cuando empecé a trabajar como maestro” (36,2%) y Ahora (35,1%).

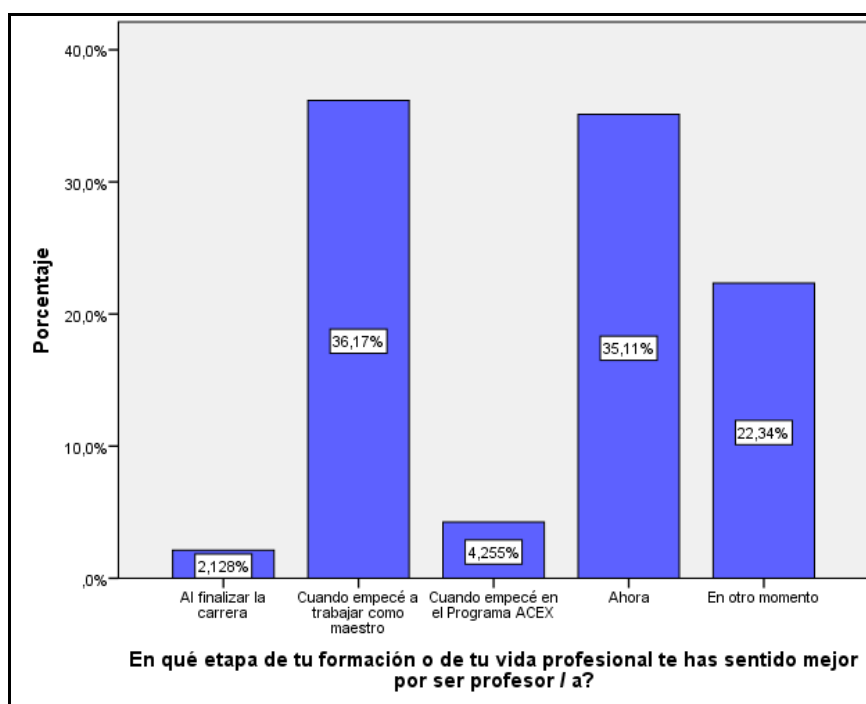


Figura 37. En qué etapa de tu formación o de tu vida profesional te has sentido mejor por ser profesor / a?

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 35.
Otro momento**

Otro momento	Recuento	% del N de la columna
En todas / Siempre	12	57,1%
Como tutor / Como formador	2	9,5%
Como profesora infantil / Profesor de Educación física	3	14,3%
Depende del centro / De los compañeros	2	9,5%
NS / NC	2	9,5%
Total	21	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Se solicitó a las personas encuestadas que repartieran 100 puntos entre una serie de **aspectos en función de la importancia que le asignaban a su desarrollo como profesor de ACEX**. Dichos aspectos están referidos a la formación como profesores de ACEX, prácticas desempeñadas, Interacción con otros profesores y apoyo recibido, y el papel que desempeña el alumnado que asiste a las actividades de ACEX.

El puntaje promedio asignado a cada aspecto figura en la figura 38.

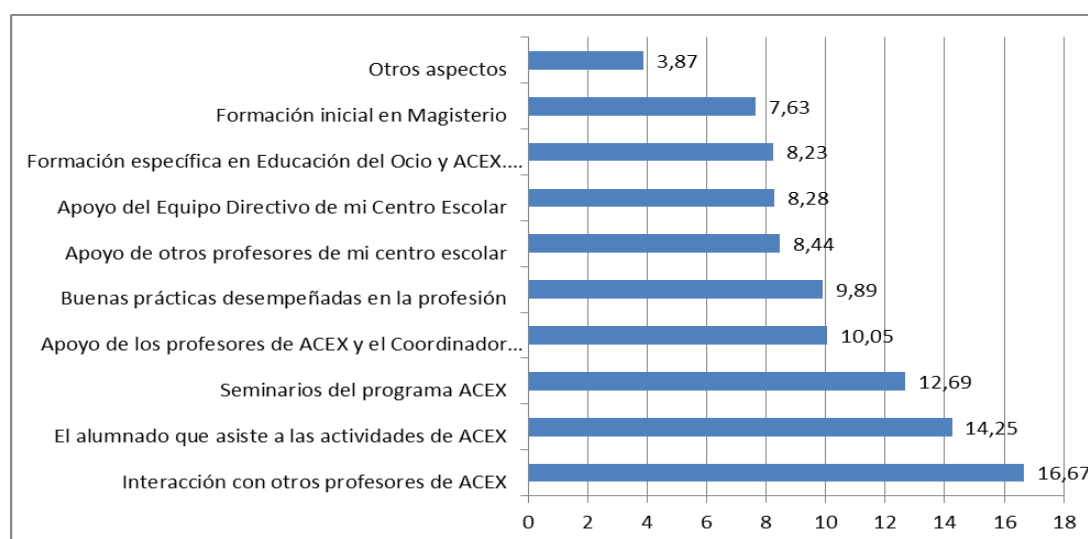


Figura 38. Puntaje promedio de la importancia asignada a cada uno de los aspectos referidos al desarrollo como profesor de ACEX

Fuente: Elaboración propia

De la lectura de esta tabla detectamos que los aspectos a los que los educadores asignan más importancia a su desarrollo como profesor de ACEX son “Interacción con otros profesores” (16,67), “El alumnado que asiste a las actividades de ACEX” (14,25), “Seminarios del programa ACEX” (12,69) y “Apoyo de los profesores de ACEX y el Coordinador Territorial” (10,05).

Hacer referencia al Programa ACEX implica posar la mirada sobre los entornos de enseñanza y aprendizaje que fomentan la articulación de programas y dinámicas de trabajo vinculadas al desarrollo de las competencias.

Asimismo, este Programa cumple con una función compensadora, que intenta hacerle frente a las desigualdades existentes en el acceso al capital cultural, ofreciendo acceso, recursos y materiales a los estudiantes (Marchesi, 2000).

La Educación del ocio, tomada desde el ACEX a partir de la realización de actividades en horario extraescolar, permite el desarrollo de programas específicos,

así como de apoyo curricular, mediante la puesta en marcha de diversas tareas, encuentros y talleres.

Sin embargo, los docentes encuestados argumentan que era frecuente encontrarse con miradas negativas o peyorativas sobre el programa tanto por parte de otros docentes como de los directivos. En el fondo subyacía una mirada de las actividades extracurriculares como “tiempo improductivo”. Se asociaba este espacio como algo externo a lo educativo y, volviendo a nuestro apartado teórico, como si el ocio no fuese una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación del ocio permite el desarrollo de la autonomía personal en los propios procesos de aprendizaje. Es así que las personas pueden adquirir mediante actividades contempladas en este modelo, diversos hábitos de conducta específicos, tanto como valores básicos que son de beneficio para la sociedad. Asimismo, promueve el descubrimiento de la satisfacción de un ocio compartido y creativo.

“En un momento dado, es cierto que algunos compañeros te miraban un poco raro, porque no hacías recreos, salidas y demás, pero es que la situación nuestra es especial y está especificado que eso no lo tenemos que hacer. Sí tenemos un horario diferente y hay temas en los que puedes llegar a un acuerdo con el centro.”
PA2MB012.

“Al principio, cuando empezamos, la gente te veía un poco así como “no tanto que no hiciéramos nada”, pero sí Y decía “jo, que bien, no tienes que poner notas,...”
PA1AB01.

“Para mí, hubo un año durísimo, porque me sentía totalmente cuestionada por algunos compañeros del centro. El motivo, creo que era sin más que desconocían lo que hacía y por eso juzgaban, se debían pensar que no hacía nada, y estaba todo el día jugando con los niños.” **PA1AA08.**

“Entonces sí que te has visto a veces un poco más valorada que al principio.”
PA1AB01.

Muchas veces hay una pérdida de autovaloración por el cambio de posición y el verlo como una caída en la jerarquía valorativa. Sin embargo, se trata de una modificación en las tareas que se llevan a cabo, así como en el contexto, pero la identidad continúa siendo la de un docente, que buscará aún formarse y capacitarse de manera continua. El cambio de funciones de un profesor que pasa al

Programa ACEX no implica que este deje de lado sus aspiraciones o su cumplimiento de las responsabilidades de capacitación constante.

“Si sentía como que había perdido cierto prestigio, pero ahora, ni lo pienso, y ni me lo planteo.” **PA1AB02.**

Se refiere que no estaba bien definido el ámbito de acción del profesor de ACEX, por lo que muchas veces se pretendía que hiciera tareas que no le correspondían.

“Había centros en los que la figura del profesor de ACEX estaba en segundo plano. Éramos un profesor más del claustro pero con unas funciones un poco indefinidas. Se vivía de manera diferente. A algunos sí les trataron como el que podía cubrir todo, pero eso no se permitió, ya que no teníamos permitido hacer sustituciones, entonces en algunos sitios había suspicacias.” **PJ1AB07.**

“Sí, lo viví de una manera rara, porque había personas que no entendían que cambiara a este proyecto, teniendo plaza fija.” **PA4RC229.**

Debe resaltarse sobre este aspecto que los profesores cuentan con la posibilidad de coordinación entre los profesores responsables de liderar los diferentes Proyectos, a través de seminarios de trabajo con reuniones periódicas, las cuales hacen posible el intercambio de información y experiencias, como la colaboración.

El tercer coordinador, CT3, parece sostener esta confusión al referirse a la versatilidad de los docentes en estos puestos.

“Egoístamente a los centros le viene muy bien. Son personas que también tapan muchos huecos a nivel organizativo, pero la función no es esa.” **CT3.**

A veces el reclamo de escasa valoración va dirigido a los directivos que subestiman la importancia de la educación extracurricular.

“Yo si he contado con el apoyo del equipo directivo, aunque a veces sientes como que se infravaloran tus actividades por el hecho de ser extraescolares. Se debería trabajar más la importancia del Ocio en la educación.” **PA3RB220.**

Una cosa interesante es que muchos docentes reconocen que ingresaron al programa de forma buscada porque tienen una gran valoración del Ocio y su rol en

la educación. Esto choca con el paradigma dominante en materia educativa en que el Ocio es un momento tan sólo de recreo para volver a ganar energías para las actividades productivas, en vez de pensar al Ocio como una forma distinta de educarse.

“Yo entré por motivación, y porque creo que el tema del Ocio es importante cuidarlo.”
PA4RC229.

“Yo creo que la educación del Ocio y las extraescolares son importantes para el desarrollo de la persona. Pero es cierto que creo que para la mayoría de la gente el Ocio es secundario.” **PA1AA08.**

“Es lúdico, pero a la vez es educativo. Y creo que por fin, nos hemos dado cuenta de que la educación del Ocio es importante. Así aprenden también a disfrutar y aprender de actividades que les enseñan en la vida, pero de manera lúdica.” **PA1AD06.**

La identidad profesional de los profesores que hicieron su ingreso al Programa ACEX atraviesa un proceso de (re)construcción, aunque su nivel de integración y compromiso con sus actividades es el mismo. El docente responsable lo fue y lo será, dentro o fuera del Programa. La vocación no se limita a si se está dentro o fuera del ACEX.

“Yo la verdad que siempre me ha gustado ir cambiando y veía que este proyecto tenía muchas posibilidades (...). De una manera o de otra quería desarrollar actividades de Ocio, porque creo que son importantes.” **PA2MB012.**

“Yo creía que el Ocio es muy importante en la educación y por no perder el proyecto, entré a media jornada, porque no se permitía más. Llevo 4 años. Alguien tenía que hacer la extraescolares y creo que es un ámbito positivo a desarrollar.” **PA3RB220.**

“Ya que creo que la educación del Ocio es importante y más viendo la evolución que hemos tenido en el centro.” **PA4AC026.**

5.3. MOTIVACIONES Y RESISTENCIAS MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO AL TRANSITAR DEL ÁMBITO CURRICULAR AL PROGRAMA ACEX

Si analizamos, los motivos de incorporación al programa ACEX, su significado e importancia, percepción de formación, cuestionamientos recibidos y cambio de actividades curriculares”, la mayoría de los educadores (96,8%) se incorporaron al

programa ACEX voluntariamente. Los motivos que los llevaron a hacerlo se refieren principalmente a la importancia de la educación para el Ocio y a la motivación que los educadores tienen para hacerlo, aunque también destacan el horario de trabajo. Dichos motivos, en orden de importancia, figuran en la tabla 36.

Tabla 36.
Importancia de los Motivos para la incorporación al programa ACEX

Importancia	Motivos		N
1er lugar	Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel	28,7%	94
2do lugar	Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el Tiempo Libre y el Ocio	34,6%	52
3er lugar	Por el horario de trabajo	29,4%	17
4to lugar	Porque alguien tenía que hacer las actividades extraescolares y creo que es un ámbito que había que desarrollar	40,0%	5
5to lugar	Por el horario de trabajo	100,0%	2
Otros motivos	Motivos personales	26,7%	30

Fuente: Elaboración propia

Desde los inicios del Programa ACEX, cuando algunos maestros de primaria empezaron a formar parte del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares, se suponía una transición hacia un espacio más relacionado con la educación del ocio, lo que influía en el replanteamiento de la concepción que se tenía de la docencia. (Carabaña, 2009; Hernández, 2011; Zabalza, 2012).

Tabla 37.
Decisión de incorporación al programa ACEX

Por qué te incorporaste al programa ACEX?	Recuento	% del N de la columna
Voluntariamente	91	96,8%
Por obligación	3	3,2%
Total – Los que contestaron	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los motivos planteados por el profesorado para incorporarse al programa ACEX, puede concluirse que los hombres destacan “Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado – Buen papel” (30,8%), las mujeres se centran en su motivación personal, “Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionados con el tiempo libre y el Ocio” (20,9%). Los hombres, en cambio, se centran en la necesidad de desarrollar este tipo de actividades, “Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario” (19,2%) y “Porque alguien tenía que hacer las

actividades extraescolares y creo que es un ámbito que había que desarrollar” (19,2%).

Tabla 38.
Cuál fue el motivo principal o los motivos principales que llevaron a incorporarte en ACEX? (Por orden de elección)

Cuál fue el motivo principal o los motivos principales que llevaron a incorporarte en ACEX? en 1er lugar	1º lugar % del N de la columna	2º lugar % del N de la columna	3º lugar % del N de la columna	4º lugar % del N de la columna	5º lugar % del N de la columna
Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el Tiempo Libre y el Ocio	18,1%	34,6%	17,6%	20,0%	
Por el horario de trabajo	2,1%	9,6%	29,4%	20,0%	100,0%
Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel	28,7%	26,9%	23,5%	20,0%	
Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario	16,0%	1,9%	5,9%		
Porque alguien tenía que hacer las actividades extraescolares y creo que es un ámbito que había que desarrollar	13,8%	9,6%	5,9%	40,0%	
Otros motivos	20,2%	17,3%	17,6%		
NS / NC	1,1%				
Total – % de los que contestaron...	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Recuento – Los que contestaron...	94	52	17	5	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 39.
Otros motivos

Otros motivos	Recuento	% del N de la columna
Interés del programa ACEX en Biblioteca	6	20,0%
Utilidad en educación y enseñanza	2	6,7%
Motivos personales (cercanía, jubilación, edad, salud)	8	26,7%
Porque si no, se perdía la plaza, desaparecía	4	13,3%
Necesidad de cambio de ámbito, de actividad	6	20,0%
Ser creativo, Incorporación de nuevas tecnologías, Otras perspectivas	5	16,7%
Porque me lo ofrecieron	5	16,7%
Total – Los que contestaron Otros motivos	30	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se tiene en cuenta el desempeño de los educadores a Jornada completa o Media jornada, se observa que los de Media jornada destacan “Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel” (34,3%) y “Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el tiempo Libre y el Ocio” (28,6%). Los que se desempeñan a Jornada completa, destacan “Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ECEX creo que era necesario” (25,9%)

Tabla 40.
Motivo principal o motivos principales que llevaron a incorporarse en ACEX según Sexo

Cuál fue el motivo principal o los motivos principales que llevaron a incorporarte en ACEX? En 1er lugar		Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado – Buen papel	Recuento	27	8 _a	19 _a	27	15 _a	12 _a
	% del N de la columna	29,0%	30,8%	28,4%	29,0%	25,9%	34,3%
Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el tiempo Libre y el Ocio	Recuento	17	3 _a	14 _a	17	7 _a	10 _b
	% del N de la columna	18,3%	11,5%	20,9%	18,3%	12,1%	28,6%
Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario	Recuento	15	5 _a	10 _a	15	15 _a	0
	% del N de la columna	16,1%	19,2%	14,9%	16,1%	25,9%	0,0%
Porque alguien tenía que hacer las actividades extraescolares y creo que es un ámbito que había que desarrollar	Recuento	13	5 _a	8 _a	13	7 _a	6 _a
	% del N de la columna	14,0%	19,2%	11,9%	14,0%	12,1%	17,1%
Por el horario de trabajo	Recuento	2	1 _a	1 _a	2	0	2 _a
	% del N de la columna	2,2%	3,8%	1,5%	2,2%	0,0%	5,7%
Otros motivos	Recuento	19	4 _a	15 _a	19	14 _a	5 _a
	% del N de la columna	20,4%	15,4%	22,4%	20,4%	24,1%	14,3%
Total	Recuento	93	26	67	93	58	35
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se toman en cuenta los resultados de la Prueba z de diferencia de proporciones se observa que las diferencias entre Hombre y Mujer no son significativas. En el caso de la Prueba z, las frecuencias conjuntas comparten el mismo subíndice, lo que indica que no hay diferencias entre ellas a un nivel de $p \leq 0,05$. Por otro lado, se observa que las diferencias entre los educadores que están

a Media Jornada y Jornada completa no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$, a excepción de “Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el tiempo Libre y el Ocio”.

En el caso de la Prueba chi cuadrado, el nivel de significancia es mayor a 0.05 (0,732), lo que indica que no se puede rechazar la hipótesis nula, las variables referidas a los motivos de incorporación al programa ACEX y el Sexo son independientes. Sin embargo, el nivel de significancia en jornada, es menor a 0.05 (0,004), lo que indica que se rechaza la hipótesis nula, las variables referidas a los motivos de incorporación al programa ACEX y Jornada completa y Media jornada son dependientes entre sí.

Haciendo estos mismos análisis, según perfil lingüístico, años en el programa ACEX y actividad de ACEX impartida, podemos destacar que si se tiene en cuenta el Perfil lingüístico, los educadores con un perfil Superior Euskera destacan “Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel” (37,3%), y los que tienen un perfil Castellano, obviamente “Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario” (50%).

Teniendo en cuenta el número de años en el programa ACEX, los educadores que se incorporaron hace menos de 5 años destacan “Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel” (34,9%) y “Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el tiempo Libre y el Ocio” (25,6%). Inversamente, los que hace 13 años y más que están en el programa, destacan “Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario” (64,3%).

Teniendo en cuenta la Actividad complementaria/extraescolar que imparten, es de destacar que el 69% de los educadores (64) se desempeñan en Bibliotecas escolares y el 31% restante (29) se desempeñan en el resto de las áreas. Los que se desempeñan en Bibliotecas escolares destacan: “Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel” (29,7%), y por la baja incidencia numérica del resto de los educadores, no se tomaron en cuenta para el análisis.

Resumiendo este apartado, podemos decir que:

- Los educadores del sexo masculino, los que tienen un perfil lingüístico 2 (superior euskera), los que se incorporaron hace menos de 5 años y los que se desempeñan en bibliotecas escolares, destacan como motivo principal de su incorporación voluntaria al programa ACEX: "Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel".
- Los educadores del sexo femenino y los que se incorporaron hace menos de 5 años, destacan "Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el tiempo libre y el Ocio"
- Los educadores del sexo masculino, los que tienen un perfil lingüístico 0 (castellano) y los que hace 13 años y más que están en el programa, destacan "Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario". Esto nos hace ver que la incorporación al Programa ACEX, sí fue de manera voluntaria, como responden en el cuestionario, pero como alternativa a la pérdida del puesto, en caso de no adquirir el perfil de euskera. .

Con respecto al **significado que las personas encuestadas le asignan al trabajo en ACEX**, destacan, entre los principales significados, que dicho trabajo contribuye al desarrollo integral del alumnado y les enseña desde otra perspectiva ya que desarrolla actividades lúdicas.

Los significados, en orden de importancia, figuran en la tabla 42.

Tabla 41.
Importancia de los significados asignados al trabajo en ACEX

Importancia	Significado		N
1er lugar	Contribuir al desarrollo integral del alumnado	30,9%	94
2do lugar	Enseñar al alumnado desde otra perspectiva	26,2%	84
3er lugar	Enseñar al alumnado desde otra perspectiva	21,7%	60
4to lugar	Una oportunidad para desarrollar actividades lúdicas y a la vez, educativas	27,6%	29
5to lugar	Un ámbito con muchas potencialidades	23,5%	17
	Un espacio de desarrollo con grandes oportunidades	23,5%	17
6to lugar	Un ámbito por el que todos los profesores deberían pasar	18,2%	11
	Un espacio de desarrollo con grandes oportunidades	18,2%	11
7mo lugar	Un espacio de desarrollo con grandes oportunidades	50,0%	6
Otros significado	Una vía para transformar la educación, hacerla menos reglada, metodología más dinámica	50,0%	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 42.
Otros significados

Otro significado	Recuento	% del N de la columna
Una vía para transformar la educación, hacerla menos reglada, metodología más dinámica	3	50,0%
Conocer e interactuar con los alumnos desde otra perspectiva, mayor protagonismo de los alumnos	2	33,3%
Me gusta impartir la Informática	1	16,7%
Total – Los que contestaron Otro significado	6	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se tiene en cuenta el desempeño de los educadores a Jornada completa o Media jornada, se observa que los de Media jornada destacan “Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado - Buen papel” (34,3%) y “Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el tiempo Libre y el Ocio” (28,6%). Los que se desempeñan a Jornada completa, destacan “Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario” (25,9%).

Tabla 43.
Significado del trabajo en ACEX, según número de años en el programa

Qué significa para ti el trabajo en ACEX en 1er lugar?		Jornada		
		Total	Jornada completa	Media jornada
Contribuir al desarrollo integral del alumnado	Recuento	29	18 _a	11 _a
	% del N de la columna	30,9%	31,0%	30,6%
Una oportunidad para desarrollar actividades lúdicas y a la vez, educativas	Recuento	22	10 _a	12 _a
	% del N de la columna	23,4%	17,2%	33,3%
Enseñar al alumnado desde otra perspectiva	Recuento	21	12 _a	9 _a
	% del N de la columna	22,3%	20,7%	25,0%
Un ámbito con muchas potencialidades	Recuento	9	8 _a	1 _a
	% del N de la columna	9,6%	13,8%	2,8%
Desarrollar actividades de Ocio necesarias para la educación del alumnado	Recuento	6	5 _a	1 _a
	% del N de la columna	6,4%	8,6%	2,8%
Un ámbito que desconocía, pero en el que ahora me siento muy a gusto y motivado	Recuento	4	3 _a	1 _a
	% del N de la columna	4,3%	5,2%	2,8%

Qué significa para ti el trabajo en ACEX en 1er lugar?		Jornada		
		Total	Jornada completa	Media jornada
Un espacio de desarrollo con grandes oportunidades	Recuento	2	1 _a	1 _a
	% del N de la columna	2,1%	1,7%	2,8%
Una función que tengo que desempeñar por obligación	Recuento	1	1 _a	0
	% del N de la columna	1,1%	1,7%	0,0%
Total	Recuento	94	58	36
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, los resultados en términos absolutos son bastante similares entre los que están a media jornada y los que están a jornada completa, no hay excesiva diferencia en cuanto al significado del trabajo de en ACEX. Más en concreto, los resultados indican que ambas variables no muestran una relación significativa (Chi cuadrado = 0.361). Si se toman en cuenta los resultados de la Prueba z de diferencia de proporciones se observa que las diferencias entre los educadores que están a Media Jornada y Jornada completa no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$.

Con este mismo tipo de análisis, según años en el programa, tipo de ACEX impartida y número de alumnos del centro que participan en el programa, podemos destacar, que según el número de años en el programa, se observa que los que tienen 13 años y más, destacan “Contribuir al desarrollo integral del alumnado”(42,9%), los que tienen menos de 5 años, “Una oportunidad para desarrollar actividades lúdicas y a la vez, educativas” (27,3%) y en proporciones muy similares los que tienen menos de 5 años y los que tienen entre 6 y 12 años destacan “Enseñar al alumnado desde otra perspectiva” (25,0% y 27,8% respectivamente).

Con respecto al tipo de actividad complementaria/extraescolar que imparten, es necesario destacar que el 68% de los educadores se desempeñan en Bibliotecas Escolares, lo que pone de manifiesto su importancia numérica. Destacan los significados “Contribuir al desarrollo integral del alumnado” (29,7%) y “Enseñar al alumnado desde otra perspectiva” (26,6%). No se tomaron en cuenta para el análisis a los educadores que realizan otras actividades por su baja relevancia numérica.

La situación actual hace preciso reforzar la idea de que si los profesores del Programa ACEX no reinterpretan su identidad profesional, actualizándola (Zeichner, 2010; Esteve, 2009) o bien formándose en el manejo de nuevas aptitudes para la práctica de su profesión (Perrenoud, 2004; Bolívar y Domingo, 2004; Danielson, 2011) –como es el caso de las TICs-, capacitándose de forma continua.

Para el análisis del significado que los educadores le asignan al proyecto ACEX teniendo en cuenta el número de alumnos del centro que participan en el proyecto, se tomó en cuenta hasta 600 alumnos, los que representan el 88% del total. Los que tienen hasta 300 alumnos destacan “Contribuir al desarrollo integral del alumnado” (33,9%) y los que tienen entre 300 y 600, “Una oportunidad para desarrollar actividades lúdicas y a la vez, educativas” (33,3%).

En síntesis:

- Los educadores que tienen Menos de 5 años en el programa y los que tienen entre 300 y 600 alumnos en el programa ACEX, destacan como principal significado al trabajo en ACEX a “Una oportunidad para desarrollar actividades lúdicas y a la vez, educativas”
- Los que tienen entre 6 y 12 años en el programa y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares destacan “Enseñar al alumnado desde otra perspectiva”
- Los educadores que tienen 13 años y más en el programa y los que tienen Hasta 300 alumnos en el programa ACEX destacan “Contribuir al desarrollo integral del alumnado”

Por otro lado, con respecto a **si los educadores se han sentido parte del grupo de profesores de ACEX** desde la incorporación al programa, casi la totalidad de los mismos (90,4%) contestó positivamente, debido fundamentalmente al “Ambiente bueno / Compañerismo / Formamos un grupo” (41,2%) y a la “Participación / Compartir dudas, inquietudes, experiencias” 25,9%).

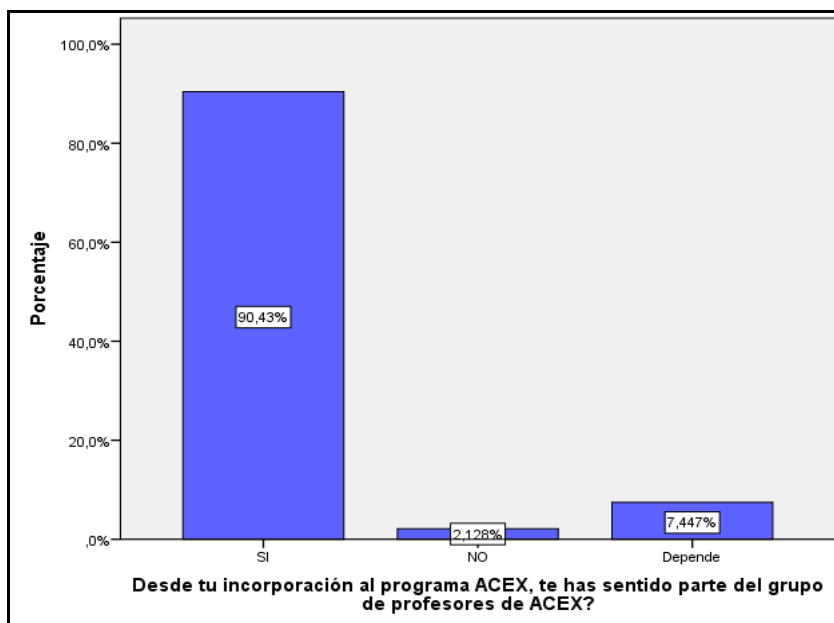


Figura 39. Desde tu incorporación al programa ACEX, te has sentido parte del grupo de profesores de ACEX?

Fuente: Elaboración propia

Los motivos por los que responden afirmativa o negativamente, o depende se exponen a continuación.

Tabla 44. Motivos de sentirse parte del grupo de profesores ACEX

Motivos de sentirse parte del grupo de profesores ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Ambiente bueno / Compañerismo / Formamos un grupo	35	41,2%
Participación / Compartir dudas, inquietudes, experiencias	22	25,9%
Por la formación recibida / Seminarios / Reuniones	11	12,9%
NS / NC	17	20,0%
Total – Los que contestaron Si	85	100%
Motivos negativos		
Las reuniones van dirigidas al grupo de jornada completa	1	50,0%
Llevo muy poco tiempo	1	50,0%
Total – Los que contestaron No	2	100,0%
Motivos depende		
Estoy a media jornada / Los de media jornada no llegamos a las expectativas / Es menor tiempo de dedicación	4	57,1%
Al principio no, posteriormente, si	1	14,3%
Los cambios eran muy diferentes	1	14,3%
NS / NC	1	14,3%
Total – Los que contestaron Depende	7	100%

Fuente: Elaboración propia

Desde las entrevistas y grupos de discusión, vemos que en cuanto a la **evolución del programa**, en términos generales, el acercamiento inicial al programa se da desde el miedo de quedarse sin plaza, desde la presión o el sentimiento de aislamiento. Pero con el tiempo los docentes empiezan a integrarse, a cambiar su percepción del mismo, a entender la importancia de lo que hacen y comprobar los beneficios en el estudiante. Todo esto sin dejar de reconocer las dificultades que se le plantean. Finalmente, hay un consenso de que en los últimos años se ha entrado en una etapa de declive del programa, un abandono por parte de las autoridades y la continuidad del mismo ingresó en una zona de incertidumbre.

Este ciclo de ascenso y descenso parece muy bien reflejado en este verbatim extraído de uno de los grupos.

“Los primeros años, fueron duros pero muy motivantes, de creación, de ir desarrollando, de ir creando cosas para los chavales, y aunque vivimos momentos duros, todos nos íbamos apoyando mutuamente. Además contábamos con el apoyo de la administración.” **PA1AD06.**

“Luego ha habido unos años de continuidad y crecimiento. Íbamos a más. Nos sentíamos orgullosos de nuestro trabajo.” **PA1AD06.**

“Y desde el 2010, más o menos, vivimos con incertidumbre cada año el seguimiento del programa. Se dejaron de abrir convocatorias, y cuando había alguna jubilación o cambio, a la persona que entraba a ACEX, sólo se le concedía media jornada, y la otra media a actividades curriculares.” **PA1AD06.**

Como dijimos, el ingreso al Programa ACEX está marcado por la incertidumbre de abandonar las prácticas pedagógicas tradicionales y conocidas por un campo desconocido de enorme apertura.

“Me costó un montón dejar el aula, es... no sé, son tus críos, ... era todo un poco como que no sabías cómo iba a salir aquello.” **PA1AB01.**

“El trabajo más o menos estaba asegurado, pero no era lo mismo estar cada año en un centro, que estar definitivo en un centro” **PA3RB119.**

La incertidumbre se profundiza por el hecho de no contar con un grupo fijo de estudiantes, sino que esta cantidad sea variable. Esto es remarcado y se repite en muchos relatos.

“...eso de tener un grupo, como que no es tuyo, no es un grupo fijo, cambia, y por eso se echa en falta un grupo fijo.” **PA1AB01.**

“no hay un grupo fijo, unas veces vienen unos, otras otro, y así, claro no puedes hacer nada de continuo, les tienes que enganchar de una manera para que participen por propia voluntad.” **PA1AB02.**

“A mí sí me hubiera gustado terminar la vida laboral en un aula dando clase. Con un aula normal entre comillas, de chavales, en vez de estar en horarios raros, que vienen los que quieren venir.” **PA1AC05.**

“Esa incertidumbre de no tener alumnos al principio, existía, pero bueno, ahora hay demasiados.” **PA1AB01.**

“Después de tantos años... pues bien. A mí me costó mucho lo de la Biblioteca porque, es que no tenía seguros los alumnos. Claro, tú en una clase normal, sabes que tienes 20, si hay época de gripe menos, pero sabes más o menos qué alumnos vas a tener. Aquí no. En la biblioteca, que no veas gente, pues.... Te crea una incertidumbre,... “oye y si no vienen.....” Pero yo ahora tengo demasiado.” **PA1AB02.**

Es interesante señalar que el miedo que tenían los docentes al comienzo, no contar con suficiente cantidad de niños, se revirtió. O mejor dicho, fue la experiencia la que demostró que la tendencia era contraria. Ahora los docentes, como lo comprobamos en los verbatim anteriores aseguran tener demasiados niños.

La identidad profesional de los profesores de ACEX ha atravesado una crisis y ha sido también cuestionada (Dubar, 2002). Estos profesionales debieron clarificarse y capacitarse profesionalmente, haciéndole frente al malestar docente, a la desgana y también a la crisis de identidad profesional. Al incorporarse a la Educación del Ocio no tenían conocimiento de la misma. Sin embargo, su participación en el Programa ACEX y la formación que ello trae aparejada, los llevó a una redefinición de sus roles, tomando conocimiento sobre las actividades extraescolares y debiendo liderar un proyecto de centro nuevo.

Aparecen en los grupos algunas referencias a cómo la inestabilidad y variabilidad en actividades y composición de los grupos propios del ACEX también afecta a los mismos estudiantes.

“A veces veo que los niños vienen todos alterados, unos gritos por el pasillo.....les estamos cambiando de actividad constantemente, y eso les altera. A veces te da la

sensación de no poder sentarte tranquilamente con los niños, porque tienes que rellenar mil historias.” **PA4AB023.**

Se comprueba un cambio gradual, con el paso del tiempo, de la valoración que tienen los docentes de sí mismos y de su nueva posición. Con el tiempo, la mayoría de los participantes de los grupos focales reconocían que no volverían a la enseñanza curricular. Y esto es así aun cuando en un comienzo fue difícil para ellos hacer el cambio, o se sintieron forzados a hacerlo.

“Entonces sí que te has visto a veces un poco más valorada que al principio.” **PA1AB01.**

“Con las fábulas hacíamos un trabajo y terminábamos representándolas, íbamos a los diferentes grupos con la representación,... y la verdad no volvería a curricular tampoco.” **PA1AB01.**

“En un primer momento, si sentía como que había perdido cierto prestigio, pero ahora, ni lo pienso, y ni me lo planteo. Yo no volvería.” **PA1AB02.**

“Si me lo hubieran planteado durante los dos primeros años de ACEX, igual sí, pero ahora ni loco. Es ahora cuando sé lo que quiero de mi profesión. Ahora es cuando veo que me siento bien con el ejercicio de mi profesión.” **PA1AD06.**

En algunos grupos aparece la idea de que aunque ciertamente se echa en falta el tener un grupo fijo y la continuidad que eso posibilitaba en las tareas, aun así no abandonarían el Programa ACEX por la libertad y el sentimiento de realización que encontraron aquí.

“El tener un grupo seguro se echa en falta. Creo que es un ámbito en el que yo me sentía más segura. Pero sin más lo echo en falta, pero no sé si volvería al aula, con notas, tutorías, etc.” **PA1AA08.**

Hay una conciencia de que el programa, que para muchos estaba destinado a fracasar, pudo florecer por el esfuerzo superlativo y la confianza ciega del Coordinador 1, de quienes se escuchan numerosos elogios y reconocimientos a lo largo de la duración de los grupos focales. Se estima altamente su capacidad de gestión y de motivar a personas que quizá aceptaban el nuevo rol como si no tuviesen opciones, forzados por una realidad y una política impuesta desde arriba.

“Hubo muchas cosas buenas. Hubo una cosa buenísima que fue CT1, el coordinador de los primero años, y el creador del programa. Ideológicamente dio cuerpo al proyecto. Ya que al principio costó mucho, había personas un poco mosqueada, y

que habían entrado un poco forzadas por la situación, y motivarlas fue todo un logro.”

PA2MC29.

“Yo estoy de acuerdo en que hay que dar gracias a la jefa de personas que estaba en los inicios del programa y a CT1, que se juntaron y surgió esto de ahí, porque si se lo dan a otros, pues no sé qué habría salido (...) Yo creo que CT1 es quien ha puesto la guinda ideológica a todo el programa, y ha entusiasmado a todo el profesorado que ha formado parte de este proyecto.” **PA2MC29.**

“Sin duda, donde más apoyo tuvimos fue por parte de CT1, el coordinador. Era un hombre donde llorábamos y nos sentíamos escuchadas.” **PA4AB023.**

“Fueron unos años muy buenos, los de CT1. De crecimiento, creación, y de impulso. Yo los he vivido muy bien. Ahora estamos un poco preocupados, pero creo que saldremos de esta.” **PA4AM224.**

“CT1, el hombre, que fue quien creó todo esto. No nos exigía, aunque él tendría también su presión, pero siempre nos ofrecía cosas, tenía un abanico de cosas para hacer.” **PA1AB02.**

“Siempre tengo la posibilidad de volver al aula, pero estoy encantada y si la situación no cambia no me volvería a meter en el aula. Aquí hay más posibilidades de desarrollo en los alumnos y para nosotros mismos. A veces lo hecho un poco en falta, pero más por tener un grupo de referencia, pero no por el aula en sí. **PA2MB012.**

“La gente que empezó en el programa al principio se sentía muy insegura, de saber lo que iba a durar, si se le iba a echar, de si lo iban a saber hacer... y CT1 en los inicios nos solía decir, “No os preocupéis que vosotros, os jubiláis en ACEX”. Por relajar un poco la situación y yo creo que acertó. Esa fue la primera fase, la fase más dura, hasta que se creó la estructura.” **CT2.**

Luego hay un consenso establecido en que el segundo director, CT2, fue el continuador de la gigante tarea de CT1. Él fue quien recogió los frutos de la eficiente gestión anterior. Es ésta quizá la época de oro del programa, pero no hubiera sido posible sin la dirección anterior.

“Luego la mejor época fue la de CT2, que fue cogiendo todos los frutos. Ya teníamos todo el programa de la BBK, y era seguir y seguir, de mantenimiento y crecimiento.” **PA1AB02.**

“Los años de CT2, fueron más fáciles, porque parecía que todo iba sobre ruedas, pero ahora parece otra época de amenaza.” **PA1AA08.**

“Yo creo que cuando CT2 cogió el proyecto, ese recorrido con CT1, que se había hecho fué muy rico y la gente cobró conciencia de que este proyecto era importante. Tanto para la gente nueva y con perfil, como para los de antes. Y es en ese momento, en el que llega un poco el momento álgido del programa, cuando llega CT2. Se empiezan a desarrollar las actividades paralelas y grupos de trabajo, página web,... empezaban a salir necesidades que se podían ir cubriendo.” **PA2MC29.**

El propio CT2 es consciente de que su función fue la de un continuador de lo ya existente, que con mantener las estructuras básicas previas, el programa estaba condenado a crecer.

“La verdad que en aquellos años iba todo muy bien. CT1 hizo un trabajo impresionante, no solamente por lanzarse a hacer el programa, sino por estructurarlo muy bien. Yo de hecho he continuado con la misma estructura.” **CT2.**

“Fue una dinámica que ya estaba hecha, y yo la seguí.” **CT2.**

Para CT2, su fase fue relajada, lo duro ya había pasado y se había erigido los cimientos para la prosperidad que conocería el programa durante su gestión.

“Mi fase, fue la fase más asentada, para mí la más fácil. Se crearon estructuras más amplias, introducimos todo el rollo informático, apostamos mucho por la interrelación con el MEC, con las bibliotecas de otras comunidades autónomas, sobretodo en el campo de las bibliotecas escolares, se crearon diferentes comisiones técnicas.” **CT2.**

El mismo consenso existe sobre el declive que se vive en los últimos años, con la tercera dirección del programa. Las menciones reflejan un momento difícil, de inestabilidad e incertidumbre en que, como al principio, no se sabe qué pasará con el programa. Hay fantasías negativas, miedos, con respecto a la posibilidad de que el programa sea suprimido, la conciencia de que ACEX vino a dar respuesta a un problema, a completar un hueco y que una situación diferente conducen a prescindir del mismo, a que no sea percibido como necesario. Hay una valoración del pasado y un sentimiento de tristeza y cuestionamiento de la situación actual.

“Este programa tenderá a desaparecer, porque las necesidades que se dieron al principio de recolocar plantilla, hoy en día no se dan.” **PJ1AB07.**

“Me parece una pena la situación actual de programa, porque ahora parece que ciertas comunidades nos tomaban como ejemplo, de todo lo que había sido nuestra experiencia. Y no solo para ocupar las horas de Ocio de los chavales, sino cómo se ocupaban, con qué saber.” **PJ1AC03.**

“Porque este momento de declive que estamos viviendo no es justo.” **PA3RC016.**

“Ahora estamos un poco estancados.” **PA1AB01.**

“Yo creo que ahora lo están viviendo con angustia. Unos, los que les queda poco, agarrándose a un clavo ardiendo hasta la jubilación.” **CT3.**

Se presenta la idea de que la administración no tiene interés de mantener el programa y simplemente deja que se derrumbe sólo sin prestarle la adecuada atención.

“En mi opinión, se quieren dejar hundir el programa. Es una manera de ir reduciendo.” **PA1AA08.**

“Creo que la administración está mirando para otro lado, porque no entiendo que reduzcan de un programa que funciona bien, y tiene resultados positivos, sobre todo en los alumnos, que al fin y al cabo es el objetivo de la educación y el futuro.” **PA1AD06.**

Se señala como un punto fundamental en el comienzo del declive y en el desinterés de las autoridades por el ACEX el comienzo de la media jornada.

“Vino el problema, con CT3. Bueno con CT3 no, que es que ha coincidido con la jubilación de CT2 y la incorporación de CT3 como coordinador con el cambio de rumbo del programa. Ese año, por ejemplo es cuando empezaron con las medias jornadas. Eso ha sido cosa del departamento”. **PA4AB023.**

“En 2010, fue un poco la clave.....el que iba a coger la dirección general de centro, ya dijo que iba a hacer un recorte, yo le dije que no entendía por qué aquí si era un proyecto que funcionaba.... No es el que está ahora, pero allí empezó un poco el declive.” **CT2.**

También se escucha la idea de que el programa, en este recorrido de ascenso y descenso, atraviesa por tres momentos bien diferenciados y que estos momentos parecen coincidir con la gestión de los tres distintos coordinadores.

“Yo también creo que hay diferentes momentos. Hay como 3. Uno de creación en el que todo se iba creando y poniendo en marcha, otro de crecimiento, en que eran años bollantes y ayudaban por muchos sitios, y ahora es como que llega el declive, ya que desde 2010 están dando los proyectos a media jornada (...). Y es coincidencia, porque no es culpa de nadie, pero coincide con los momentos en los que hemos cambiado de coordinador.” **PA2MA014.**

“Y es ahora, otro de los momentos más duros. Tener que estar explicando qué es el programa y justificando su seguimiento. Yo he vivido cambios políticos, pero eran más de adaptación, sin más. Pero este, ahora CT3, es el más duro.” **CT2.**

La instalación de la media jornada muestra un altísimo grado de desaprobación. Se la ve como una medida para restarle trascendencia a ACEX, para desestimar el trabajo de sus docentes e, incluso, para desarmar paulatinamente el programa. La media jornada se presenta como una amenaza y un elemento de incertidumbre.

“Yo creo que con esto de las medias jornadas lo que están buscando un poco, es ir eliminando el Proyecto ACEX. Si al final es todo ir eliminando. Está claro que es un tema económico, pero creo que hay otros sitios donde recortar.” **PA1AC05.**

“Yo creo que es una amenaza más, porque si dijéramos que quitan media después de haber anteriormente una jornada entera, y esa otra media se la conceden a otro nuevo proyecto en otro centro nuevo, pues sería estupendo. Pero la quitan al proyecto.” **PA1AD06.**

“Hemos pasado por varios cambios, pero ahora veo que es como si se lo quisieran cargar. Esto de las medias jornadas, creo que es una señal.” **PA1AD06.**

“Me parece muy difícil que puedan llevar un proyecto estando a media jornada. Con la bobada se han perdido mitades de proyectos, que en horas son muchas. Y entran sin saber muy bien qué va a pasar, porque ahora no sabemos muy bien qué perspectiva tenemos.” **PA1AB01.**

“...la experiencia esa de las medias jornadas no está funcionando, no terminan de encajar ni en una cosa ni en otra. El que me sustituyó a mí ya le dieron a media jornada y no aguantó, y ahora la que está también está a media. Y yo lo que detecto es que “ni fu ni fá”. El proyecto tal y como yo estaba, está abandonado.” **PJ1AB07.**

“Sé que hay cierto desencanto, y sobretodo porque la gente empieza a pensar que si empiezan por reducir a media jornada, luego que será. Piensan que esto se va a ir “al cuerno”. Creen que es darle un fin al programa.” **CT2.**

En el rechazo de la media jornada hay una buena cuota de cuestionamiento de la política de la administración, una denuncia del desinterés de la administración hacia el programa que sólo pudo ser compensado con el esfuerzo de sus participantes y coordinadores.

“No les interesa, porque si no, no reducirían a medias jornadas. Esto es una manera de recortar recursos humanos, que al final es reducir gasto.” **PA2MD213.**

“Creo que es una manera (de la administración) de decirnos que esto se está cerrando, pero tenemos que hacer fuerza y dar a conocer lo que hacemos.” **PA2MB012.**

“El hecho de que recorten a medias jornadas, es una forma de ir empujando para que nos vayamos apeando.” **PA3RC016.**

“Claro, es que ahora en estos últimos años, diríamos que el departamento no se ha implicado tanto. En el tema ha habido también más dificultades, no sobra profesorado como ocurría antes, y han seguido convocando con menos plaza. **CT1.**

Sin embargo, el tercer coordinador, quien fue el que más a fondo ha ido con esta política parece defender las medias jornadas. Su argumento es que éstas pueden ser vistas cómo positivas o negativas dependiendo desde qué punto comiences el análisis: son una pérdida en relación a lo inmediatamente anterior, pero una ganancia con respecto al cero en educación extracurricular que existía en las escuelas antes del programa ACEX.

“¿Sabes qué pasa?, esto de las medias jornadas es ver el vaso medio lleno o medio vacío. Cuando tú partes de que ha estado lleno siempre, si te quitan, pues.... Pero claro plantéaselo a centros que no tiene proyecto, pues es mejor tener medio que no tener nada.” **CT3.**

5.4. PENSAMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE ASPECTOS FACILITADORES Y CONDICIONANTES EN EL PROCESO DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL

La mayoría de los educadores encuestados manifiesta que la formación del Instituto de Ocio no fue importante, pero cabe señalar, que dicha formación fue impartida en los primeros años de la creación del programa, y muchos de sus asistentes ya están jubilados. Sin embargo, los que recibieron esta formación, la consideran importante. De hecho muchos que contestan no manifiestan que es porque “no la han recibido” (81,5%). Los que afirman que dicha formación ha sido importante, fue porque consideran lo aprendido como interesante, útil para su trabajo y que les abre a otras realidades.

Tabla 45.
Fue importante para ti la formación que recibiste del Instituto del Ocio de la Universidad de Deusto?

Fue importante para ti la formación que recibiste del Instituto del Ocio de la Universidad de Deusto?	Recuento	% del N de la columna
SI	22	23,4%
NO	65	69,1%
Depende	7	7,4%
Total - Los que contestaron	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 46.
Motivos de la importancia de la formación recibida por el Instituto de Estudios de Ocio

Motivos de la importancia de la formación recibida por el Instituto de Estudios de Ocio	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Vi que el Ocio es muy importante / Me abrió la mente respecto del tema	3	13,6%
Siempre se aprende / Ayuda para desarrollar este trabajo	9	40,9%
Interesante / Vi otras realidades y experiencias / Despierta curiosidad	4	18,2%
Motivador	1	4,5%
Nuevas perspectivas laborales	1	4,5%
Confirma lo que ya pensaba	1	4,5%
NS / NC	3	13,6%
Total – Los que contestaron Si	22	100,0%
Motivos negativos		
Fue muy teórico / No aportó mucho	5	7,7%
No la he recibido / No la conozco	53	81,5%
No se ajustaba a o que necesitaba / Enfocada a la Educación Infantil	3	4,6%
NS / NC	4	6,2%
Total – Los que contestaron No	65	100,0%
Motivos depende		
Para momentos puntuales / Depende de la actividad / Se aprovecha algo	3	42,9%
Al estar a media jornada no se puede recibir todo	1	14,3%
La formación de ACEX San Ignacio fue muy buena	1	14,3%
NS / NC	2	28,6%
Total – Los que contestaron Depende	7	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Casi la tres cuarta partes de los educadores (74,5%) no cree que el **ejercicio profesional en ACEX esté igual de valorado por la sociedad que el ejercicio profesional en actividades curriculares**, principalmente porque “No se valora el Ocio / Se considera una actividad secundaria / complementaria / extracurricular” (31,4%), por “Desconocimiento / No creen que requiere trabajo estar en el

Programa” (18,6%) y porque “No está superada la jerarquización de la asignatura / La sociedad da importancia al curriculum” (15,7%).

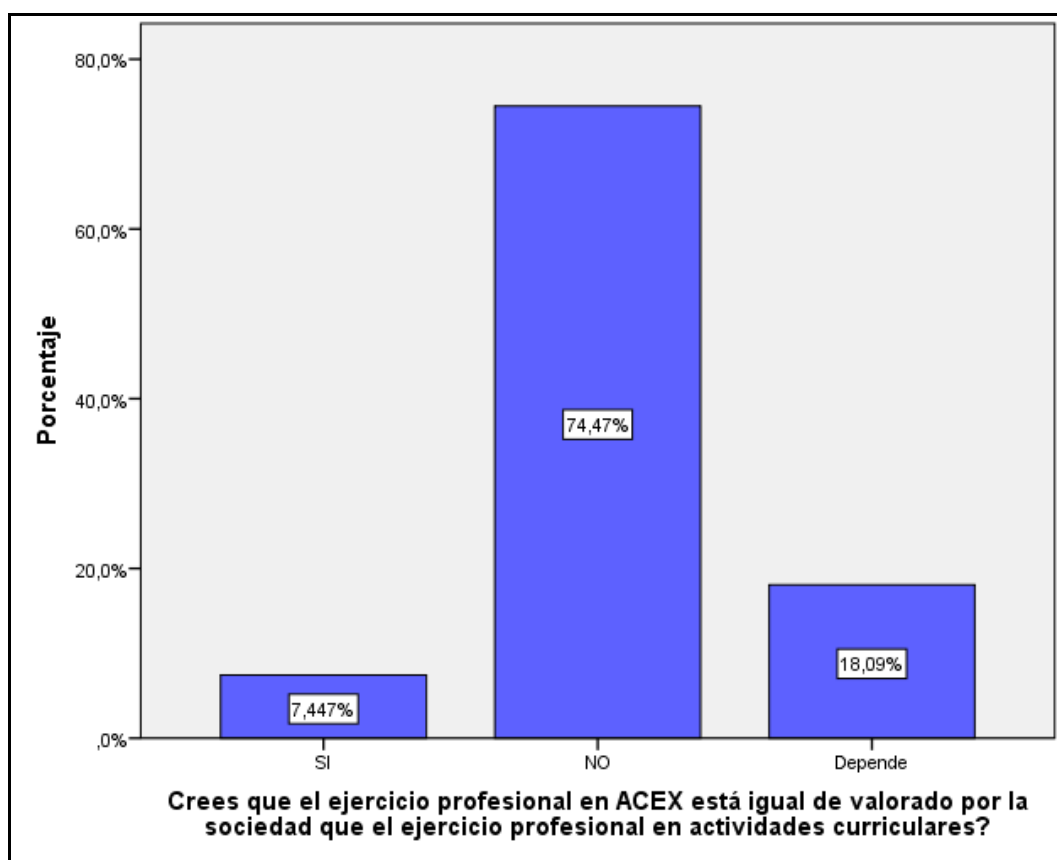


Figura 40. Crees que el ejercicio profesional en ACEX está igual de valorado por la sociedad que el ejercicio profesional en actividades curriculares?

Fuente: Elaboración propia

En relación a la similitud en la valoración de la sociedad de las actividades curriculares y extracurriculares, hemos realizado una tabla de contingencia relacionando dicha variable con varias variables categóricas, con estadístico de contraste χ^2 y también, para tener una idea más precisa de la magnitud de la relación, se ha considerado el estadístico V de Cramer (cuyos valores oscilan entre “0” o ausencia de asociación o relación y “1” o relación perfecta entre las dos variables consideradas en cuestión).

Tabla 47.
Similitud en la valoración de la sociedad de las actividades curriculares y extracurriculares, según Sexo, tipo de Jornada, años en programa ACEX, tipo de ACEX y perfil lingüístico.

		Crees que el ejercicio profesional en ACEX está igual de valorado por la sociedad que el ejercicio profesional en actividades curriculares?			Total	
		SI	NO	Depende		
SEXO						
Sexo	Hombre	Recuento	3	19	5	27
		% del total	3,2%	20,2%	5,3%	28,7%
	Mujer	Recuento	4	51	12	67
		% del total	4,3%	54,3%	12,8%	71,3%
Total	Recuento	7	70	17	94	
	% del total	7,4%	74,5%	18,1%	100,0%	
TIPO DE JORNADA						
Tipo de Jornada	Jornada completa	Recuento	6	41	11	58
		% del total	6,4%	43,6%	11,7%	61,7%
	Media jornada	Recuento	1	29	6	36
		% del total	1,1%	30,9%	6,4%	38,3%
Total	Recuento	7	70	17	94	
	% del total	7,4%	74,5%	18,1%	100,0%	
AÑOS EN PROGRAMA ACEX						
Años en ACEX	menos 1 año a 10	Recuento	4	58	12	74
		% del total	4,3%	62,4%	12,9%	79,6%
	11 años o más	Recuento	3	12	4	19
		% del total	3,2%	12,9%	4,3%	20,4%
Total	Recuento	7	70	16	93	
	% del total	7,5%	75,3%	17,2%	100,0%	
TIPO DE ACEX						
Tipo de ACEX	1	Recuento	3	50	11	64
		% del total	3,2%	53,8%	11,8%	68,8%
	2	Recuento	4	20	5	29
		% del total	4,3%	21,5%	5,4%	31,2%
Total	Recuento	7	70	16	93	
	% del total	7,5%	75,3%	17,2%	100,0%	
PERFIL LINGÜÍSTICO						
Perfil Lingüis.	0	Recuento	1	20	5	26
		% del total	1,1%	22,7%	5,7%	29,5%
	2	Recuento	6	47	9	62
		% del total	6,8%	53,4%	10,2%	70,5%
Total	Recuento	7	67	14	88	
	% del total	8,0%	76,1%	15,9%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

De nuevo los resultados para las tres categorías de la valoración de la sociedad a las actividades ACEX, son bastante similares entre hombres y mujeres. En consecuencia los resultados indican que ambas variables (sexo y valoración de ACEX) no están significativamente asociados (Chi cuadrado = 0.772, V de Cramer = .091, $p = .680$). Aunque sí destacamos que, aunque no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, el porcentaje de creencia de la sociedad sobre la no consideración de las actividades ACEX como las actividades curriculares, es muy superior.

En cuanto al tipo de jornada, en términos absolutos los datos son similares entre los dos tipos de jornadas. Los resultados indican que ambas variables no presentan una relación significativa (Chi cuadrado = 2.063, V de Cramer = .148, $p = .356$). Asimismo, teniendo en cuenta los años en el programa los resultados muestran que las dos variables no están relacionadas significativamente (Chi cuadrado = 2.837, V de Cramer = .175, $p = .242$), así como, en el tipo de actividad ACEX (Chi cuadrado = 2.421, V de Cramer = .161, $p = .298$) y el perfil lingüístico (Chi cuadrado = 1.042, V de Cramer = .109, $p = .594$).

En general, no creen que el ejercicio profesional en ACEX esté igual de valorado por la sociedad que el ejercicio profesional en actividades curriculares, especialmente porque no se valora el Ocio ni se le da importancia a esta actividad. Como apuntábamos en el marco teórico, en ocasiones se relaciona el Ocio, con lo no educativo, y es por ello, que se valore menos también al profesorado que imparte estas actividades.

Los motivos que exponen en las respuestas que dan, sobre estas creencias son:

Tabla 48.
Motivos de valoración del ejercicio del profesorado de ACEX

Motivos de valoración del ejercicio del profesorado de ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Lo es en mi programa / En mi centro / Valorado por la comunidad educativa	4	57,1%
Valorado por los padres	2	28,6%
NS / NC	1	14,3%
Total	7	100,0%
Motivos negativos		
Piensan que no eres profesor / Solo como profesor de apoyo	8	11,4%
Desconocimiento / No creen que requiere trabajo estar en el Programa	13	18,6%
Motivos de valoración del ejercicio del profesorado de ACEX		
Motivos de valoración del ejercicio del profesorado de ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos negativos		
No está superada la jerarquización de la asignatura / La sociedad da importancia al curriculum	11	15,7%
No se valora el Ocio / Se considera una actividad secundaria / complementaria / extracurricular	22	31,4%
No se le exige lo mismo a un profesor de ACEX / En ACEX no se ponen notas	4	5,7%
Las actividades son voluntarias	1	1,4%
NS / NC	11	15,7%
Total – Los que contestaron No	70	100,0%
Motivos depende		
De si son los padres o los profesores los que lo valoran	6	35,3%
De cada centro	2	11,8%
Del desconocimiento del proyecto	3	17,6%
De la labor desarrollada	1	5,9%
NS / NC	5	29,4%
Total – Los que contestaron Depende	17	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Casi es la misma proporción (72,3%) los encuestados que no creen que los profesores de ACEX han dejado de ser “profesores como tal” por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular fundamentalmente porque “No nos consideran profesores / Hemos pasado a un segundo plano de profesionalidad” (36,4%) y porque “Ni padres, compañeros o alumnos nos consideran profesores” (18,2%).

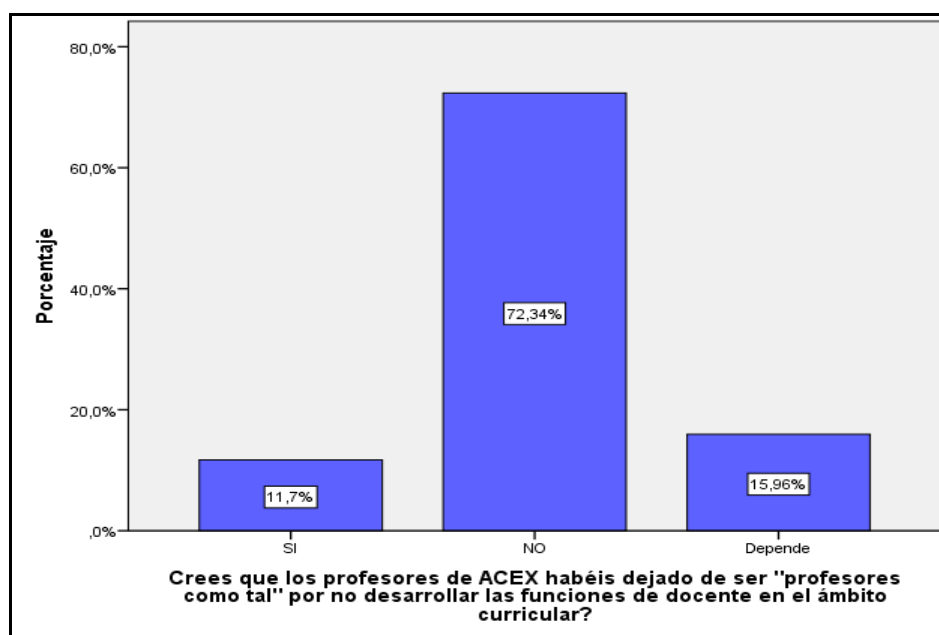


Figura 41. Crees que los profesores de ACEX habéis dejado de ser "profesores como tal" por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular?

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis no se tomaron en cuenta los educadores que contestaron que Si creen que los profesores de ACEX han dejado de ser "profesores como tal" por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular, como asimismo los que contestaron Depende, debido a su baja incidencia numérica, tanto en el total (11 y 15 respectivamente) como en las distintas sub segmentaciones. Debido a su relevancia numérica (68 educadores), se analizaron las respuestas de los que contestaron que no creen que los profesores de ACEX han dejado de ser "profesores como tal" por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular. Es de destacar que debido a su baja incidencia numérica se desestimaron los educadores que se desempeñan en otras actividades complementarias a excepción de bibliotecas escolares.

Es así que mayoritariamente son los que tienen perfil lingüístico 2 (superior euskera) (80,8%), los que tienen entre 6 y 12 años en el programa (83,3%), los que tienen hasta 50 años de edad (90,9%), los hombres (85,2%) y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares (68,8%), y los que se desempeñan a Media Jornada (77,8 %).

Tabla 49.
Pensamiento sobre si los profesores de ACEX dejan de ser “profesores como tal” por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular, según sexo

	Crees que los profesores de ACEX habéis dejado de ser "profesores como tal" por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular?	Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
SI	Recuento	11	3 _a	8 _a	11	9 _a	2 _a
	% del N de la columna	11,7%	11,1%	11,9%	11,7%	15,5%	5,6%
NO	Recuento	68	23 _a	45 _a	68	40 _a	28 _a
	% del N de la columna	72,3%	85,2%	67,2%	72,3%	69,0%	77,8%
Depende	Recuento	15	1 _a	14 _b	15	9 _a	6 _a
	% del N de la columna	16,0%	3,7%	20,9%	16,0%	15,5%	16,7%
Total	Recuento	94	27	67	94	58	36
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tipo de jornada, en términos absolutos los datos son similares entre los dos tipos de jornadas. Los resultados indican que ambas variables no presentan una relación significativa (Chi cuadrado = 0,343). Eso mismo ocurre en el caso de sexo (Chi cuadrado = 0,109).

Con respecto a los motivos, y teniendo en cuenta la relevancia numérica, solo se analizaron los relacionados con el número de años en el programa y el sexo. Es así que los que tienen menos de 5 años consideran que es porque “Soy tutor / Sigo dando clase” (48,4%) como asimismo los Hombres (34,8%) y las Mujeres porque “Sigo considerándome profesor” (24,4%).

Los motivos que describen la opción de respuesta son:

Tabla 50.
Motivos por los que crees que se deja de ser “profesor como tal”, al ser profesor de ACEX

Motivos por los que crees que se deja de ser “profesor como tal”, al ser profesor de ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
No nos consideran profesores / Hemos pasado a un segundo plano de profesionalidad	4	36,4%
Ni padres, compañeros o alumnos nos consideran profesores	2	18,2%
Hacemos algo fuera de lo habitual	1	9,1%
Porque el currículo es importante	1	9,1%
NS / NC	3	27,3%
Total – Los que contestaron Si	11	100,0%

Motivos negativos		
Soy tutor / Sigo dando clase	21	30,9%
Sigo considerándome profesor	16	23,5%
Soy valorada	5	7,4%
Aportamos otra forma de aprender / Sigue siendo una labor educativa	14	20,6%
NS / NC	12	17,6%
Total – Los que contestaron No	68	100,0%
Motivos depende		
Puede que algunas personas lo crean / Algunos alumnos	8	53,3%
Por el apoyo a primario	2	13,3%
Según el centro	1	6,7%
NS / NC	4	26,7%
Total –Los que contestaron Depende	15	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En síntesis

- Los educadores que no creen que los profesores de ACEX han dejado de ser “profesores como tal” por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular son los que tienen perfil lingüístico 2 (superior euskera), los que tienen entre 6 y 12 años en el programa, los que tienen hasta 50 años de edad, los hombres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares y los que están a media jornada.
- Los que esgrimen como motivo “Soy tutor / Sigo dando clase” son principalmente los que tienen Menos de 5 años en el programa y los hombres.
- Las mujeres afirman que es porque “Sigo considerándome profesor”

La mayoría cree que desde los centros escolares ha ido cambiando con los años la importancia concedida a los proyectos de ACEX (64,9%), principalmente porque “Ven los resultados / Lo que se está haciendo / Por sus resultados prácticos” (21,3%), “Es importante / Es necesario / Es un apoyo a la labor educativa” 19,7%), “Se conoce más (16,4%) y “Se valora más” (16,4%).

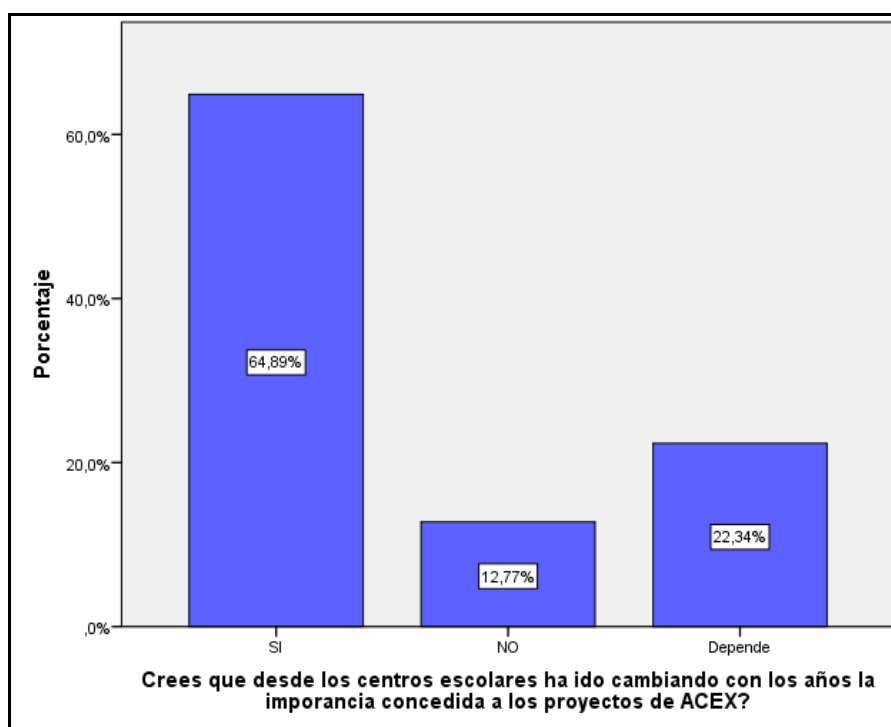


Figura 42. Crees que desde los centros escolares ha ido cambiando con los años la importancia concedida a los proyectos de ACEX?

Fuente: Elaboración propia

Los motivos que exponen de estos cambios vividos en los centros son:

Tabla 51.
Motivos de porqué ha cambiado la importancia al Programa ACEX

Motivos de porqué ha cambiado la importancia al Programa ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Se conoce más	10	16,4%
Ven los resultados / Lo que se está haciendo / Por sus resultados prácticos	13	21,3%
Se valora más	10	16,4%
Es importante / Es necesario / Es un apoyo a la labor educativa	12	19,7%
NS / NC	16	26,2%
Total – Los que contestaron Si	61	100,0%
Motivos negativos		
No se lo valora / Se valora más lo curricular	5	41,7%
NS / NC	7	58,3%
Total – Los que contestaron No	12	100,0%
Motivos depende		
De la persona que lleve el proyecto	5	23,8%
Del centro	6	28,6%
NS / NC	10	47,6%
Total – Los que contestaron Depende	21	100,0%

Fuente: Elaboración propia

A pesar de ello, la mayoría cree que desde los centros escolares ha ido cambiando con los años la importancia concedida a los proyectos de ACEX debido a que se ven los resultados, a que es importante como apoyo a la labor educativa y a que se lo conoce más.

Al solicitarse a los encuestados que manifestaran su opinión respecto a si la **imagen de las actividades de ACEX** ante las familias, el alumnado y el resto del profesorado depende del apoyo que reciben de la dirección del centro o del convencimiento de su importancia por el profesorado de ACEX, casi la mitad de ellos (48,9%) respondieron que se debía al “Convencimiento de su importancia por el profesor de ACEX” y en menor proporción (30,9%), del “Apoyo de la dirección del Centro”.

Tabla 52. De quien depende la imagen de las actividades de ACEX

Creas que la imagen de las actividades de ACEX ante las familias, el alumnado y el resto del profesorado depende del apoyo que reciben de la dirección del centro o del convencimiento de su importancia por el profesorado de ACEX?	Recuento	% del N de la columna
Convencimiento de su importancia por el profesor de ACEX	46	48,9%
Apoyo de la dirección del centro	29	30,9%
Ambos	16	17,0%
De las familias / Participación de las familias	4	4,3%
Aceptación de esta actividad en la comunidad educativa	4	4,3%
de los alumnos / Satisfacción de los alumnos	2	2,1%
De la creación de un entorno agradable y creativo	2	2,1%
NS / NS	22	23,4%
Total	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En los grupos de discusión, lo primero que surge es que el comienzo del programa de ACEX obedece a la necesidad, cambios de política educativa favorables al idioma euskera que relegaban a los docentes que no hablan ese idioma. Fue a partir de la búsqueda de recolocación de profesores en otros cargos, para que no tengan que abandonar el País Vasco, es decir, una decisión administrativa, lo que fuerza a moldear este programa. Esto significa que los docentes debieron ingresar a este programa a la fuerza y lo hicieron con cierto escepticismo.

“...la idea inicial fue un poco esa, buscar un hueco a las personas que teníamos plaza fija, pero no teníamos el perfil lingüístico de euskera y por tanto no teníamos hueco en la enseñanza reglada, dentro de Bizkaia.” **PA1AC05.**

“El motivo fundamentalmente fue el hecho de no tener perfil de euskera y como veía que esto era una vía gratificante, pues me decidí a entrar, y la verdad no me arrepiento en absoluto.” **PA1AA08.**

“Creo que al principio, la gente que entró los primeros años entraron más “obligados”, porque había una necesidad por el tema del perfil lingüístico, y entonces muchos tenían que entrar ahí, o salir fuera de Bizkaia.” **PA2MC29.**

“Llevaba más de 20 años en un centro y por el tema del euskera en el centro no me podía quedar, entonces fuí a otro como consultor y luego profesor de ACEX, pero fuí muy bien acogido.” **PA4MB225.**

“El origen de cómo apareció el programa y de donde surgió es la madre del cordero, porque no apareció como una inquietud pedagógica, sino como una recolocación del personal, por un plan de euskaldunización.” **PA3RC016.**

El primer coordinador, CT1, sostiene que el programa nació de una funcionaria que veía con mucha preocupación la pérdida de plazas y que decidió que esta podía ser una solución razonable para retener el recurso humano y utilizarlo en necesidades que no habían sido correctamente exploradas en los establecimientos.

“Creo que el alma del programa fue “xxxxxxxxx”. Ella, que es tan sensible por la situación profesional de cada profesor, ella lo pasaba muy mal, pensando en aquellos años que se suprimían muchas plazas.” **CT1.**

De acuerdo a CT1, los docentes rogaban ser dejados en las escuela donde se desempeñaban, aunque sea sirviendo café. Pero lo que se buscó desde la dirección fue dinamizar los recursos que existían.

“(Se buscó) dinamizar en los centros recursos que están prácticamente sin utilizar, olvidados. Mira la Biblioteca, un lugar de castigo, el deporte, pues mira,... La cosa era que en los centros donde hubiera un profesorado que “sobrara” y que tuvieran una oportunidad de quedarse, crear un proyecto para llevar a cabo.” **CT1.**

Mientras se buscaba dar una solución práctica al problema de la reestructuración, por el privilegio del idioma euskera, casi sin buscarlo, se mejoró la calidad de las instituciones, tal como refiere CT1.

“Trataban de darles una solución a la vez que mejoraban la calidad de la educación en los centros.” **CT1**.

Muchos de los entrevistados se sienten apartados por esta política y creen que el hecho de ser forzados a tomar estas posiciones en ACEX generó un enfrentamiento solapado y que un grupo quedó aislado.

“...vamos a decir que a los “obligados”, a la mayoría de nosotros, nos apartaron un poco de la enseñanza, en cierto modo por la situación...” **PA1AC05**.

“Luego hubo como un sesgado, de intentar ubicar a personas que no tenían perfil lingüístico, entonces, a esas personas que se quedaban en el centro por eso, algunos sí que sintieron en algún momento cierto rechazo.” **CT2**.

Son varios los entrevistados que sentían su plaza, su empleo, amenazado por la restricción del idioma. Esta sensación de presión y de miedo estuvo en el origen de la nueva experiencia del ACEX y sólo posteriormente, con la evolución del programa y la experiencia, cambiaría esta percepción.

“Entonces “xxxxx”, que era mi compañera y veía peligrar su plaza por el tema del euskera, empezó y nos animamos las dos.” **PA1AM24**.

“El tema era que había profesorado al que se le suprimía la plaza y de ahí surgió y se creó el programa. Algunos se vieron en la tesitura de tener que salir de la provincia y pidiendo centro todos los años y cambiar cada año de centro y por ejemplo mi caso, seguía en el mismo centro, pero cada año en un curso, y como lo veía venir, me animé a llevar un proyecto de comunicación.” **PA3RB119**.

“Yo había estado de profesor de matemáticas, ciencias y educación física, y como no tenía perfil de euskera mi plaza desaparecía en el centro en el que estaba.” **PA1AD06**.

Se escucha en los grupos cierta sensación de ser apartados o cierta marginalización y cuestionamiento frente a quienes no dominan el euskera.

“Al principio te sentías cuestionado por no saber euskera, sí.” **PA1AD06**.

A la percepción, frente a ver su plaza amenazada un elemento importante para que docentes se sumasen a este programa, fue el ser convencidos por otros docentes que ya estaban dentro. Sin este impulso de otros pares, la suerte del programa sería otra.

“Yo era profe de matemáticas y ciencias y como veía peligrar mi plaza me animó una compañera de ACEX, a incorporarme a este proyecto.” **PA1AA08.**

El hecho de sentirse presionados por aceptar la incorporación al programa ACEX genera una sensación que aparece en otros momentos del relato: la incertidumbre, la inestabilidad.

“Yo entré en aquel entonces un poco forzado, ya que se suprimía mi plaza por el tema del euskera. Yo no tenía perfil, y entonces en ese centro se suprimía mi plaza. Había sido tutor de 3º ciclo de Primaria, y no sé lo iba a ser de mí si no cogía ACEX.” **PA4AC026.**

“El trabajo más o menos estaba asegurado, pero no era lo mismo estar cada año en un centro, que estar definitivo en un centro.” **PA3RC016.**

“...entonces debía adaptarme a esa situación. Tuve que volver a hacer un proyecto nuevo, y adecuarlo al horario y a los contenidos que se pedían. Y al principio, sí, con mucho nervios.” **PA1AB02.**

Aparecen en los grupos de discusión otro tipo de motivaciones diversas, como poder permanecer en el establecimiento en el que se encontraban trabajando o volver a uno en el que habían trabajado previamente; no estar conformes con el centro en el que se encontraban trabajando; enterarse por casualidad y verlo como una nueva oportunidad; interesarse por el programa hasta encontrar la oportunidad; cansancio del aula tradicional; comodidad por la cercanía.

“Apareció el tema este de los proyectos de ACEX, y era una forma de poder volver a la escuela en la que estaba. (...) Pero tenía claro que quería volver, porque estaba en un centro en el que tampoco estaba a gusto.” **PA1AB01.**

“...me desplazaron de mi centro de Arteagabeitia a mitad de curso, a un colegio de Sestao, a Trueba, que estuve de febrero a junio, y la verdad, no veía el momento de salir de ese centro.” **PA4AB023.**

“Yo entré por casualidad. En una comida por la jubilación de un compañero me enteré de este proyecto. Yo había sido profe de educación física desde 1996 y había estado en numerosos centros, y aquí me enteré de esto y presentamos un proyecto en un colegio donde yo ya había estado.” **PA2MD213.**

“Yo es cierto que tenía ganas de entrar en el programa, pero no encontraba el momento.” **PA2MA014.**

“Empecé con Biblioteca, porque la profesora que lo llevaba se jubiló, y me parecía que no se podía perder un proyecto de este tipo. Desde siempre me había gustado ese ambiente.” **PA4RCB027.**

“Me veía cansada en el aula todo el día y veía que este proyecto era una oportunidad de hacer lo que más me gusta.” **PA3RC217.**

“Yo entré al Programa ACEX, un poco por comodidad y voluntad propia, ya que necesitaba estar cerca de mi domicilio, y esta era una posibilidad de estar cerca. Yo sí tenía perfil, pero en un centro que había cerca de mi casa querían llevar a cabo el proyecto y me presenté yo para realizarlo.” **PA4MB228.**

Un caso interesante que merece ser destacado es el de quienes ingresaron al programa (generalmente, no de los primeros años) por propia motivación y por tener interés en el rol del Ocio en la educación. En nuestro apartado teórico llamábamos la atención sobre la diferencia que establecen muchos concedores de la materia entre el Ocio productivo o recreativo y el simple no hacer nada o abandonar las tareas. Por eso, la importancia de destacar a quienes han reconocido el interés educativo en el Ocio, que son pocos y que suelen avanzar en contra de un paradigma establecido.

“Yo entré por motivación, y porque creo que el tema del Ocio es importante cuidarlo.” **PA4RC229.**

Esta mirada por supuesto encontraba la oposición y la resistencia de quienes tenían una mirada del Ocio como tiempo improductivo, una perspectiva que es rechazada por la mayoría de los teóricos que repasamos.

“Para mí, hubo un año durísimo, porque me sentía totalmente cuestionada, por algunos compañeros del centro. El motivo, creo que era sin más que desconocían lo que hacía y por eso juzgaban, se debían pensar que no hacía nada, y estaba todo el día jugando con los niños.” **PA1AA08.**

5.5. NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE ACEX CON LOS DIFERENTES GRUPOS PROFESIONALES A QUE PERTENECE

Al preguntárseles a los educadores **con quién se sienten más identificados** actualmente en el ejercicio profesional, destacaron principalmente a los profesores de ACEX de su área y de su centro escolar. Dichos grupos, en orden de importancia, figuran en la siguiente tabla

Tabla 53.
Identificación con grupos en orden de importancia

Identificación	Grupos		N
1er lugar	Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)	37,2%	94
2do lugar	Con los profesores de mi centro escolar	35,6%	59
	Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)	35,6%	59
3er lugar	Con los profesores de ACEX en general	38,9%	18
4to lugar	Con el profesorado en general	71,4%	7

Fuente: Elaboración propia

Tabla 54. Con quién te sientes más identificado actualmente en tu ejercicio profesional. Según orden de elección.

Con quién te sientes más identificado actualmente en tu ejercicio profesional en 1er lugar?	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Con los profesores de ACEX en general	10,6%	18,6%	38,9%	14,3%	
Con los profesores de mi centro escolar	28,7%	35,6%	33,3%	0,0%	
Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc)	37,2%	35,6%	11,1%	14,3%	
Con el profesorado en general	19,1%	10,2%	16,7%	71,4%	
Con otros	4,3%				
Total – % de los que contestaron...	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Recuento – Los que contestaron...	94	59	18	7	

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta si los educadores se desempeñan a Jornada completa o Media jornada, los educadores de Jornada completa se sienten más identificados “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc)” (46,6%), mientras que los de media jornada, lo hacen con “Con los profesores de mi centro escolar” (33,3%).

Si se toma en cuenta el sexo, son las mujeres las que se sienten más identificadas “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)” (40,3%) como asimismo “Con los profesores de mi centro escolar” (29,9%).

Tabla 55.
Sentimiento de identificación en el ejercicio profesional actual, según sexo y jornada

Con quién te sientes más identificado actualmente en tu ejercicio profesional en 1er lugar?		Sexo			Jornada		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Jornada completa	Media jornada
Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)	Recuento	35	8 _a	27 _a	35	27 _a	8 _b
	% del N de la columna	37,2%	29,6%	40,3%	37,2%	46,6%	22,2%
Con los profesores de mi centro escolar	Recuento	27	7 _a	20 _a	27	15 _a	12 _a
	% del N de la columna	28,7%	25,9%	29,9%	28,7%	25,9%	33,3%
Con el profesorado en general	Recuento	18	5 _a	13 _a	18	8	10
	% del N de la columna	19,1%	18,5%	19,4%	19,1%	13,8%	27,8%
Con los profesores de ACEX en general	Recuento	10	4 _a	6 _a	10	6 _a	4 _a
	% del N de la columna	10,6%	14,8%	9,0%	10,6%	10,3%	11,1%
Con otros	Recuento	4	3 _a	1 _b	4	2 _a	2 _a
	% del N de la columna	4,3%	11,1%	1,5%	4,3%	3,4%	5,6%
Total	Recuento	94	27	67	94	58	36
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se toman en cuenta los resultados de la Prueba z de diferencia de proporciones se observa que las diferencias entre los educadores Hombres y las Mujeres no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$. Sin embargo, se observa que las diferencias entre los educadores que están a Media Jornada y Jornada completa no son significativas a un nivel de $p \leq 0,05$, a excepción de los que contestaron “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc)”

En el caso de la Prueba chi cuadrado, el nivel de significancia es mayor a 0.05 (0,239), lo que indica que no se puede rechazar la hipótesis nula de

independencia, las variables referidas a la los grupos con los que los educadores se sienten más identificados y Sexo son independientes entre sí. Asimismo, las variables referidas a con qué grupos los educadores se sienten más identificados y Jornada completa y Media jornada, son independientes entre sí

Según el perfil lingüístico, son los educadores de perfil 2 (superior euskera), los que se sienten identificados principalmente “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)” (40,4%), aunque también los de perfil 1 (medio euskera) (40,0%). Asimismo, estos últimos se sienten identificados “Con los profesores de mi centro escolar” (40,0%).

Tras los análisis similares, teniendo en cuenta el **perfil lingüístico, años en el programa, edad, tipo de ACEX impartida, podemos decir que** teniendo en cuenta el número de años en el programa, los que tienen entre 6 y 12 años se sienten identificados “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)” (50,0%) y los que tienen Menos de 5 años, “Con los profesores de mi centro escolar” 34,1%).

Considerando la edad, los educadores de hasta 50 años se sienten identificados “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)” (45,5%), mientras que los que tienen entre 56 y 60 años, “Con los profesores de mi centro escolar” (36,7%).

Con respecto a la actividad complementaria/extraescolar y debido a su relevancia numérica, se tomaron en cuenta los educadores de Bibliotecas escolares, los cuales se sienten más identificados “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)” (35,9%). No se tomaron en cuenta para el análisis a los educadores de otras Actividades debido a su baja incidencia numérica.

Los educadores consideran que su desarrollo como profesor de ACEX depende fundamentalmente de la interacción con otros profesores, del alumnado que asiste a las actividades de ACEX, de los seminarios del programa ACEX a los que asisten y del apoyo de los profesores de ACEX y el Coordinador Territorial.

En resumen:

- Los educadores que se sienten identificados “Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, Deporte, Medio ambiente, Artística, etc.)” son los de perfil 1 (medio euskera) y 2 (superior euskera), los que tienen entre 6 y 12 años en el programa, los que tienen hasta 50 años, las mujeres y los que se desempeñan en Bibliotecas escolares.
- Los educadores que se sienten identificados “Con los profesores de mi centro escolar” son los educadores de perfil 1 (medio euskera), los que tienen menos de 5 años en el programa, los que tienen entre 56 y 60 años de edad y las Mujeres.

Por otro lado, la mayor parte de los educadores (80,9%) contestó afirmativamente cuando se les preguntó si hubiera hecho esta carrera o se hubiera decantado por otra si antes de hacer la carrera de Magisterio, hubiera sabido que iba a desarrollar actividades de ACEX, fundamentalmente porque “Es mi vocación / Me gusta lo que hago / Estoy motivada” (39,5%) y porque consideran que es un “Espectro más amplio del ámbito educativo / Los alumnos se tienen que educar aprender / Incluye actividades creativas” (18,4%)

Tabla 56.

Si hubieras sabido, antes de hacer la carrera de Magisterio, que ibas a desarrollar actividades de ACEX, hubieras hecho esta carrera o te hubieras decantado por otra?

Si hubieras sabido, antes de hacerla carrera de Magisterio, que ibas a desarrollar actividades de ACEX, hubieras hecho esta carrera o te hubieras decantado por otra?	Recuento	% del N de la columna
SI	76	80,9%
NO	8	8,5%
Depende	10	10,6%
Total	94	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los motivos que exponen para ello son:

Tabla 57.
Motivos de hacer la carrera de magisterio, a pesar de ser profesor de ACEX

Motivos de hacer la carrera de magisterio, a pesar de ser profesor de ACEX	Recuento	% del N de la columna
Motivos afirmativos		
Siempre quise hacer magisterio	8	10,5%
Es mi vocación / Me gusta lo que hago / Estoy motivada	30	39,5%
Espectro más amplio del ámbito educativo / Los alumnos se tienen que educar aprender / Incluye actividades creativas	14	18,4%
Sigo impartiendo clases / También soy profesor / No hay diferencia con la actividad curricular	9	11,8%
Estoy formada / Es una buena base teórica	3	3,9%
Motivos personales	1	1,3%
NS / NC	11	14,5%
Total – Los que contestaron SI	76	100,0%
Motivos negativos		
No me hubiera influido	1	12,5%
En el magisterio aprendí muchísimo	1	12,5%
Quería hacer magisterio	2	25,0%
NS / NC	4	50,0%
Total – Los que contestaron No	8	100,0%
Motivos depende		
Tendría que haber en el Magisterio otras especialidades	1	10,0%
Hubiera escogido otra especialidad	1	10,0%
NS / NC	8	80,0%
Total	10	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En los propios grupos de discusión, así como en las entrevistas, se perciben diferencias entre los primeros integrantes y quienes vinieron posteriormente, relativas a la motivación. Mientras que los primeros se incorporaban con una sensación de no tener opciones, de estar forzados puesto que de otra manera perdían su plaza, y con incertidumbre sobre su futuro; entre quienes ingresaron después hay más una intencionalidad, un conocimiento e interés por el programa o por la función educativa del Ocio. Esto es lo que aparece reflejado en los grupos focales donde participaron profesores que ingresaron más adelante por iniciativa propia.

“Ella me contaba que estaba en un proyecto de Medio Ambiente y que estaba muy contenta, que aunque ella era de infantil, se había metido a este proyecto y que estaba súper contenta. Que era un proyecto muy interesante. Yo no lo conocía a pesar de ser de Barakaldo.” **PA2MM210.**

“Yo la verdad que siempre me ha gustado ir cambiando y veía que este proyecto tenía muchas posibilidades (...) De una manera o de otra quería desarrollar actividades de Ocio, porque creo que son importantes”. **PA2MB012.**

“Yo, es cierto que tenía ganas de entrar en el programa, pero no encontraba el momento. Además me venía bien, porque yo en aquel momento no tenía el perfil, y veía que se acercaba el momento de ver otras salida. Pero de inicio entré por motivación hacia el programa.” **PA2MA014.**

Resumiendo, esta parte cualitativa del estudio, podemos decir que mediante un método que permite examinar en profundidad los significados que tienen los distintos acontecimientos en análisis para los actores, comprobamos los sentidos asignados sobre el programa ACEX y la práctica pedagógica más general. Este cambio en la perspectiva, tuvo que ver con una correcta contención y estimulación por parte de sus coordinadores territoriales, por las opiniones favorables que escuchaban de boca de sus pares y por su propia experiencia y trato con los estudiantes que redefine el concepto de Ocio en la escuela.

Podemos concluir a partir de las opiniones de los protagonistas que en el programa hay un ciclo de crecimiento, consolidación y declive que coincide con cada una de las gestiones de los tres coordinadores. El momento de iniciación del programa, de 1995 al 2002, que tiene como claro impulsor al coordinador territorial 1, en que se debe combatir la opinión generalizada entre los docentes de que el único propósito era “encontrarles un hueco” para no tener que despedirlos. Una segunda etapa de 2002 a 2010, que fueron años de crecimiento y consolidación, en que se alcanzaron los 140 proyectos a jornada completa, y en que se percibieron ayudas de las administraciones. Finalmente, a partir del 2010 comienza el declive, se detienen las convocatorias y cuando un docente era reemplazado, el nuevo lo hacía a media jornada.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

6.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

6.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

6.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

El estudio que presentamos, nacido del interés por contribuir a la reflexión y mejora de la educación del Ocio en la escuela, ha tenido como objetivo prioritario analizar el proceso de crisis y (re)construcción de la identidad profesional del profesorado que, con la creación y desarrollo del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX) del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, ha transitado del área curricular al área extracurricular

El análisis de las vivencias de este profesorado en las escuelas de Bizkaia, ha abierto las puertas al diseño de una formación continua que facilite el proceso de incorporación a dichas funciones.

Además, la presente investigación ha tratado de estudiar la visión del profesorado del programa ACEX, así como de sus coordinadores territoriales, sobre la importancia que conceden a las actividades extraescolares dentro de la Educación del Ocio en la escuela.

La investigación ha conducido a las conclusiones que a continuación se presentan, formuladas en relación a los objetivos que han orientado el trabajo.

- Hemos profundizado en la importancia de la educación del Ocio en el momento actual, ya que señalamos en varias ocasiones los efectos positivos y los beneficios tanto para los estudiantes, los profesores y las instituciones que tuvo el programa ACEX, por lo menos desde la percepción de los actores participantes

- Tal como señalamos en el marco teórico de este trabajo, el organismo tiene una necesidad psicológica de Ocio. No existe la posibilidad de alcanzar el sentimiento de autorrealización y de afirmación personal si no se dedica tiempo al Ocio. En la medida en que la elección libre es un pilar, según la autora, en que reposa esta noción, se vuelve de sumo interés pensar la forma en que una actividad libre y abierta se integra a una organización con sus esquemas y estructuras cerradas como es una escuela. De ahí que la integración del Ocio en la escuela requiera de enorme capacidad.

Los profesores no encuentran un divorcio entre lo formativo y lo ocioso y, en ese punto, parecen estar de acuerdo con lo expuesto en la teoría: el Ocio es tiempo disponible para dedicarse de forma voluntaria a la formación desinteresada.

El Ocio tiene diferentes componentes y no todos ellos están presentes de forma conjunta en todos los grupos, sino que algunos destacan más en unos proyectos y otros en otro. Por ejemplo, el componente lúdico del Ocio se encuentra más destacado en los espacios extracurriculares para practicar algún deporte, el componente medio ambiental en aquellos talleres dedicados al tema, el desarrollo creativo en los talleres artísticos.

Asimismo, comprobamos que los componentes expuestos adscritos a la educación para el Ocio están presentes en los relatos de los profesores. Los profesores asocian a sus propias actividades curriculares la capacidad de generar aprendizajes, de facilitar la creación y la diversión y aumentar la integración del grupo. El Ocio educativo significa desarrollar de modo explícito la satisfacción, el divertimento o el crecimiento desde lo personal. Por lo que se nos expresará alguna o algunas de las siguientes dimensiones: la dimensión lúdica, cognoscitiva, ética y social (reflexiones, relaciones, iniciativas, compromiso colectivo, conocimiento de nuestro entorno más cercano,...).

Existe conciencia y los propios entrevistados son capaces de diferenciar la instrucción académica en el tiempo libre y el Ocio educativo. También es muy necesario distinguir las tres pedagogías o tipos de formación que se pueden encontrar en el Ocio educativo. Esta clasificación ha quedado mencionada en la parte teórica del estudio, y define distintas características teóricas, diferenciando las siguientes tres pedagogías del tiempo libre: la pedagogía del proyecto, la pedagogía de la actividad y la pedagogía del resultado.

Los propios protagonistas, en su mayoría, afirman haberse incorporado voluntariamente al programa ACEX porque consideran que es importante la educación para el Ocio y tiempo libre, ya que ello contribuye al desarrollo integral del alumnado y a enseñarles desde otra perspectiva.

- Hemos comparado el perfil profesional, competencial y las funciones del profesor del área curricular y del profesor del área extracurricular. Tras lo detallado en la parte teórica, la identidad es un discurso o narrativa, es decir, es algo que los entrevistados se cuentan a sí mismos. La identidad es, de alguna manera, una ficción, un relato que tiene su tensión, su desarrollo y evolución. En este caso, la tensión se encuentra en la asociación de profesor curricular como igual a productivo y profesor extracurricular como improductivo. Esta tensión permite el desarrollo de este relato que es la identidad. Los profesores cuentan entonces que a partir de este contraste, de esta tensión impuesta en la mirada establecida, en el statu quo, se generan diferencias, divisiones, estigmatizaciones y prejuicios. Son los propios docentes extracurriculares los que tienen que sobreponerse a esta mirada para descubrir, a modo de épica, el enorme valor que tiene para los niños, la institución y en sí mismos, la educación del Ocio. La identidad es una narración que, como toda narración, avanza.

En segunda instancia, sostenemos que la identidad se forma en la interacción. Esto puede ser detectado en nuestro estudio de caso donde se observa que la identidad del profesor extracurricular se forma en gran medida bajo la mirada del profesor de actividades curriculares que se presenta como la referencia o el estándar conocido y aceptado para el desempeño del formador. La escuela es el ámbito donde se teje una red de relaciones, necesaria para la concreción del aprendizaje. Allí las diferentes identidades se conforman de la interacción de los variados actores: los coordinadores territoriales, los profesores curriculares, los equipos directivos de los centros, los profesores extracurriculares, los estudiantes, los padres de estudiantes, los trabajadores no docentes de la escuela y, finalmente, las autoridades superiores encargadas de la educación.

También, según lo expuesto, los profesores asocian identidad con la cultura. Y éste es un caso donde esto aparece con mucha notoriedad, dado que el profesor extracurricular se forma primero con una identidad negativa, producto de un desplazamiento simbólico: la existencia de una política que priorizaba determinados rasgos culturales (el fomento de la euskaldunización en este caso), y que deja a una población sin un lugar de pertenencia, desplazados. El programa ACEX se crea

como alternativa y para dar cobijo a este profesorado que no contaba con un perfil de euskera. La identidad en este caso es claramente el resultado de una lucha cultural y sus secuelas y daños secundarios, asomando, aunque no de forma completamente visible. En la medida en que los profesores experimentaban el traspaso al programa ACEX como una opción forzada, o como un castigo antes que como un premio o reconocimiento, o simplemente una medida burocrática que habría que tolerarse y adecuar la propia práctica docente, coincidimos con el planteamiento tratado en el marco teórico, según el cual la identidad profesional de los profesores de ACEX se podría entender como en crisis y cuestionada.

La afirmación de una identidad profesional es un proceso en el que se jerarquizan y valoran algunas actividades y se descartan e ignoran otras, porque el sujeto se ha identificado selectivamente con ellas.

Siguiendo argumentos tratados en el marco teórico, que nos hablan de tres dimensiones de la identidad profesional, en nuestro caso, correspondiente a la dimensión externa, encontramos los aspectos de prestigio (las referencias a la mayor jerarquía que tenía el ser profesor curricular), el reconocimiento (de los padres del tiempo principal correspondiente al profesorado del área curricular, pero también reconocimiento a los profesores de actividades extracurriculares por hacerse cargo de forma profesional de campos de los que antes sólo se encargaban los padres), las interacciones (como aquellas en que los docentes les preguntaban a los profesores extracurriculares sobre el tiempo dedicado a tareas. O el estímulo por parte de los líderes del programa, para dar confianza a los nuevos profesores extracurriculares cuando aquellos estaban escépticos). En cuanto a la dimensión interna de la identidad en este caso se nos presenta la vocación (una inclinación por el Ocio y la recreación incorporada al aprendizaje en un momento avanzado, una vez que el programa ya está consolidado), el saber (conocimientos que los profesores tenían de antes o de ámbitos ajenos a su formación como profesores, pero que fueron alternativas que exploraron, sin certeza sobre su éxito, al momento de proponer un proyecto a una escuela), el autoconcepto y la autoestima (que en un primer momento tenían valores muy bajos entre los profesores por el escepticismo y la desconfianza de que el programa fuese a durar o que confiriese estabilidad profesional).

Finalmente, hablamos de una dimensión interactiva de la identidad profesional, en las relaciones recíprocas en el establecimiento educativo, de las que ya dimos cuenta. Ejercer una función en forma personalizada significa no enajenarse en ella,

sino conseguir ser persona y profesional al mismo tiempo tomando la suficiente distancia para poder conservar una mirada objetiva y sin dejar de involucrarse como persona, siendo completamente consciente y manteniendo los propios valores.

- En relación a la funciones de profesores curriculares y extracurriculares dimos cuenta de las diferencias que aparecían en relación al grupo fijo y la estabilidad de los participantes (lo que se presenta como una ventaja de los profesores del ámbito curricular en la mente de casi todos los profesores). Nos referimos también a la mayor libertad en la experimentación que encontraban los profesores extracurriculares y la ventaja y flexibilidad en el aprendizaje que entrega la inexistencia de calificaciones.

Desde el propio punto de vista de los protagonistas, podemos afirmar que antes de formar parte del programa ACEX, los educadores desempeñaban tareas curriculares fundamentalmente relacionadas al apoyo de los alumnos, como tutores y profesores de lengua, primaria y preescolar. Fue un período en el que se sintieron satisfechos, motivados y a gusto, y se incorporaron voluntariamente al programa ACEX porque consideran que es importante la educación para el Ocio y tiempo libre, ya que ello contribuye al desarrollo integral del alumnado y a enseñarles desde otra perspectiva. Pero para ello, consideran que todo profesor debería estar formado para ejercer funciones como profesor de ACEX y destacan que las reuniones específicas y generales también contribuyen a dicha formación.

Por otro lado, ellos mismos consideran que el cambio de ser profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX fue motivador, gratificante y positivo y describen ese período de cambio y adaptación a las nuevas funciones como profesor de ACEX como motivante aunque algunos lo describen como que se sintieron desorientados e inseguros. Asimismo, consideran que no se sintieron cuestionados a lo largo de su vida profesional ni tuvieron sensación de soledad al inicio del cambio en las funciones como profesor de ACEX gracias a aspectos facilitadores como el apoyo de compañeros y directivos.

Se sintieron parte del grupo de profesores de ACEX desde su incorporación por el compañerismo del resto de los colegas y es por ello que no volverían a ejercer como profesor curricular debido a que se sienten muy bien en el ámbito de ACEX ya que es creativo y tienen más libertad de acción.

En la actualidad, en su ejercicio profesional diario, se sienten más identificados con los profesores de ACEX de su área y del programa y consideran que su desarrollo

como profesor de ACEX depende fundamentalmente de la interacción con otros profesores, del alumnado que asiste a las actividades de ACEX, de los seminarios del programa ACEX a los que asisten y del apoyo de los profesores de ACEX y el Coordinador Territorial

Acuerdan que los principales beneficiarios del programa ACEX son los alumnos, ya que destacan que fomenta el desarrollo de otras capacidades, es otra forma de aprender y da pie a una formación integral en la que se amplía el espacio educativo. Es por ello que afirman que los valores a ser transmitidos al alumnado son principalmente los personales, afectivos y sociales, y en menor medida, los valores intelectuales y cognitivos.

- Cumplimos también con el objetivo propuesto de analizar el proceso de (re)construcción de la identidad profesional llevado a cabo por el profesorado que transita del ámbito curricular al extracurricular o desarrollar su trabajo en ambos ámbitos. En relación a este objetivo es muy interesante la definición de identidad profesional expuesta que convocan a comprender la identidad en constante construcción o (re)construcción. En nuestro caso de análisis, la identidad se prefigura en cierto pasaje, en una trama en que los profesores parten con condicionamientos y expectativas negativas, son estimulados y motivados por agentes externos y por pares, y a partir de lo dado, las circunstancias que no pueden manejar, y las visiones y aportes que hacen otros actores empieza a ver una modificación en la identidad profesional que se manifiesta tanto en la autovaloración, en el sentimiento de pertenencia, en el trato con los pares, en el entusiasmo para desempeñar diariamente las tareas. No se trata de una construcción que parta de una ausencia sino, de que la identidad es una continua construcción y (re)construcción, y, por lo tanto se trata de procesos que no tienen principio ni fin.

Por otro lado, los profesores se vieron forzados a reconsiderar sus creencias acerca de las actividades extraescolares y en cuanto a la noción de Ocio, lo que implicó un replanteamiento incluso de aquellas tradiciones educativas en las que se formaron pero que aún se encontraban vigentes, que vinculan a las actividades extracurriculares con un uso del tiempo de modo improductivo. Todo ello implicó también afrontar la percepción de que su trabajo profesional se viera descalificado.

- En el cumplimiento de este fin también avanzamos de forma conjunta en el objetivo siguiente, de analizar el cambio en las representaciones del profesorado del

Programa ACEX en el proceso de (re)construcción de su identidad. Las representaciones pasaban de la idea de necesidad, de desplazamiento, de miedo hacia una representación vinculada con la satisfacción, con la realización, con la representación de constituir finalmente algo que “era necesario pero estaba ausente en la educación como se daba hasta el momento”, y a lo que se llegó casi de casualidad.

Nuestra posición en este punto coincide con lo mencionado en la teoría, en la medida en que consideramos que la identidad profesional de estos profesores está atravesando por un proceso de reconstrucción y manifestar esto nos posibilita saber el nivel de integración y compromiso que generan los docentes para con su actividad, además del sentido que le dan a la misma.

Es interesante señalar que esta reformulación constante de la identidad profesional, esta caída y recomposición de la autopercepción, marchan de forma paralela al ciclo de crecimiento, auge y caída con que los entrevistados caracterizan a la emergencia del programa ACEX. Estos tres momentos pueden resumirse de la siguiente manera. El primer momento es el de arranque y puesta en marcha, el punto de origen del programa, de creación. Como ya señalamos en diferentes oportunidades, gracias al fundador del programa y sus sucesores coordinadores. El comienzo no fue fácil, sobre todo si se considera que muchos profesores lo percibían como una opción forzosa. Desde 1995 hasta el 2002 es el momento de inicio con las dificultades mencionadas. Del 2002 al 2010 es la consolidación, años buenos de mantenimiento y crecimiento. Se alcanzaron más de 140 proyectos de jornada completa, pudiendo recurrirse a asistencia económica desde diputaciones, ayuntamientos y otras instituciones como BBK, así como apoyo de la administración. A partir del 2010 comienza la etapa de supervivencia, después del 2010 no hay nuevas convocatorias, se comienza con las medias jornadas, que casi todos los entrevistados expusieron como negativas, y cada vez que alguien dejaba el proyecto, el que lo tomaba lo hacía a media jornada en ACEX y la otra media en curricular.

- Cumplimos con el objetivo de identificar las motivaciones y resistencias puestas de manifiesto por el profesor de ACEX al incorporarse al Programa ACEX. A lo largo del trabajo señalamos como resistencias las que tienen que ver con la percepción de una degradación de jerarquía o caída en la escala docente, adjudicadas al ingreso al programa ACEX. Relacionándolo con lo expuesto en el marco teórico, podemos afirmar que la identidad profesional trae aparejada una exploración de la

maduración, por la que los profesores con mayor experiencia, que ya habían hecho una carrera, mostraban cierta reticencia a tomar una decisión que consideraban avanzaría en contra de su proceso de maduración y crecimiento. Siguiendo con este argumento, la cultura profesional en que se ha socializado a los profesores es academicista, y esto los aleja de una inmersión y conocimiento de la educación para el Ocio. Su propia formación, y el corte de la misma, termina teniendo un efecto en el tipo de formación que brindan.

La motivación, por lo general, tiene que ver con la idea de que se trataba de un “cambio para mantener”, es decir, que cambiando su posición laboral conservarían el establecimiento en el que estaban desempeñándose o podrían mantenerse en la profesión. Por supuesto, luego fueron apareciendo nuevas motivaciones con la marcha, por ejemplo aquellas aportadas por el primer coordinador territorial, equipos directivos, o los pares que los incentivaban a entender los beneficios que la modalidad aportaba a los estudiantes, comprender el vacío previo que venía a rellenar, e intentar aportar nuevos contenidos y características que mejorasen la práctica docente. Por ello, afirmamos que la motivación de los educadores es clave para garantizar la calidad de lo enseñado, dado que los profesores son más capaces de transmitir aquello que le genera interés.

Como hemos señalado anteriormente, se hace importante diferenciar, dentro del propio colectivo de profesores de ACEX a aquellos que se incorporaron al programa por “obligación”, de aquellos que se unieron o se han ido incorporando por iniciativa propia, ya que el nivel de motivación varía mucho.

Pero, hay otros componentes motivacionales que se relacionan con el feedback positivo de las madres-padres al encontrar estos, que los docentes se hacen cargo de responsabilidades de las que antes se hacían cargo ellos. Por ejemplo, antes de que hubiese un profesor de actividades extraescolares, poniendo un fuerte foco en el deporte, había un padre o madre que de motus propio decidía formar con los estudiantes un equipo de un deporte grupal.

Un aspecto importante para señalar llegados a este punto, es el del centralismo democrático que estuvo en la base de todas las reformas educativas que se hicieron en España y que hace que muchas transformaciones serias no tengan el consentimiento de las bases docentes. Por ello, corroboramos que en este sentido, hay que aclarar que en la mayoría de las reformas educativas implementadas en toda España durante los últimos cincuenta años prevaleció un centralismo

burocrático que prácticamente ignoró cualquier participación de los docentes en la elaboración de las mismas, operando siempre desde arriba y con el respaldo supuestamente infalible de especialistas teóricos sobre el tema. Esto no es un tema menor en lo que hace a motivación, porque es más fácil estar motivado con aquellas transformaciones en las que uno participa o, al menos, se le pregunta la opinión propia.

- En relación a describir el origen, características y evolución del Programa ACEX del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, como un Proyecto de Educación del Ocio en la Escuela, así como su importancia en la educación integral del alumnado. Este desarrollo está íntegramente tratado en el marco teórico, complementado con ideas surgidas en el estudio empírico, desde el análisis de las vivencias de quienes protagonizaron este proceso. Hemos puesto mucho hincapié en comprender cuáles fueron las percepciones de todos los actores que tuvieron algún tipo de participación en la puesta en marcha del programa, quienes mediante sus acciones y su motivación fueron capaces de reunir a la gente y conseguir que avanzasen en una dirección determinada. A partir de los cambios que introdujo el programa ACEX, estos profesionales quedaron a cargo de la enseñanza a través del Ocio y esparcimiento, mediante una serie de actividades extraescolares que contribuyen al desarrollo integral de las personas.
- Igualmente, hemos analizado el papel y la importancia de la relación de la Universidad de Deusto, especialmente del Instituto de Estudios de Ocio y de la Facultad de FICE, con el Departamento de Educación de Gobierno Vasco, responsable del Programa ACEX, en la trayectoria de este programa y como facilitador para la (re)construcción de la identidad de los profesores del programa ACEX. El Instituto de Estudio de Ocio considera la educación del Ocio como un área específica de la educación general cuyo objetivo es contribuir al desarrollo y mejora de los estudiantes. Dijimos anteriormente que los profesores encontraron en este programa un nuevo argumento sobre el que basar su identidad profesional y comprendieron un significado del Ocio que antes les resultaba difuso.

Con respecto al objetivo general, podemos concluir que la (re) construcción de la identidad no es un propósito al que deba aspirarse y por el que se deba hacer esfuerzos, trazar líneas de actuación, etc. Más bien ocurre de forma espontánea en la medida en que la identidad profesional no está dada de un momento y para siempre sino que está en un desarrollo y transformación continua. Lo que se puede decir es que la verdadera toma de conciencia de los profesores sobre los alcances y las

ventajas del Ocio educativo, aconteció una vez que los profesores ya formaban parte de este programa. Es decir, parafraseando al materialismo histórico, cambios en las condiciones materiales de existencia determinaron modificaciones en la subjetividad, en la percepción.

Esto es interesante, porque muchas veces se considera que no se puede avanzar en determinados procesos si no se cuenta con la aprobación, valoración positiva y conciencia plena por parte de los participantes. Sin embargo, queda claro que todos estos atributos pueden aparecer después, pueden ser el resultado mismo de la praxis antes que una noción teórica que antecede al ejercicio de un tipo específico de docencia.

También hay que señalar la importancia que tienen los coordinadores territoriales no sólo como facilitadores de determinados recursos, o emprendedores en proyectos sino, fundamentalmente, como motivadores, como líderes estimulantes de los equipos que tienen a su cargo y que son capaces de hacer ver a los docentes algunas nociones que ellos, parados en el campo, no pueden ver. Finalmente, no hay que dejar de reconocer la contención y apoyo de los padres y madres, especialmente porque se sintieron interpelados por el proyecto y vieron en él algo que se correlacionaba con sus propias expectativas de la escuela.

6.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Toda investigación y estudio aporta unos beneficios, pero en general, al menos en nuestro caso, suele tener unas limitaciones, que es preciso hacer explícitas. Podemos destacar como limitación importante el contexto en el que hemos llevado a cabo la investigación, ya que se trata de una muestra de conveniencia, reducida y concreta, teniendo en cuenta la población de la que partimos, como profesores. La muestra no representa en su totalidad al profesorado de ACEX, ya que 45 profesores de ACEX, de los 139 del Programa de Bizkaia, no completaron la encuesta y algunos de ellos manifestaron el hecho de no rellenar le cuestionario porque no querían revivir tiempos pasados que ya habían superado, gracias al apoyo de sus compañeros del programa y de los coordinadores territoriales. Esto, claramente, nos hace ver que han vivido una crisis, pero que actualmente en el ejercicio de su profesión están a gusto.

Igualmente, destacar, que un número importante del profesorado que vivió los inicios del programa, hoy en día ya están jubilados y únicamente hemos podido contar con la perspectiva de 4 de ellos. Asimismo, haber podido contar con las opiniones de los equipos directivos de los centros escolares en los que se realizan proyecto ACEX, nos hubiera dado una perspectiva más completa, así como profesores de ACEX de otras provincias.

Otra limitación apreciable puede referirse al propio diseño de la investigación y a los instrumentos utilizados para realizar el estudio. Consideramos que, de haber sido posible, la realización de un estudio longitudinal hubiera permitido el seguimiento de los docentes del programa y su evolución en el mismo, desde la creación del mismo, así como las diferencias entre los primeros integrantes del Programa y los que accedieron a él posteriormente.

En cualquier caso creemos que esta investigación nos ha permitido recoger un amplio conjunto de datos sobre el proceso de (re)construcción del profesorado de ACEX, que nos permite comprender mejor algunas de las características de dicho proceso y nos pueden ayudar a elaborar propuestas bien fundamentadas que redunden en beneficio del programa en el futuro.

Conviene insistir en que los resultados de este estudio deben tomarse con cautela debido a las limitaciones que se han señalado. Sin embargo, a pesar de tales limitaciones, la información aportada puede servir de base para desarrollar posteriormente análisis más complejos y procesos de investigación más minuciosos como pueden ser los que mostramos a continuación.

Dadas las limitaciones de nuestro trabajo y, teniendo en cuenta el aún escaso número de investigaciones sobre este tema en conjunto, proponemos una serie de líneas de investigación que animen y orienten a futuros investigadores a profundizar en el estudio de la educación del Ocio en la escuela:

- Analizar el proceso de (re)construcción de la identidad profesional del profesorado en general y de algunos colectivos en particular y aportar claves para el diseño de la formación inicial y continua que puedan facilitar dichos procesos.
- Analizar procesos de reconstrucción de la identidad profesional vividos por diferentes colectivos para encontrar en su desarrollo semejanzas y diferencias

en cuanto al comportamiento de las variables trabajadas y de las hipótesis planteadas.

- Realizar un estudio con muestras representativa de la población docente, y así poder desarrollar un análisis de la realidad educativa, no sólo en Bizkaia.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Abell S.K. and Lederman, N.G. (Eds.) (2007). *Handbook of Research on Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2006). *Libro Blanco, Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vols. 1 y 2. Madrid.
- Aitken, J. M. y Mildon, D. A. (1992). Teacher education and the developing teacher—the role of personal knowledge. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 10-35). London: The Falmer Press.
- Akerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Alberta Community Development (2000). *A Look at Leisure nº42: Desired Activities and Barriers to Participation*. Edmonton, Alberta Community, 1-6.
- Allen, C. (2004). Occupational identity on the edge: Social Science contract researchers in Higher Education. *Sociology*, 38(2), 313-329.
- Álvarez, C. (2012). *Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Anguera, M.T. (1995). Metodología cualitativa. En M.T. Anguera (Coord.). *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- Aranda, T.J. y Pantoja, A. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria: Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 147-174.

- Argemí i Baldich, R. (2010). *La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)*. Barcelona: Universitat de Barcelona - CEE La Ginesta.
Recuperado de: <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/4/ArgemiiBaldichRafel.pdf>
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. New York: Penguin Books.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(2), 9-26.
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2º ed.). México DF: Trillas.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, 1, 235-263.
- Azcarate, P. (Coord.). (2005). *Propuesta de Máster de profesor/a de Secundaria*. Universidad de Cádiz. (Documento elaborado por representantes de las Universidades Andaluzas bajo la coordinación de Pilar Azcárate).
- Azcárate, P., y Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de Educación*, 357, 327-350.
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6, 73-87.
- Ballester, I. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, M. A. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.

- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bestor, A. E. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*. Illinois: University of Illinois Press.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2001). La dirección como agente promotor de la innovación curricular. En P. S. Vicente (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 325-326). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social*, 9, 59-70.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2008a). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2008b). Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En C. Romero (Comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores* (pp.41-59). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

- Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: Estructura y Organización. En F. Imbernón, (Coord.). *Procesos y Contextos Educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 35-54.). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/516/1116#g2>.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain, crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3) 339–355.
- Bono, E. (2011). La calidad de los aprendizajes en la Enseñanza Secundaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 345-356.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan: biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 3(16), 231-243. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Brunet, I., Pastor, I. y Belzunegi, A. (2002). *Tècniques d'investigació. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Caballo, M. B. (2009). Os desafíos socioprofesionais do traballo en ocio e tempo libre. En: J.C. Otero (Coord.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: AXAC.
- Cabero, J. y Loscertales F. (1998). *La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, A. M. (2001). Ocio y escuela. Ámbitos de intervención para las asociaciones de padres y madres. *CEAPA: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, 17, 5-15.
- Camacho, H. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-232.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona: Graó.
- Carabaña, J. (2009). Los debates sobre la reforma de las enseñanzas medias y los efectos de ésta en el aprendizaje. *Papeles de Economía Española*, 119, 19-35.
- Caride J. A. (1998) Ocio y pedagogía: Posibilidades y límites de la educación en el tiempo libre. En AA.VV. *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Caride, J. A. (1998). Educación del ocio y del tiempo libre. En M. Beas. (Coord.). *Atención a los -espacios y tiempos extraescolares*. VIII Jornadas LOGSE (pp.17-31). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Barcelona: FUOC, ICUB.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Claxton, G. (2015). La escuela como aprendizaje epistémico: construyendo el poder para el aprendizaje, *Ponencia en el ICOT*, País Vasco.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Coleman, D. (1993). Leisure based social support, leisure dispositions and health. *Journal of Leisure Research*, 25, 350-361.
- Conley, D. T. y Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating Eugene*, Oregon: Oregon School Study Council.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 61-82.
- Cook, T. y Reichard, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Coombs, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el Instituto de Secundaria. En: S. Antúnez (Coord). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria (pp. 111-130)*. Madrid-Barcelona: Ministerio de Educación de España.
- Coronel, J.M. (1995) *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self*. New York: Harper and Row.
- Cuenca, M. (1995). *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la Pedagogía del ocio y el tiempo libre. En: J.C. Otero (2009): *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 9-23). Lugo: AXAC.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social*, 47, 25-40.
- Cuenca, R. (2012). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En: *III Congreso Pedagógico: Formación profesional del educador y la educadora: una responsabilidad compartida*. Recuperado de: <http://www.colypro.com/congresopedagogico/Congreso%20III/dia2/documento/Las%20m%C3%BAltiples%20identidades%20profesionales%20de%20la%20docencia.pdf>
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves. Identity, pedagogy and teacher education*. Albany, New Jersey: The State of New York Press.
- Dattilo, J. (2002). *Inclusive leisure services: responding to the right of people with disabilities*. (2ª ed.) State College: Venture.

- Davini M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRELAC*, 1, 60-77.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.). (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En E. Rodríguez (Coord.). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica* (pp- 17-42). Madrid: O.E.I.
- Domingo, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação e Sociedade*, 31(111), 541-560.
- Domingo, J. (2011). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 137-141.
- Domingo, J. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 91-118.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La socialización, construcción de identidades sociales y profesionales*. París: Armand Colin.
- Dumazedier, J. (1962). La aportación de Dumazedier. En Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Ed. Trillas.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del Ocio*. Barcelona: Estela.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus.
- Espada, M., Gallardo-Pérez, J., Santacruz, J. A. y Clemente, A. L. (2014). La intervención docente en las actividades físico-deportivas extraescolares según la formación inicial. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el*

Deporte, 14 (55), 409-425. Recuperado de: cdeporte.rediris.es/revista/revista55/artintervencion496.htm

Estañán, S. (1984). Sociedad y tiempo libre. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 55.

Esteve, J. M. (2003b). Nuevas orientaciones para la formación del profesorado en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.) *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de la convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada.

Esteve, J. M. (2004). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.

Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf

Esteve, J. M. (2010). *La docencia: competencias, valores y emociones*. Madrid: Fundación SM. Recuperado de: <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>

Esteve, J. M. (1989). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.

Esteve, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Esteve, J.M. (2003a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Eurydice, (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brusels: Eurydice. Recuperado de: <http://www.eurydice.org>.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, M., y Day, C. (2006). Contexts wich shape and reshape new teacher´ idintities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Fontes de Gracia, S., García, C., Garriga, A., Pérez-Llantada, M^a. C. y Sarriá, E. (2007). *Diseños de Investigación en Psicología*. Madrid: UNED.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Freytes, A. C. (2001). Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3º ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires. En: *5º Congreso Nacional de Estudios del trabajo*. Recuperado de: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/FREYTESFREY.PDF>
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-71.
- Gento Palacios, S. (Coord.) (2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas. En: Simposio presentado al *XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas- CIOIE- Granada, España, 18-20 de diciembre de 2012*. 12/8/2015. Recuperado de: <http://www.leadquaed.com/docs/artic%20esp/Liderazgo.pdf>
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de *Investigaciones Sociales*. México DF: UNAM. La Plata: UNLP. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giroix, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, Centro de Publicaciones del MEC.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldhaber, D., y Brewer, D. (2000). *Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance*. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubs97/97535l.pdf>
- González, I. y de la Herrán, A. (2011). La formación continua en educación infantil: una perspectiva práctica. *Apuntes de Pedagogía, Colegio Profesional de la Educación*, 224, 14-15.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451
- Guerrero, A. (1990). ¿Por qué el profesorado no se syndica? El profesorado estatal no universitario, entre el profesionalismo y la syndicación. *Educación y sociedad*, 7, 29-52.

- Guerrero, A. (2005). *Las actividades extraescolares y la innovación pedagógica como propiedades de la organización escolar y su incidencia en el aprendizaje escolar. Estudio de casos*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de: [ile:///C:/Users/raul/Dropbox/Downloads/Dialnet-ActividadesExtraescolaresLiderazgoYGestionDeLaCult-2377214.pdf](file:///C:/Users/raul/Dropbox/Downloads/Dialnet-ActividadesExtraescolaresLiderazgoYGestionDeLaCult-2377214.pdf).
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377214.pdf
- Guidano, V. (1994). *El Sí-Mismo en Proceso*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, J. (2008). Dinámica del grupo de discusión. *Cuadernos Metodológicos*, 41. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Harris, A. y Chapman, C. (2002) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/253988457_Democratic_Leadership_for_School_Improvement_in_Challenging_Contexts
- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Málaga.
- Hernández, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En J. J. Maquillón. *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.
- Hernández, R., (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández-Collado C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México D.F.: Mac Graw Hill.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real change*. London: Routledge-Falmer.
- Howard, D. and Young, M. (2002). Leisure: A Pathway to Love and Intimacy In: *Disability Studies Quarterly*. 4(22), 101-120. Recuperado de <http://dsq-sds.org/article/view/375/497>.

- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. *Revista de Educación*, 286. 61-96.
- Ibáñez, J. (2000). Perspectivas de la investigación social: el diseño en tres perspectivas. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- IEESA (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América). *Procesos de construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente en México*. México: IEESA.
- Imbernón, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2007c). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Imbernón, F. (2010a). Los procesos de comunicación y de interacción en la institución educativa y en el aula de educación secundaria. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona. Grao.
- Imbernón, F. (2011a). Un nuevo desarrollo del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19). 75-86.
- Jurkowski, O. y Kerr, S. (2010). Development of an educational innovation incubator. *Tech Trends*, 54(2), 72-77.
- Korthagen, F. (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational research and evaluation*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century. *Teachers and Students*, 11, 377-401.

- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Laine, P. (1970). Hipótesis prospectivas del tiempo libre. *Tiempo libre. Los graves problemas que plantea a nuestra civilización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 21, 30-42.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 187, (BOE de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (BOE 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188 a 45220).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, (BOE 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (BOE 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921).
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Llull, J. (2011). *Pedagogía del ocio: Coordinadores de Tiempo Libre*. Madrid, CCS.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, 1, 170-173.
- Luque, L. (2015). Los grandes profesores siempre han actuado inspirando a los chicos. *Aceprensa*, 1.
- Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Marcelo, C. (Coord.). (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci.

- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En ¿Equidad en la Educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, M. A. (2012). Nuevos Protagonistas en educación. En: M. Rodríguez y C. Llópis. Otra educación es posible. *Congreso Educa 2011. Nuevos Protagonistas, Espacios y Formas de innovar en educación* (pp. 45-72). Madrid: Narcea.
- Martínez, J. (2004). Crisis de la identidad y sujeto profesional docente. En: *Educação e Realidade (ER.)* Brasilia, 29(2). 55-64. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25392/14727>
- Mauri, T. (2002). La formación inicial y permanente en España en el contexto de la Educación del Siglo XXI. En: UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (91-121). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mendía, R. (1991). Principios pedagógicos del tiempo libre. *Revista de estudios*, 8, 33-50.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park: Sage.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Disposiciones Generales*, BOE de 29 de enero de 2015. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738.
- Muchielli, R. (1969). *La dinámica de grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas.
- Munné, F. y Codina, N. (1996). Psicología Social del ocio y el tiempo libre. En J. L. Álvaro, A. Garrido, y J. R. Torregrosa (Eds). *Psicología Social Aplicada* (pp. 429-448). Madrid: McGraw-Hill.

- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana*, 4(4). Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_htm.htm
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar: una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. En: RINACE-REICE. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1(10), 27-43.
- Nieves, M.A. (2011). Ocio y práctica docente en maestros y maestras de la educación primaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 11(2), 1-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020020.pdf>
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile. *Profesión docente: Docencia*, 23, 65-75.
- OCDE (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE, (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Otero, C. (2009). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac.
- Parker, S. (1971). *The future of work and leisure*. Nueva York: Praeger.
- Parker, S. (1976). *The Sociology of Leisure*. London: George Allen and Unwin.
- Pereda V. (2006). Ocio y aprendizaje a lo largo de la vida. En E. Aguilar e I. Rubio (Coords.), *OcioGune 2006: el ocio en las disciplinas y áreas de conocimiento: comunicaciones*. Bilbao: Universidad de Deusto. 151-164.
- Pereda, V. (2000). El deporte escolar y su implicación en el centro educativo. En C. Maiztegui y V. Pereda (Coord.). *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto. 65-89.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2008a). Actitudes e ideas previas sobre la docencia y la formación docente en los aspirantes a profesores de ciencias experimentales. En *XXIII EDCE: Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en*

- didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 458-467). Almería: Universidad de Almería.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2008b). Reflexiones sobre la docencia tras el prácticum de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. En *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pontes, A., Ariza, L., y del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, and Education*, 2(2), 131-142.
- Pontificia Univesidad Católica de Chile (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile: informe final del proyecto*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques educacionales*, 6(1), 29-49. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Quintana, J. M^a. (2004). El ocio y el tiempo libre desde la animación sociocultural. En Ministerio De Educación, Cultura y Deporte. *Servicios socioculturales: la cultura del ocio* (pp.9-30). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Racionero, L. (1992). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- Reyes, L. (Coord.). (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 27(9), 269-292).
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para américa Latina y el Caribe*, 1. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9811&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. *Colección, Líderes escolares, un tesoro para la educación*, 1. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1994). Ocio y estilos de vida. En *FOESSA: V Informe Sociológico sobre la situación social en España* (pp. 1881-2073). Madrid: Fundación FOESSA.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruskin, H. (2002). Desarrollo Humano y Educación del Ocio. En C. De la Cruz Ayuso, (Ed.) *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Instituto de Estudios de Ocio (pp.19-24). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I. y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 2(4), 82-102. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3817911.pdf.file:///C:/Users/raul/Dropbox/Downloads/Dialnet-IdentidadEIdentidadProfesionalAcercamientoConceptu-3817911.pdf
- Sadín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- San Salvador, R. (2000). Políticas de ocio y cultura. Panamá: *Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura Ciudad de Panamá*.
- Sarrate, M. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos, Leisure and free time in school. *Bordón* 60(4), 51-61.
- Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. (2002). El concepto de identidad. En: *Dossier para una Educación Intercultural* (pp. 1-6), Madrid: Fuhem-CIP. Recuperado de: <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>
- Segovia, J. D. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 2(51), 91-118.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. (Tesis doctoral). Córdoba (Argentina): Universidad de Córdoba.
- Servicio de Educación del Ayuntamiento de Zaragoza (2009). Educación y ocio: Red Estatal de Ciudades Educadoras. *Red Temática Ocio y Educación*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. Recuperado de: http://www.zaragoza.es/contenidos/educacion/educacion_ocio.pdf

- Short, P. M. y Greer, J. T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sivan, A. (2002). Educación del ocio de desarrollo Humano: el caso de Hong Kong. En C. de la Cruz Ayuso. *Educación del ocio: Propuestas internacionales*, Instituto de Estudios de Ocio (pp. 57-68). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Suárez, J. y Ingerto, E. (2009). La pedagogía del tiempo libre en la protección de menores en Galicia. En J.C. Otero, (Coord.) *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2001). Educar en la sociedad de conocimiento, México: Fondo de Cultura Económica.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la reforma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antropos.
- Trilla, J. (1998a). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel
- Trilla, J. (1998b). Nuevos espacios y tiempos de la Pedagogía. En M. Beas (Coord.). *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. VIII Jornadas LOGSE* (pp. 33-48). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Trullén, C. (2015). Los colegios como organizaciones que aprenden lecciones del mundo de los negocios. , País Vasco: *Ponencia en el ICOT*.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y el rol docente. En: UNESCO. Protagonismo Docente en el cambio educativo, *Revista PRELAC*, 1, Recuperado de: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9811&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En: *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Damme, D. (2014). Claves para mejorar el sistema de Enseñanza en España. *Presentación del informe "Panorama de Educación 2014"*, Madrid.
- Van Maanen, J. (1985). *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el profesorado. *Foro de Educación*, 7 y 8, 103-117.
- Weber, E. (1963) *Das freizeitproblem. Anthropologische – pädagogische Untersuchung*. Manchen: Emts Reinhardt Verlang.
- Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Madrid: Editora Nacional.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. y Wise, C. (2004). *Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings form Systematic Literature Review*. Educational Management Administrattion & Leadership, 32, 439-457
- World Leisure and Recreation Association (1994). International Charter for Leisure Education. *Revista ELRA* (European Leisure and Recreation Association), Summer, 13-16, 243-252. Recuperado de: <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.

Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

ANEXOS

ANEXO 1. GRÁFICO DE LA EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA ACEX, por proyectos y totales.

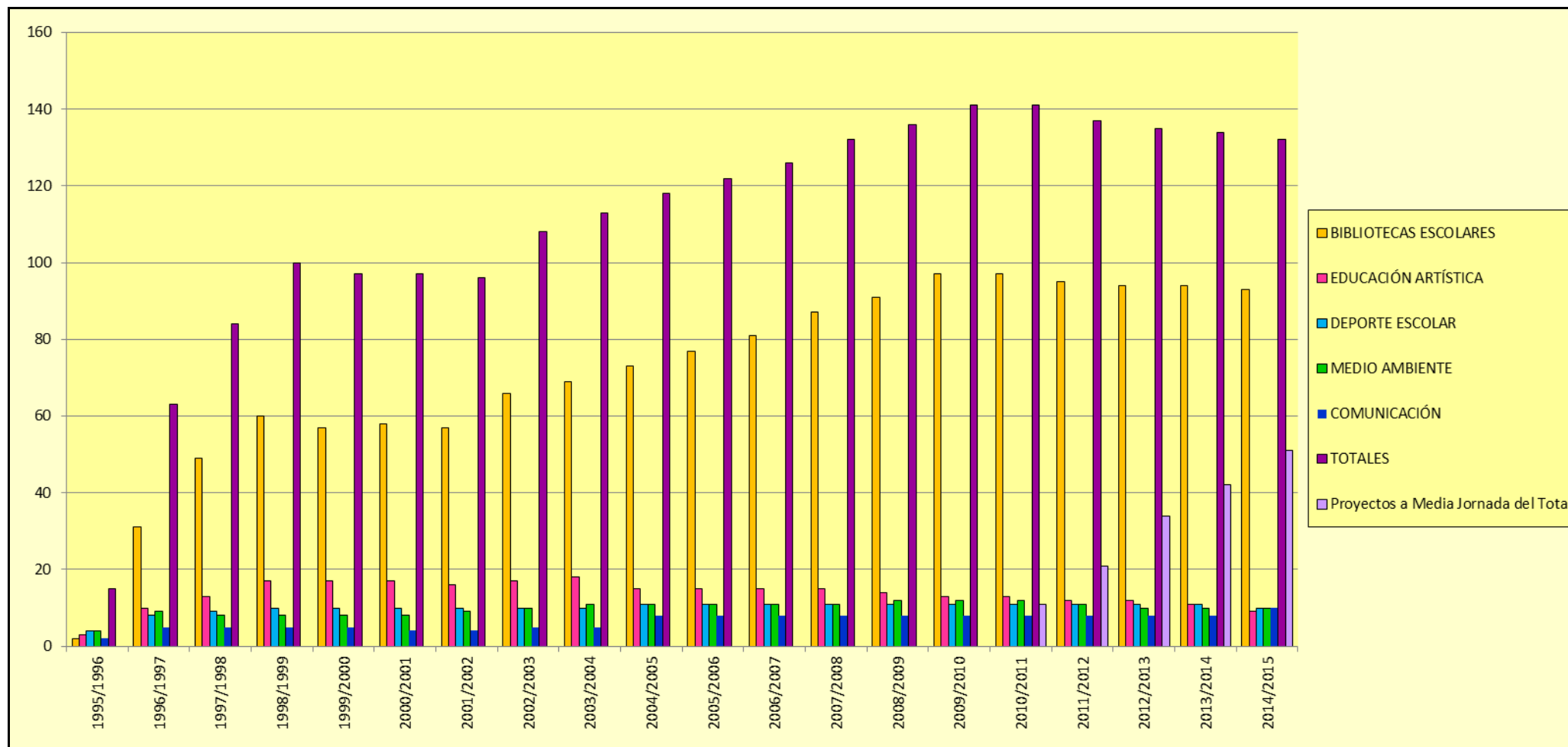


Figura 43: Evolución del Programa ACEX.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de las Memorias Anuales del Programa ACEX

ANEXO 2. LISTADO DE CENTROS ACEX EN BIZKAIA

NÚM.	CENTRO	MUNICIPIO	Año de inicio del Proyecto	ÁMBITO DEL PROYECTO	JORNADA COMPLETA O 1/2 JORNADA	DESAPARICIÓN DEL PROYECTO
1	CEP El Casal LHI	Abanto	1996	Biblioteca escolar		
2	CEP Larrea-Zornotza LHI	Amorebieta-Etxano	2007	Biblioteca escolar		
3	CEP Arrigorriaga LHI	Arrigorriaga	2009	Biblioteca escolar		
4	CEP Mendia LHI	Balmaseda	1995	Comunicación		
5	Alkartu Ikastola LHI	Barakaldo	2007	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
6	CEP Arteagabeitia LHI	Barakaldo	1996	Biblioteca escolar		
7	CEP Arteagabeitia LHI	Barakaldo	1998	Deporte		
8	CEP Gurutzeta LHI	Barakaldo	1996	Comunicación	1/2 desde 2013/2014	
9	CEP Juan Ramón Jiménez LHI	Barakaldo	2005	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
11	CEP Larrea LHI	Barakaldo	1997	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
12	CEP Mukusukuba LHI	Barakaldo	2008	Biblioteca escolar		
13	CEP Munoa LHI	Barakaldo	1997	Biblioteca escolar		
14	CEP Ntra. Sra. del Pilar LHI	Barakaldo	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
15	CEP Ntra. Sra. del Pilar LHI	Barakaldo	1997	Medio Ambiente		
16	CEP Ntra. Sra. del Pilar LHI	Barakaldo	1997	Medio Ambiente		
17	CEP Rontegi LHI	Barakaldo	2006	Biblioteca escolar		
18	CEP Sta. Teresa Bagaza LHI	Barakaldo	1998	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
19	CEP Zuazo LHI	Barakaldo	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
20	CEP Zuazo LHI	Barakaldo		Medio Ambiente		Finalizó en el curso 2011/2012
21	CEP Zuazo LHI	Barakaldo	1996 Art.	Comunicación 2	1/2 desde 2012/2013	
22	IES Antonio Trueba BHI	Barakaldo	2003	Medio Ambiente		
23	IES Antonio Trueba BHI	Barakaldo	2001	Medio Ambiente		
24	IES Gurutzeta-Cruces BHI	Barakaldo	2006	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
25	CEP Basozelai Gaztelu LHI	Basauri	1997	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
26	CEP Basozelai Gaztelu LHI	Basauri	2002	Expresión Artística		
27	CEP Jose Etxegarai LHI	Basauri	1996	1	1/2 desde 2013/2014	
28	CEPBizkotxalde CHI(Lope de Vega LHI)	Basauri	2004	Biblioteca escolar		
29	CEP Soloarte (Velázquez-M de Cervantes) LHI	Basauri	1998	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
30	CEP Berango Merana LHI	Berango	2005	Biblioteca escolar		
31	San Frantzisko Herri Ikastetxea	Bermeo	1996	Biblioteca escolar		
32	CEP Artatse LHI	Bilbao		Expresión Artística		Finalizó en el curso 2010/2011
33	CEP Arangoiti LHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar		
34	CEP Basurto LHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar		
35	CEP Birjinetxe LHI	Bilbao	2002	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
36	CEP Cervantes LHI	Bilbao	2003	Biblioteca escolar		
37	CEP Deusto LHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
38	Deustuko Ikastola	Bilbao	2007	Biblioteca escolar		

39	CEP Elejabarri LHI	Bilbao	2002	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
40	Felix Serrano Ikastetxe Publikoa	Bilbao	1997	Comunicación		
41	CEP Francisco de Goya	Bilbao		Expresión Artística		Finalizó en el curso 2012/2013
42	CEP Gabriel Aresti BHI	Bilbao	2006	Biblioteca escolar		
43	CEP Ing Jose Orbegozo G. LHI	Bilbao	1998	Biblioteca escolar		
44	Intxixu ikastola	Bilbao	2008	Biblioteca escolar		
45	CEP Juan M Sánchez Marcos LHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
46	CEP Maestro García Rivero LHI	Bilbao	2009	Biblioteca escolar		
47	CEP Mina del Morro LHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
48	CEP Mina del Morro LHI	Bilbao	2002	Expresión Artística		
49	CEP Miribilla LHI	Bilbao	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
50	CEP Miribilla LHI	Bilbao	1996	Medio Ambiente		
51	CEP Miribilla LHI	Bilbao	1996	Expresión Artística		
52	CEP Mujika-Solokoetxe LHI	Bilbao	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
53	CEP Mujika-Solokoetxe LHI	Bilbao	1998	Expresión Artística	1/2 desde 2013/2014	
54	CEP Pio Baroja LHI	Bilbao	1997	Expresión Artística		
55	CEP San Inazio LHI	Bilbao	1996	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
56	CEP San Inazio LHI	Bilbao	1995	Deporte		
57	CEP Siete Campas LHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar		
58	CEP Tomás Camacho LHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar		
59	CEP Uribarri LHI	Bilbao	2009	Biblioteca escolar		
60	CEP Vda de Epalza LHI	Bilbao	2002	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
61	CEP Zamacola-Juan Delmas LHI	Bilbao	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
62	CEP Zamacola-Juan Delmas LHI	Bilbao	1996	Comunicación	1/2 desde 2012/2013	
63	CEP Zurbaranbarri LHI	Bilbao	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
64	CEP Zurbaran LHI / IES Zurbaran BHI	Bilbao	2002	Biblioteca escolar		
65	IES Ellacuría BHI	Bilbao	1996	5		
66	IES Ibarrekolanda BHI	Bilbao	2002	Biblioteca escolar		
67	IES Ignacio Ellacuria BHI	Bilbao	2002	Biblioteca escolar		
68	IES Martín de Bertendona BHI	Bilbao	2007	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
69	IES Rekaldeberri BHI	Bilbao		Biblioteca escolar		Finalizó en el curso 2010/2011
70	IES Ibaizabal BHI	Bilbao		Biblioteca escolar		Finalizó en el curso 2011/2012
71	IES Artabe BHI	Bilbao	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2014/2015	
72	IES Artabe BHI	Bilbao	1996	Expresión Artística		
73	CEPA Bilbao (Irala) HHI	Bilbao	2004	Comunicación	1/2 desde 2012/2013	
74	CEPA Iturrubide HHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar		
75	CEPA Iturrubide HHI	Bilbao	1997	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
76	CEP Landako LHI	Durango	1996	Expresión Artística	1/2 Desde 2011/2012	
77	CEP Landako LHI	Durango	2008	Biblioteca escolar		
78	IES Fray Juan de Zumarraga BHI	Durango	1996 Art.	Biblioteca escolar		

79	Elorrio Herri Ikastetxea	Elorrio	1996	Biblioteca escolar		
80	CEP Ignacio Aldekoa LHI	Erandio	1996	Biblioteca escolar		
81	CEP Ignacio Aldekoa LHI	Erandio	1995	Expresión Artística	1/2 desde 2012/2013	
82	IES Astrabududa BHI	Erandio		Deporte		Finalizó en el curso 2013/2014
83	Anaitasuna ikastola	Ermua	1995	Deporte		
84	CEP San Lorenzo LHI	Ermua	1995	Medio Ambiente		
85	CEP kukullaga (Antonio Echevarri)LHI	Etxebarri	1997	Deporte	1/2 desde 2010/2011	
86	Urreta Herri Ikastetxea	Galdakao	1997	Biblioteca escolar		
87	IES Bengoetxe BHI	Galdakao	1995	Biblioteca escolar		
88	CEP Allende Salazar LHI	Gernika-Lumo	1998	Biblioteca escolar		
89	CEP Andra Mari LHI	Getxo	1998	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
90	Geroa ikastola	Getxo	1996 Art.	Comunicación		
91	CEP Juan Bautista Zabala LHI	Getxo	1997	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
92	CEP Larrañazubi LHI	Getxo	2003	Biblioteca escolar		
93	CEP Romo LHI	Getxo	1996	Biblioteca escolar		
94	CEP San Ignacio LHI	Getxo	2004	Biblioteca escolar		
95	CEP Zubileta LHI	Getxo	1998	Biblioteca escolar		
96	CEP Zubileta LHI	Getxo	1996	Deporte		
97	CEP Eretza LHI	Güeñes		Biblioteca escolar		Finalizó el curso 2013/2014
98	Maiztegi Herri Eskola	Iurreta	1995	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
99	CEP Artaza Los Pinos LHI	Leioa	1997	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
100	CEP Lamiako LHI	Leioa	1996	Biblioteca escolar		
101	CEP San Bartolomé LHI	Leioa	2002	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
102	CEP Txomin Aresti LHI	Leioa	1998	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
103	CEP Txomin Aresti LHI	Leioa	2002	Comunicación	1/2 desde 2012/2013	
104	IES J M Barandiaran BHI	Leioa	1998	Biblioteca escolar		
105	CEPA Leioa HHI	Leioa	2002	Biblioteca escolar		
106	CEPA Leioa HHI	Leioa	2002	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
107	CEP Lekeitio LHI	Lekeitio	1995	Biblioteca escolar		
108	J:B. Eguzkiza Meabe IPI	Lemoa	1995	Deporte		
109	CEIP Legarda HLHI	Mungia	2003	Biblioteca escolar		
110	IES Mungia BHI	Mungia	2005	Deporte	1/2 desde 2010/2011	
111	CEP P. Cantarrana LHI	Muskiz		Biblioteca escolar		Finalizó en el curso 2010/2011
112	CEP Zaldupe LHI	Ondarroa	1996	Deporte		
113	CEP Otxartaga LHI	Ortuella	1995	Biblioteca escolar		
114	CEP Otxartaga LHI / IES Ortuella BHI	Ortuella	1996	Deporte		
115	IES Ortuella BHI	Ortuella	1996	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
116	CEP Plentzia LHI	Plentzia	2007	Biblioteca escolar		
117	IES Uribe-Kosta BHI	Plentzia	2009	Biblioteca escolar		
118	CEP Antonio Trueba LHI	Portugalete	1995	Biblioteca escolar		
119	CEP Antonio Trueba LHI	Portugalete	1998	Expresión Artística		
120	CEP Gabriel Celaya LHI	Portugalete	1997	Biblioteca escolar		
121	CEP Kanpazar LHI	Portugalete	2003	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
122	CEP Maestro Zubeldia LHI	Portugalete	1998	Biblioteca escolar		
123	CEP Ruperto Medina LHI	Portugalete	1996	Biblioteca escolar		

124	CEP Ruperto Medina LHI	Portugalete	2002	Medio Ambiente		
125	CEP Ruperto Medina LHI	Portugalete	2002	Medio Ambiente		
126	CEP Virgen de la Guía LHI	Portugalete	2006	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
127	CEP Itsasoko Ama LHI	Santurtzi	1996	Biblioteca escolar	1/2 desde 2010/2011	
128	CEP Las Viñas LHI	Santurtzi	1996	Biblioteca escolar		
129	CEP Mtra. Emilia Zuza LHI	Santurtzi	1997 art.	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
130	CEP Serantes LHI	Santurtzi	1996	Biblioteca escolar		
131	CEP Serantes LHI	Santurtzi	1996	Comunicación	1/2 desde 2010/2011	
132	IES Kantauri BHI	Santurtzi	2009	Biblioteca escolar		
133	CEPA Santurtzi HHI	Santurtzi	2004	Biblioteca escolar	1/2 desde 2013/2014	
134	CEP Albiz LHI	Sestao	1997	Medio Ambiente		
135	CEP Kuetto LHI	Sestao	1997	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
136	CEP Kuetto LHI	Sestao		Medio Ambiente		Finalizó en el curso 2010/2011
137	CEP Vista Alegre LHI	Sestao	1996	Biblioteca escolar		
138	CEP Vista Alegre LHI	Sestao	1995	Comunicación		
139	CEP Zipiriñe LHI	Sopelana	1997	Biblioteca escolar	1/2 Desde 2011/2012	
140	CEPA Valle de Trapaga HHI	Trapagaran	2005	Biblioteca escolar	1/2 desde 2012/2013	
141	Urduña Herri Ikastetxea	Urduña-Orduña	2008	Biblioteca escolar		
142	CEP Zaldibar LHI	Zaldibar	2009	Biblioteca escolar		
143	DAI. Aula de Astronomía de Durango	Durango	2002	Medio Ambiente		

Figura 44. Listado de Centros ACEX de Bizkaia

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de las Memorias Anuales del Programa ACEX

ANEXO 3. MATERIALES EDITADOS POR EL PROGRAMA ACEX

- **Lugares mágicos del Sistema Solar.**

Autor: Esteban Esteban. Aula de Astronomía de Durango

Editorial: Ikeder, S.L.

Colaboradores: BBK, ACEX, Durangoko Astronomia Ikasgela, Eusko Jaurlaritzza

- **¿Por qué al mirar al cielo se pueden encontrar tantas sorpresas?**

Autor: Esteban Esteban. Aula de Astronomía de Durango

Editorial: Ikeder, S.L.

Colaboradores: BBK, ACEX, Eusko Jaurlaritzza

- **Jornadas de Intercambio I. Experiencias Interdisciplinares. Ponencias.**

Autor: Programa ACEX. 14, 15 y 16 de septiembre de 2010

Editorial: Ikeder, S.L.

Colaboradores: BBK, ACEX, Eusko Jaurlaritzza

- **Jornadas de Intercambio II. Experiencias Interdisciplinares. Ponencias.**

Autor: Programa ACEX. 13, 14, y 15 de septiembre de 2011

Editorial: Ikeder, S.L.

Colaboradores: BBK Fundazioa, ACEX, Eusko Jaurlaritzza

- **Guía didáctica para bibliotecas escolares. Programa ACEX - Bizkaia**

Autor: Programa ACEX.

Editorial: Imprenta RGM

- **Biblioteca escolar. Actividades. Seminario FOBE**

Autor: Programa ACEX.

Editorial: Imprenta RGM

- **Egun eguneangoa. Diario de lectura.**

Autor: Programa ACEX. Basado en la idea original de la “Fundación Germán Sánchez Ruipérez”

Editorial: Ikeder, S.L.

Colaboradores: BBK

- **Yo voy... Mi número de socio es..... Diario de Lectura**
Autor: Programa ACEX. Basado en la idea original de la “Fundación Germán Sánchez Ruipérez”
Editorial: Ikeder, S.L.
Colaboradores: BBK

- **Ni naiz....Yo soy..... Diario de Lectura**
Autor: Programa ACEX. Basado en la idea original de la “Fundación Germán Sánchez Ruipérez”
Editorial: Ikeder, S.L.
Colaboradores: BBK

- **CD de 10 aniversario del Programa ACEX**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Ikeder, S.L.
Colaboradores: BBK, Eusko Jaurlaritza.

- **Revista Adibidez 0**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: BBK

- **Revista Adibidez 1**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: BBK

- **Revista Adibidez 2**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: BBK, Ayuntamientos de : Barakaldo, Bilbao, Durango, Erandio, Ermua, Getxo, Leioa, Ortuella y Portugalete.

- **Revista Adibidez 3**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: BBK, Ayuntamientos de : Barakaldo, Bilbao, Durango, Erandio, Ermua, Getxo, Leioa y Portugalete.

- **Revista Adibidez 4**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: BBK, Ayuntamientos de: Abanto, Barakaldo, Bilbao, Ermua, Getxo, Leioa, Ondarroa y Portugalete.

- **Revista Adibidez 5 a la Revista Adibidez 13, ambos números incluidos.**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: BBK, Eusko Jaularitza, Ayuntamientos de: Abanto, Barakaldo, Bilbao, Ermua, Getxo, Leioa, Ondarroa y Portugalete.

- **Revista Adibidez 14**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: BBK, Eusko Jaularitza, Ayuntamientos de: Barakaldo, Bilbao y Getxo.

- **Revista Adibidez 15**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Imprenta RGM
Patrocinador: Eusko Jaularitza.

- **Y esto es tan cierto como que me llamo... Eta hau egia da nik ikusi dudalako. Concurso de cuentos.**
Autor: Programa ACEX.
Editorial: Ikeder S.L.
Patrocinador: Eusko Jaularitza, BBK

MATERIALES EDITADOS CON COLABORACIÓN DE ACEX

- **Las matemáticas en las bibliotecas escolares**
Autor: Pedro Alegría, Santiago Fernández, Raúl Ibáñez, Goyo Lekuona
Editorial: Ikeder S.L.
Colaboradores: Programa ACEX, BBK, Eusko Jaularitza, Real Sociedad Matemática Española

- **Matematika eskola liburutegietan**
Autor: Pedro Alegría, Santiago Fernández, Raúl Ibáñez, Goyo Lekuona
Editorial: Ikeder S.L.
Colaboradores: Programa ACEX, BBK, Eusko Jaularitza, Real Sociedad Matemática Española

- **Los número en nuestras ciudades. Zenbakiak gure hirietan**
Autor: Axi Olano, Santiago Fernández, Raúl Ibañez, Goyo lekuona
Editorial: Ikeder S.L.
Colaboradores: Programa ACEX, BBK, Eusko Jaurlaritzza, Real Sociedad Matemática Española

- **Veo, veo... geometría cotidiana. Ikusi makusi.... Eguneroko geometria**
Autor: Pilar Moreno, Santiago Fernández, Raúl Ibáñez, Goyo Lekuona
Editorial: Ikeder S.L.
Colaboradores: Programa ACEX, BBK, Eusko Jaurlaritzza, Real Sociedad Matemática Española

- **El rostro humano de las matemáticas. Matematika giza aurpegia**
Autor: Santiago Fernández, Raúl Ibáñez, Pedro M. González, Vicente Melvilla, Fco. Javier Peralte, Antonio Pérez, Adela Salvador, Enrique Morente, Gerardo Basabe
Editorial: Ikeder S.L.
Colaboradores: Programa ACEX, Eusko Jaurlaritzza, BBK, Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, Minsiterio de Educación y Ciencia. Año de la Ciencia 2007

MATERIALES EDITADOS EN COLABORACIÓN CON EL DEPARTAMENTO DE CULTURA DE LA DIPUTACIÓN FORAL DE ÁLAVA

4 guías de lecturas para los centros escolares.

1. **Gabonetan liburuak** (2010eko Gabonak), Guía de libros en castellano, euskera e inglés.
2. **Irakurketa gida** (2010eko apirila), guía por edades. De 0 a 12 años, juntamente explicando el desarrollo evolutivo de los niños e intereses lectores, por etapas.
3. **Irakurketa gida (2012eko)**, guía desde los 7 años a bachiller, con libros de divulgación y biblioteca para padres. El tema es LA MUERTE. Nos dimos cuenta para relajarla que convertimos en taúes temas habituales, naturales, ineludibles y obligatorios para tod ser vivo. **Como la muerte.**
4. **Guía de lectura, en FAMILIA (2014)**. Esta guía pretende ayudar a través de un recorrido por la literatura actual un abundante número de ejemplos de diversidad familiar: familias reconstituídas o combinadas, familias con padres oslos, familias adoptivas, familias monoparentales, etc.

ANEXO 4. CARTA PRESENTACIÓN AL PROFESORADO DEL PROGRAMA ACEX

Bilbao, 1 de septiembre de 2014

Estimados Profesores/as de Actividades Extraescolares:

Soy Elena Martín Rasines, y estoy realizando una investigación sobre “El proceso de (re)construcción de la Identidad de los Profesores de Actividades Complementarias y Extraescolares Bizkaia”, que se inscribe en el marco de mi Doctorado dentro del Programa del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Este estudio tiene por objeto analizar el proceso de (re)construcción de la identidad profesional del profesorado que transita del área curricular al área extracurricular y aportar claves para facilitararlo.

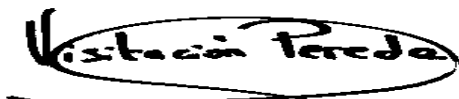
Por ello, quisiera solicitar su colaboración, para conocer la evolución de la identidad desde el punto vista del propio maestro/a, mediante un cuestionario que deben rellenar sinceramente, ya que esta información únicamente la sabrá el investigador. La información que nos proporcionen, es confidencial y anónima.

Si les interesa saber los resultados de la investigación, les serán facilitados una vez terminada la misma.

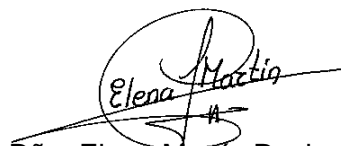
Les agradezco muy encarecidamente toda la atención que, sin duda, dedicarán al tema. Estaré a su entera disposición para cualquier aclaración que necesiten.

No duden en consultarme.

Muchas gracias por todo. Un cordial saludo



Dña. Visitación Pereda Herrero
Directora de la Investigación



Dña. Elena Martín Rasines
Investigadora

ANEXO 5. CUESTIONARIO PROFESORES ACEX



CUESTIONARIO PROFESORES DE ACEX

Este cuestionario forma parte de un estudio sobre el pensamiento inicial y actual del profesorado de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX).

Se trata de responder a las cuestiones planteadas, explicando brevemente la respuesta, en caso que sea necesario. Gracias por tu colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Sexo: Hombre: _____, Mujer: _____

Edad: _____

Titulación (Si tienes alguna especialidad, añádelo): _____

Centro en el que trabajas: _____

Cursos que llevas en este centro: _____

Actividad complementaria/extraescolar que impartes: _____

¿Estás a jornada completa en ACEX o a Media Jornada? _____

Si estás a media jornada, indica el curso en el que se inició la Media Jornada: _____

¿Qué perfil lingüístico tienes? _____

Cursos que llevas impartiendo esta actividad: _____

Anteriormente, ¿Has impartido otra actividad de ACEX?

Sí, ¿Cuál? _____ ¿Cuántos cursos? _____

No

Qué Actividades Extraescolares hay en tu Centro Escolar, además de la tuya: _____

Cursos que llevas en el programa ACEX : _____

¿Cuántos alumnos/as hay en tu centro? _____

Número de alumnos/as del centro que participan en el proyecto ACEX: _____

Número de padres-madres que participan en el proyecto ACEX: _____

1. ¿Antes de formar parte del Programa ACEX, qué actividad desempeñabas? (Cuéntanos de manera resumida tu trayectoria profesional)

2. ¿Por qué te incorporaste al Programa ACEX?
 - Voluntariamente (Pasa a la pregunta 3)
 - Por obligación (Pasa a la pregunta 4)

3. Si has contestado en la anterior pregunta “Voluntariamente”, ¿Cuál fue el motivo principal, o los motivos principales que llevaron a incorporarte en ACEX? **(Puedes marcar más de una opción, pero por orden de importancia, siendo 1 la más importante, 2 la siguiente, y así sucesivamente)**
 - Porque estaba motivado por desarrollar actividades relacionadas con el Tiempo Libre y el Ocio
 - Por el horario de trabajo
 - Por la importancia que tiene la educación del Ocio en el desarrollo del alumnado, y pensaba que podía hacer en este ámbito un buen papel.
 - Porque no tenía el perfil de euskera y desarrollar actividades ACEX creo que era necesario.
 - Porque alguien tenía que hacer las actividades extraescolares y creo que es un ámbito que había que desarrollar.
 - Otros motivos. Cuales: _____

4. ¿Qué significa para ti el trabajo en ACEX? **(Puedes marcar más de una opción, pero por orden de importancia, siendo 1 con la que más te identificas, la 2 la siguiente, y así sucesivamente)**
 - Contribuir al desarrollo integral del alumnado
 - Desarrollar actividades de Ocio, necesarias para la educación del alumnado
 - Enseñar al alumnado desde otra perspectiva
 - Una oportunidad para desarrollar actividades lúdicas, y a la vez educativas
 - Un ámbito con muchas potencialidades
 - Un “saco” donde cualquier docente puede estar, aunque no tenga formación específica en ACEX.
 - Un ámbito por el que todos los profesores deberían pasar
 - Un espacio de desarrollo con grandes oportunidades
 - Un ámbito que desconocía, pero en el que ahora me siento muy a gusto y motivado/a.
 - Una función que tengo que desempeñar por obligación.
 - Otro significado.
 - ¿Cuál? _____

5. Para la realización de tus actividades como profesor de ACEX, ¿Qué es lo que tiene más importancia? **(Puedes marcar más de una opción, pero por orden de importancia, siendo 1 con la más importante, la 2 la siguiente, y así sucesivamente)**
 - La formación recibida en la carrera
 - Las reuniones generales facilitadas por el Programa ACEX
 - Las reuniones específicas por áreas, facilitadas por el Programa ACEX
 - Los años que llevo trabajando como profesor de ACEX
 - Por los cursos y seminarios a lo que he ido asistiendo, relacionados con la educación del Ocio
 - El trabajo desarrollado en el día a día
 - El apoyo de otros profesores en mi misma situación.
 - Otro motivo. ¿Cuál? _____

6. ¿Crees que todos los profesores deberían estar formados para ejercer funciones, como las desarrolladas en el ámbito de ACEX?

- Sí. ¿Por qué? _____
- No. ¿Por qué? _____
- Depende ¿Por qué? _____

7. ¿A lo largo de tu vida profesional ¿Te has sentido cuestionado/a en algún momento?

- Sí. ¿Cuándo y por qué lo crees? _____
- No. ¿Por qué? _____
- Depende. Explícalo: _____

8. Como fue el cambio de ser profesor de actividades curriculares (matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio, ...) a profesor de ACEX?

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Frustrante | <input type="checkbox"/> Satisfactorio |
| <input type="checkbox"/> Negativo | <input type="checkbox"/> Positivo |
| <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Bueno |
| <input type="checkbox"/> Desmotivador | <input type="checkbox"/> Motivador |
| <input type="checkbox"/> Hiriente | <input type="checkbox"/> Agradable |
| <input type="checkbox"/> Desagradable | <input type="checkbox"/> Gratificante |
| <input type="checkbox"/> Tradicional | <input type="checkbox"/> Novedoso |
| | <input type="checkbox"/> Otros: _____ |

9. Cuánto tiempo, en tu trayectoria profesional, ha durado cada período que se muestra a continuación?

- He sido profesor de una actividad curricular: →
- Período de cambio de profesor de actividades curriculares a profesor de ACEX. Adaptación a la nueva función como profesor de ACEX: →
- Llevo plenamente adaptado a las nuevas funciones como profesor de ACEX : →

10. Describe con 3 ó 4 adjetivos cómo te sentías en cada período

Como profesor de actividades curriculares	Período de cambio-adaptación como profesor de ACEX	Como profesor de ACEX
–	–	–
–	–	–
–	–	–
–	–	–

11. ¿Tuviste sensación de soledad al inicio del cambio en tus funciones como profesor de ACEX?
- Sí. ¿Por qué? _____
 - No. ¿Por qué? _____
 - Depende ¿Por qué? _____
12. Desde tu incorporación al Programa ACEX, ¿Te has sentido parte del grupo de Profesores de ACEX?
- Sí. ¿Por qué? _____
 - No. ¿Por qué? _____
 - Depende ¿Por qué? _____
13. Actualmente, te sientes seguro en el ejercicio de tus funciones como profesor de ACEX?
- Sí. ¿Por qué? _____
 - No. ¿Por qué? _____
 - Depende ¿Por qué? _____
14. ¿Cuándo te has sentido más seguro, en el ejercicio de tus funciones?
- Como profesor en el ámbito curricular
 - Como profesor de ACEX
 - En ambos por igual
 - En otro momento. ¿Cuándo? _____
15. ¿En qué ámbito has recibido más satisfacciones?
- Cuando desarrollaba mi labor en el ámbito curricular
 - Ahora, en el ámbito de ACEX
 - En ambos por igual
 - En otro ámbito. ¿Cuál? _____
16. Si te dieran la opción de volver a ejercer como profesor de una actividad curricular (Lengua, matemáticas, inglés, conocimiento del medio,...) ¿Lo harías?
- Sí, ¿Por qué? _____
 - No, ¿Por qué? _____
 - Depende ¿Por qué? _____
17. ¿Fue importante para ti, la formación que recibiste del Instituto de Ocio de la Universidad de Deusto?
- Sí, ¿Por qué?: _____
 - No ¿Por qué?: _____
 - Depende. ¿Por qué? _____
18. Crees que el ejercicio profesional en ACEX, está igual de valorado por la sociedad, que el ejercicio profesional en actividades curriculares?
- Sí, ¿Por qué? _____
 - No, ¿Por qué? _____
 - Depende. Explica el motivo: _____

19. ¿Crees que los profesores de ACEX, habéis dejado de ser “profesores como tal”, por no desarrollar las funciones de docente en el ámbito curricular?
- Sí, ¿Por qué?: _____
- No ¿Por qué?: _____
- Depende. ¿Por qué? _____
20. ¿Crees que desde los centros escolares, ha ido cambiando con los años, la importancia concedida a los proyectos de ACEX?
- Sí, ¿Por qué?: _____
- No ¿Por qué?: _____
- Depende. ¿Por qué? _____
21. ¿Con quién te sientes más identificado actualmente en tu ejercicio profesional? **(Puedes marcar más de una opción, pero por orden de mayor identificación, siendo 1 con la que más te identificas, la 2 la siguiente, y así sucesivamente)**
- Con los profesores de ACEX en general
- Con los profesores de mi centro escolar
- Con los profesores de ACEX de mi área (Biblioteca, deporte, medioambiente, artística,...)
- Con el profesorado en general
- Con otros. Cuales: _____
22. Si hubieras sabido, antes de hacer la carrera de Magisterio, que ibas a desarrollar actividades de ACEX, hubieras hecho esta carrera o te hubieras decantado por otra?
- Sí, ¿Por qué? _____
- No, ¿Por qué? _____
- Depende. Explica el motivo _____
23. ¿En qué etapa de tu formación o de tu vida profesional te has sentido mejor por ser profesor/a?
- Al finalizar la carrera
- Cuando empecé a trabajar como maestro
- Cuando empecé en el Programa ACEX
- Ahora
- En otro momento. ¿Cuál? _____
24. Que valores crees que son los más importantes a transmitir en la educación del alumnado. **(Puedes marcar más de una opción, pero por orden de importancia, siendo 1 la más importante, la 2 la siguiente, y así sucesivamente)**
- | | |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Valores cognitivos | <input type="checkbox"/> Valores afectivos |
| <input type="checkbox"/> Valores personales | <input type="checkbox"/> Valores materiales |
| <input type="checkbox"/> Valores socio-culturales | <input type="checkbox"/> Valores sociales |
| <input type="checkbox"/> Valores morales | <input type="checkbox"/> Valores espirituales |
| <input type="checkbox"/> Valores estéticos | <input type="checkbox"/> Valores personales |
| <input type="checkbox"/> Valores intelectuales | <input type="checkbox"/> Otros valores. ¿Cuáles? _____ |
- _____

25. Distribuye 100 puntos entre la importancia que han tenido para ti estos aspectos, en tu desarrollo como profesor de ACEX

	Formación inicial en Magisterio
	Formación específica en Educación del Ocio y ACEX. Formación continua.
	Seminarios del Programa ACEX
	Buenas prácticas desempeñadas en la profesión
	Interacción con otros profesores de ACEX
	Apoyo de otros profesores de mi centro escolar
	Apoyo del Equipo Directivo de mi Centro Escolar
	Apoyo de los profesores de ACEX y el Coordinador Territorial
	El alumnado que asiste a las actividades de ACEX
	Otro Aspecto. ¿Cuál? _____
	Otro Aspecto. ¿Cuál? _____

Para ir terminando, aquí te dejamos 3 preguntas abiertas:

26. ¿Qué beneficios crees que tiene el Programa ACEX, tanto para el alumnado, el profesorado, los centros, la sociedad, etc.?

27. Desde tu punto de vista ¿Crees que la imagen de las actividades de ACEX ante las familias, el alumnado y el resto de profesorado depende del apoyo que reciben de la dirección del centro o del convencimiento de su importancia por el profesorado de ACEX?

28. ¿Qué papel representan para las instituciones escolares el Programa ACEX?

OBSERVACIONES: Si quieres dejar constancia de alguna sensación, duda, que no se haya expuesto en el cuestionario, o necesitas hacer alguna aclaración o aportación, no dudes en exponerlo a continuación:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 6. GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN



GRUPO DE DISCUSIÓN PROGRAMA ACEX

Como sabéis, la investigación que estoy llevando a cabo tiene por objetivo explorar las opiniones, impresiones, sentimientos, temores, valoraciones, perspectivas personales del profesorado del Programa ACEX para analizar la evolución de la identidad profesional de dicho profesorado, así como la evolución del Programa ACEX y los beneficios del mismo.

El tema no ha sido revelado totalmente hasta ahora, para favorecer la espontaneidad en las respuestas y aportaciones que hagáis, y evitar que se reflexionaran y prefabricaran las respuestas antes de venir aquí.

Para el desarrollo de esta reunión, que está previsto que tenga una duración aproximada de 50' o 60', yo actuaré como moderadora. Abriré un turno de palabra para que uno a uno, todos vayáis dando una primera impresión general sobre el tema. Luego cada uno puede intervenir libremente en el momento en que quiera hacerlo. Podéis hacer comentarios, profundizar, apoyar, disentir, añadir, preguntar o pedir aclaraciones sobre lo que se haya dicho hasta el momento. La regla fundamental es que hablemos de uno en uno, por lo tanto, mientras que no termine la intervención de una persona, no debe comenzar la de otra.

Puesto que interesan las perspectivas personales, todas las intervenciones son interesantes para nuestro estudio, es decir, no hay opiniones buenas o malas, correctas o incorrectas.

Durante la reunión vamos a tener este grabador aquí adelante. Tenéis que verlo como un aparato inofensivo. Por eso es inevitable recurrir a él, considerarlo como una prolongación de mi memoria. La razón por la que lo usamos es la de poder recordar qué se ha dicho en la reunión. Asimismo, estaré tomando alguna nota aclaratoria, que me ayudará a completar la información y reflejar así, fielmente, lo que se dice.

En ningún caso, la información recogida va a ser utilizada fuera del marco de esta investigación y, por supuesto, está garantizado el anonimato de los participantes. Cada uno puede hablar con total libertad, ya que nadie os va a pedir cuentas por lo que ha dicho.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

TEMÁTICAS A TRATAR

- DATOS PERSONALES y VARIABLES DEMOGRÁFICAS: Primero preguntamos sobre los datos personales de cada uno, con las diferentes trayectorias dentro del programa ACEX. (Inicios en el programa, años en el programa, proyectos que llevan, centro,...)
- INICIOS PROFESIONALES: Cómo fueron los inicios profesionales del grupo, materias que se impartían, sentimientos de antes y ahora,
- IDENTIDAD PROFESIONAL, CAMBIOS, EVOLUCIÓN.....: Vivencias que se han producido en el cambio de ser profesor de actividades curriculares a ser profesor de actividades extraescolares, sentimiento que se han tenido en ese proceso de cambio,...
- CREENCIAS SOBRE EL ÁMBITO CURRICULAR Y EXTRACURRICULAR: ver si ha cambiado la importancia que se da al programa, desde su creación, cómo ha sido la interacción con el resto de profesores del centro y de ACEX, significado del trabajo que se lleva a cabo desde el Programa ACEX,...
- OPINIÓN SOBRE LAS MEDIAS JORNADAS DESDE 2010. Explicar qué piensan sobre las medias jornadas que se vienen dando desde 2010.
- ASPECTOS FACILITADORES PARA LA INTEGRACIÓN EN EL PROGRAMA. Qué aspectos facilitan la incorporación al programa.
- EVOLUCIÓN PROGRAMA ACEX. Ver si hay diferentes momentos en el programa, períodos,...
- BENEFICIOS DEL PROGRAMA ACEX. Beneficios que tiene el Programa ACEX.

ANEXO 7. GUIÓN ENTREVISTA COORDINADORES TERRITORIALES DEL PROGRAMA ACEX



ENTREVISTA COORDINADORES TERRITORIALES

PRESENTACIÓN: Como sabes, la investigación que estoy llevando a cabo tiene por objetivo explorar las opiniones, impresiones, sentimientos, temores, valoraciones, perspectivas personales del profesorado del Programa ACEX para analizar la evolución de la identidad profesional de dicho profesorado, así como la evolución del Programa ACEX y los beneficios del mismo.

La idea es poder conocer diferentes opiniones profundizar en el funcionamiento del programa, del cual es o ha sido coordinador. En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera.

Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Durante la reunión vamos a tener este grabador aquí adelante. Su uso es sólo para los fines del análisis. Por eso es inevitable recurrir a él. La razón por la que lo usamos es la de poder recordar qué se ha dicho en la reunión, sin tener que estar tomando notas constantemente.

En ningún caso, la información recogida va a ser utilizada fuera del marco de esta investigación y, por supuesto, está garantizado su anonimato de los participantes.

Desde ya, muchas gracias por su tiempo

TOMA DE DATOS PERSONALES: Se recogen los datos característicos de cada coordinador territorial.

PREGUNTAS (Ejemplos de preguntas, no se realizarán todas. Irá en función de la conversación):

5. ¿En qué período estuvo de coordinador territorial? ¿Cuánto duró?
6. ¿Cuáles crees que fueron los motivos por los que se creó el Programa ACEX?
7. ¿Qué actividades realizaba antes de incorporarse como Coordinador?
8. ¿Cómo fue su incorporación al programa? ¿Cómo fueron los inicios?
9. ¿Cómo crees que se vive el cambio de ser profesor de actividades curriculares a ser profesor de actividades extraescolares? ¿Qué sentimientos se tienen en ese proceso de cambio?
10. ¿Crees que es igual de valorado como profesor, un profesor de actividades curriculares y un profesor de actividades extraescolares?
11. ¿Creéis que ha cambiado la importancia que se da al programa, desde su creación? ¿Crees que hay diferentes momentos en el programa ACEX?
12. ¿Cómo valoran el programa y a los profesores de ACEX, los padres-madres, resto de profesores del centro, equipo directivo, alumnado?
13. ¿Qué significa para ti el trabajo que se lleva a cabo desde el Programa ACEX?
14. Danos tu opinión sobre la formación para ACEX.
15. ¿Qué beneficios crees que tiene el Programa ACEX, tanto para el alumnado, el profesorado, los centros, la sociedad, etc.?
16. ¿Ha cambiado el contexto de los centros, de cómo valoran ACEX?
17. ¿Ha cambiado la importancia que se da a la educación del Ocio o al Ocio en general?
18. ¿Qué importancia crees que tiene: El equipo directivo; El resto de profesores del centro; El resto de profesores de ACEX; La formación; Los coordinadores territoriales; ... para un buen funcionamiento del programa?
19. ¿Qué papel juega la administración, en el funcionamiento del programa?
20. ¿Crees que hay diferencia en las percepciones de cada uno respecto al programa ACEX, en función del momento en el que se ha incorporado al programa?
21. ¿Crees que algunos profesores, si les dieran la oportunidad de volver a ejercer como profesor de actividades curriculares, volverían?
22. ¿Qué opinión te merece el hecho de que, desde 2010, los proyectos que se están concediendo y renovando, estén siendo a media jornada?

PARA TERMINAR: Danos una opinión general de cómo ves ahora el Programa ACEX.

Finalmente, ¿hay algún otro comentario que necesites agregar?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 8. TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

GRUPO 1. Profesores desde el inicio y primeros años. También alguna persona Jubilada.

Participan:

Núm.	Código	Perfil
1	PA1AB01	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca desde 1995. Perfil Lingüístico 0
2	PA1AB02	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca desde 1996. Perfil Lingüístico 0
3	PJ1AC03	Profesor jubilado. Inició con proyecto de educación física y pasó a proyecto de comunicación. Jubilado en 2012
4	PA1AM24	Profesora en activo. Proyecto Medio Ambiente desde 1997. Perfil Lingüístico 2
5	PA1AC05	Profesor en activo. Proyecto Comunicación desde 1995. Perfil Lingüístico 0
6	PA1AD06	Profesor en activo. Proyecto de deporte desde 1995. Perfil Lingüístico 0
7	PJ1ABC07	Profesor Jubilado. Inició con Biblioteca y luego comunicación. Jubilado en 2010
8	PA1AA08	Profesora en activo. Proyecto de Artística desde 1996. Perfil Lingüístico 0

TEMÁTICAS TRATADAS

VIVENCIAS, CAMBIOS DE CUANDO ERAN PROFESORES DE ACTIVIDADES CURRICULARES A ACEX. VIVENCIAS EN EL CAMBIO. ENTRADA EN EL PROGRAMA

PA1AB01

(Le cuesta un poco explicar y deja explicar al resto. Ella interviene poco. Ella misma dice que intervengan primero otros, que luego ella ya añade, que estas cosas le cortan un poco.)

¿Cómo me enteré yo de los proyectos? “Yo había salido de la escuela a la que luego volví. Estaba en otra escuela y apareció el tema este de los proyectos de ACEX, y era una forma de poder volver a la escuela en la que estaba, mediante el proyecto. Entonces presenté el proyecto y me lo concedieron, y así volví a la escuela. Entonces, a mí me costó, me costó mucho, pero me imagino que como a todo el mundo. Me costó un montón dejar el aula, es... no sé, son tus críos,... era todo un poco como que no sabías cómo iba a salir aquello. Pero tenía claro que quería volver, porque estaba en un centro en el que tampoco estaba a gusto, que prácticamente fueron dos meses o tres y entonces por eso me decidí a presentar el proyecto.

Bueno, y luego estaba también el horario, era diferente. Yo por ejemplo, estaba hasta las 20:00 h. o sea.... Yo no, no sé porque, pero hasta las 20:00. Por lo menos los primeros años estuve hasta esa hora. Porque eran 4 horas, desde que se cerraba el centro, de actividades curriculares. Entonces, cuando aquello, se cerraban los centros a las 17:00. Con lo cual, yo recuerdo, que hasta las 20:00 u ocho y pico aún estaba yo por allí.

Claro, es que este, que es el 20 curso de ACEX, y sí, eran alumnos más grandes, y mucho más responsables. Los alumnos no tienen nada que ver a los de ahora. Eso lo he notado yo también mucho.

Esa incertidumbre de no tener alumnos al principio, existía, pero bueno, ahora hay demasiados. Eso mismo nos incentivaba a preparar y preparar actividades. Era una cosa nueva y había que ir creando cosas. Y además, es que tenías,... bueno nadie te exigía directamente, pero sí el que tiene que haber gente.

Claro, para una persona sola hacer tantas cosas es difícil, aunque luego te sientes muy bien, cuando ves el resultado. Aunque cosas de ese estilo, de ir creando y demás, hacíamos más antes. Ahora estamos un poco estancados. Igual al ser menos gente, nos resultaba más fácil. Ahora es que hay demasiados proyectos en los centros, y crear, y crear no es viable.

La verdad que entrábamos a todo lo que nos sugería CT1. Siempre que había una propuesta allá que íbamos.

Igual, el que debe, no reconoce el trabajo que hacemos, pero en general sí se agradece lo que hacemos.

PA1AB02

Mi situación, era más o menos parecida a los que iniciamos en aquellos años en ACEX. Yo era provisional, y sigo siendo provisional, y me desplazaron de mi centro de Arteagabeitia a mitad de curso, a un colegio de Sestao, a Trueba, que estuve de febrero a junio, y la verdad, no veía el momento de salir de ese centro.... Era horrible, tenía 3º y 4º juntos, eran 12 niños, gitanitos y no gitanitos, y bueno, bueno,... yo no hice en ese curso más que aplaudir y botar botar, ... decíamos “vamos al gimnasio,... Venga cuantos vamos, 7, pues venga,... vamos, pues 2, pues 3, y venga, vamos,...y damos palmas, ”, eso era lo que hice ese tiempo. Pasé esos meses, que me supuso a nivel emocional mucha carga. La verdad que además la dirección de ese centro, era un poco especialita,... Y en julio de ese año, me enteré, por un familiar que había ido a delegación y había hablado con “xxxxxxxxxxxx” y que había unos proyectos. Entonces, de esa misma me puse a hacerlo. Pero yo no hice lo que era un proyecto como esto, sino como para recuperar lengua, era de recuperación de lengua. Lo hacía para un centro, que no sabía si me iban a coger, porque nadie sabía que hacía ese proyecto . Entonces, en unas fiestas me encuentro con el presidente del AMPA del centro en el que yo había estado, y le dije, “oye XXX que voy a hacer un proyecto para el centro”, y me dice “A muy bien, pues mira, venga, pues que te cogemos,... “, fíjate tú, que ignorancia la mía, y la del otro. Y bueno, lo llevé a personal y me dijeron, “Uy que bien para Arteagabeitia”, porque ya se la había ofrecido la de personal a una persona de mi centro, perdón a dos de mi centro, que tenían problemas de plaza y ellas dijeron que no. Y entonces dijo, no me importa, se me soluciona un problema. Entonces preparé el proyecto y lo presenté. Llegué en septiembre al centro, me presenté allí, y dijeron “ahh, pues muy bien”, no había biblioteca ni nada y dijeron que ya buscarían un sitio. Y lo que sí me dijo “xxxx”, era que ahora lo que sí tenía que hacer era acomodarme a la biblioteca, a lo que es la biblioteca. Yo había hecho el de recuperación de lengua con los niños, y entonces debía adaptarme a esa situación. Tuve que volver a hacer un proyecto nuevo, y adecuarme al horario y a los contenidos que se pedían. Y al principio, sí, con mucho nervios.

No, yo en el horario, por ejemplo estaba hasta las 18:30 h.

Luego, es que ya se pasó, a 2 horas en horario extraescolar al mediodía, y 2 horas en horario extraescolar al finalizar, por la tarde, y claro hacíamos actividades,...

PJ1AC03

Yo sólo estuve en el programa 3 años, pero ha sido una experiencia inolvidable. Yo pasé de educación física y pasé a comunicación, y ha sido una experiencia inolvidable. De hecho por eso seguimos aquí, en la asociación.

Fue entrar en comunicación y fue ver la educación desde otra perspectiva. Para mí la informática ha sido un descubrimiento. Además es totalmente necesaria en la educación.

Me animaron a entrar en el proyecto otros compañeros.

PA1AC05

El programa se creó y pensó un poco con la idea, de aquellas personas que no teníamos perfil, pues buscarnos un hueco. Así de claro. Entonces empezó el programa con 15 proyectos en 15 centros y todo esto fue creciendo. Luego se fue ampliando hasta los más de 140 que hubo en 2010. Entonces la idea inicial fue un poco esa, buscar un hueco a las personas que teníamos plaza fija, pero no teníamos el perfil lingüístico de euskera y por tanto no teníamos hueco en la enseñanza reglada, dentro de Bizkaia. Entonces ya eran diferentes horarios, era extraescolar, al mediodía entre acabar la jornada de la mañana y la tarde, y luego a la tarde cuando acababan la jornada lectiva había 1 hora y media o dos, dependiendo del centro. Lo dedicábamos cada uno a lo que se nos diera bien, deporte, medio ambiente, deporte, informática, huerta, lectura, etc.... Dependiendo las motivaciones de cada uno, así presentaba el proyecto. Así fue más o menos el inicio. Yo empecé en el segundo año. Así que llevo 20 años en esto.

Lo que sí es cierto, vamos a decir que a los “obligados”, a la mayoría de nosotros, nos apartaron un poco de la enseñanza, en cierto modo por la situación. Entonces te adaptas y ya está. Lo asumes y tiras para adelante.

Al principio estas un poco desubicado, con horarios diferentes, haciendo cosas diferentes, entro más tarde, salgo más tarde, estas un poco fuera del funcionamiento del centro. Pero después del tiempo te hace a todo. De la gente que empezamos en aquel momento quedaremos unos 5 ó 6.

PA1AM24

Yo era profesora del Pilar, de infantil, y aquel año terminaba el ciclo de los 5 años, y de repente apareció CT1 por el claustro diciendo que había un proyecto llamado Ezagutu Barakaldo, y que los dos profesores que eran los responsables del proyecto había pedido traslado a Cantabria por el tema del euskera, y como no veían futuro a esto, se iban fuera de Bizkaia. En aquella época este proyecto se hacía parte en horario escolar, y parte en extraescolar. Entonces ellos decidieron irse y pedir traslado, y entonces lo dejaban. Entonces vino CT1 por los centros de Barakaldo, y hay gente que por aquel entonces no lo veía claro, y es cierto que algunos son reacios a los cambios. Pero yo lo pensé y dije “¿Por qué no?”. No veía nada por lo que no asumirlo. No veía ningún riesgo. Te comprometías por un año, y yo tenía la plaza en mi cole. Vamos a probar.

Entonces “xxxx”, que era mi compañera y veía peligrar su plaza por el tema del euskera, empezó y nos animamos las dos. AL principio yo creo que el Ayuntamiento no tenía mucha confianza en nosotros, al provenir de infantil, pero ahora funciona todo muy bien. Nos hicieron entrevista en Ayuntamiento y vieron que no había riesgo. Y así empezamos.

Desde el primer momento muy bien. Te quitas mucha presión de padres, de notas, de consejos escolares, estas al aire libre, y si te gusta la naturaleza, pues mira,... Y así nos fuimos llenado de energía, y como las dos que seguimos éramos amigas y compañeras, pues la una a la otra nos apoyábamos. Aunque también tuvimos mucho apoyo por parte de CT1 y del resto de profesores de ACEX. En los momentos bajos teníamos donde apoyarnos.

Lo de CT1 fue una pasada lo que nos animaba. Era increíble, y como tenía mucha amistad con “xxxx”, de personal fue todo más fácil. Había como una energía que nos levantaba a todos. Siempre estaba dispuesto a ayudarte. Ayudaba en todo.

Por nuestra parte, “xxxxxxxxx”, del ayuntamiento de Barakaldo, también apoyaba mucho el proyecto. Estaba volcado en Ezagutu Barakaldo, era el padre. Entonces era todo muy fácil.

Yo el cambio lo viví genial y además fue una decisión mía.

PJ1ABC07

El tema era que había profesorado al que se le suprimía la plaza y de ahí surgió y se creó el programa. Algunos se vieron en la tesitura de tener que salir de la provincia y pidiendo centro todos los años y cambiar cada año de centro y por ejemplo mi caso, seguía en el mismo centro, pero cada año en un curso, y como lo veía venir, me animé a llevar un proyecto de comunicación. Iban suprimiendo el modelo A, e iba camino a extinguirse. El trabajo más o menos estaba asegurado, pero no era lo mismo estar cada año en un centro, que estar definitivo en un centro. Yo me enteré de esto, que de hecho ya estaba funcionando y la gente no le hacía amucho caso. Hable con CT1, me contó un poco en qué consistía el programa y le lancé un poco un proyecto de educación vial, y hasta le pareció bien. Por eso al final presenté de comunicación. En mi centro no había nada y presenté este de comunicación. Antes era prensa y comunicación.

Nosotros hicimos dos profes juntos, uno de biblioteca y otro de comunicación. Entonces allí teníamos la posibilidad de hacer dos proyectos. Todos apoyaron el tema de prensa, y se fue derivando más al tema de informática. Luego la otra persona se fue y ya me quedé yo solo con el proyecto de informática.

El tema de prensa no se pudo mantener.

El grupo de comunicación hicimos la revista.

PA1AD06

En mi caso era parecido al resto, yo había estado de profesor de matemáticas, ciencias y educación física, y como no tenía perfil de euskera, mi plaza desaparecía en el centro en el que estaba. Entonces vi esta posibilidad, y me animé. Además creo que un programa de este tipo sería necesario en todos los centros. Yo entré con un proyecto de deporte y aquí sigo. Soy de los veteranos, ya que estoy desde el primer año de creación del programa.

Los primeros años fueron duros, porque a veces sentías que se te había apartado de la educación, pero con el paso de los años, y los ánimos del resto de profesores de ACEX y CT1, todo eso ha cambiado. “Los fantasmas” se han ido.

Al principio te sentías cuestionado por no saber euskera, sí.

Ahora puedo decir que el cambio fue gratificante y motivador, porque hubo unos años preocupantes de no saber bien qué hacía yo en este proyecto.

Yo, sobre todo por los alumnos me siento muy valorado y realizado.

PA1AB02

Después de tantos años... pues bien. A mí me costó mucho lo de la Biblioteca porque, es que no tenía seguros los alumnos. Claro, tú en una clase normal, sabes que tiene 20, si hay época de gripe menos, pero sabes más o menos qué alumnos vas a tener. Aquí no. En la biblioteca, que no veas gente, pues.... Te crea una incertidumbre,... "oye y si no vienen....." Pero yo ahora tengo demasiado. Así como al mediodía, estoy más tranquila,.. igual vienen 5, 6, 10, 12,.. depende del tiempo. Por la tarde, tengo 60, 50,.. La verdad que demasiados.... Era el miedo que teníamos, no tener "clientela". Por eso, al final preparábamos tantas actividades.

PJ1AC03.

Los niños de nosotros, sí tenían otro concepto de nosotros. Te veían diferente al profe del aula. Me identificaban diferente. Los niños que entraban pasaban a hacer juegos educativos y yo he seguido con blogs, y juegos educativos en la web.

PA1AA08

Yo era profe de matemáticas y ciencias y como veía peligrar mi plaza, me animó una compañera de ACEX, a incorporarme a este proyecto. Como se me daba bien el dibujo y temas artísticos, presentamos un proyecto de artística y nos lo concedieron. Entramos ya desde el segundo año de creación de ACEX, así que mira si llevo años. Ese mismo año, otra compañera del centro presentó de Biblioteca y también se lo concedieron, así que hemos estado apoyándonos las dos mutuamente.

EL motivo fundamentalmente fue el hecho de no tener perfil de euskera, y como vía que esto era una vía gratificante, pues me decidí a entrar, y la verdad no me arrepiento en absoluto. Ahora tengo más libertad y hago más un trabajo que me gusta.

Para mí, hubo un año durísimo, porque me sentía totalmente cuestionada, por algunos compañeros del centro. El motivo, creo que era sin más que desconocían lo que hacía y por eso juzgaban, se debían pensar que no hacía nada, y estaba todo el día jugando con los niños.

VUELTA AL ÁMBITO CURRICULAR**PA1AB01.**

Yo me voy a jubilar, pero la verdad no volvería. Antes, hubo un tiempo que lo echaba en falta, pero la verdad las satisfacciones que he tenido aquí no las cambio. Igual, valorarme lo compañeros, me valorarían más, pero por parte de los alumnos he recibido unas satisfacciones que no las he recibido en el aula.

Yo tampoco quería perder el contacto con los alumnos, por eso he tratado de estar en contacto con el aula, y he dado una hora a la semana a la 1º, 2º y 5º, por no perder el contacto directo con el aula. Si notas, eso de tener un grupo, como que no es tuyo, no es un grupo fijo, cambia, y por eso se echa en falta un grupo fijo. Nosotros, por ejemplo, lo de las fábulas hacíamos un trabajo con ellas y terminábamos representándolas, íbamos a los diferentes grupos con la representación,... y la verdad no volvería a curricular tampoco.

Al principio, cuando empezamos, la gente te veía un poco así como "no tanto que no hiciéramos nada", pero sí.... Y decía "jo, que bien, no tienes que poner notas,....", pero al cabo de unos años, por ejemplo no lo cogería... dicen que son incapaces de llevar el abanico de cosas que hacemos nosotras. Al principio pensaban que vivíamos muy bien, pero se han dado cuenta que no. Además el horario es diferente al resto y atendemos al alumnado de todo el centro. Entonces sí que te has visto a veces un poco más valorada que al principio. Se piensan que somos las de las jaiak, pero claro, eso lleva trabajo por detrás.

Yo ahora, también veo el resto de compañeras, bastante agobiadas, con evaluaciones, tiempos, temas administrativos, no llegan a todo, papeleos,.... Creo que hay muchos proyectos en los centros.

PA1AB02

Bueno, yo ya estoy cerca de la jubilación, y ya ni lo pienso. Primero, por otro lado, porque soy de castellano, y no puedo. En un primer momento, si sentía como que había perdido cierto prestigio, pero ahora, ni lo pienso, y ni me lo planteo. Yo no volvería. Es diferente. Yo es cierto, que he estado también en contacto con el aula, propones actividades y siempre tienes que contar con buena voluntad de los compañeros, incluso hubo un año que di clases

de lengua. Por ejemplo, con una compañera, siempre hacía con ella,... un año que trabajé las fábulas, pues en su clase también se hacía algo, iba yo a su clase y explicaba, qué es la fábula, en qué consiste, fabulistas más conocidos... y luego sacábamos en hojas las fábulas, las leíamos en clase, las comentábamos y luego hacíamos la comprensión lectora a través del dibujo. Cada uno ilustraba lo que entendía y les decía que tan importante era el texto como el que ilustra... Cada uno interpretaba una cosa diferente, siente... Por eso, yo estaba en contacto con el aula. No tanto con los padres, pero con los niños sí.

En la biblioteca, por ejemplo, yo ahora tengo, que al mediodía, me viene el grupo. Entonces tienen obligatorio un día, pero si no quieres venir te vas al patio, entonces no hay un grupo fijo, unas veces vienen unos, otras otro, y así, claro no puedes hacer nada de continuo, les tienes que enganchar de una manera para que participen por propia voluntad. Entonces por eso igual te agarras a tener al menos un grupito un poco fijo. Por que luego por la tarde, te puede venir, 2 de 5º, 2 de 6º, 1 de 1º,... y así.... Entonces trabajar así algo de forma continuada es difícil.

Yo hice muchas exposiciones en el centro, hicimos una exposición del vidrio, de gusanos de seda cuando trabajamos la seda, ... se trabajaban muchas cosas, la verdad que sí se han hecho cosas. Era otra forma de trabajar y de aprender cosas, desde otro contexto y no perdíamos el tiempo en salir fuera del centro. Creábamos las visitas en el centro. Eso mismo, si vas a hacer la visita fuera, aunque sea en el mismo municipio pierde una hora entre que vas y vuelves. Era una forma de aprender sin perder el tiempo de desplazamiento.

A veces veo que los niños vienen todos alterados, unos gritos por el pasillo.....les estamos cambiando de actividad constantemente, y eso les altera... A veces te da la sensación de no poderte sentarte tranquilamente con los niños, porque tienes que rellenar mil historias. ¿Pero cómo decimos no? Primero la tutora al director, y el director al Berritxegune, porque tanta historia no puede ser... Debemos limitar las cosas. Es que claro, agenda21, convivencia, NNTT, es que no da tiempo,.... Es todo como por un embudo. Llega un momento que no. Ezagutu Barakaldo. Y claro a parte, la materia...

Justo cuando ha entrado CT3 es cuando han empezado las medias jornadas, y eso se está notando un montón. Ahora hay unos 50 a media jornada y claro eso se nota. Con la bobada, es como perder 25 proyectos. 51 proyectos se mantienen, pero en cuento a horas, se han perdido como 25 proyectos.

Yo fíjate, el verano del 2010, hable con administración y yo creo que para la administración económicamente no es nada. Creo que es un cerrazón de los de arriba. Yo creo que no saben bien lo que hacemos, porque no han venido a verlo. Y se se guían de lo que les cuentan, pues mira tú. Y creo que se están cargando algo que la verdad funciona. No hay más que mirar las valoraciones.... Mira ahora están viniendo de andereños alumnas que estuvieron de prácticas hace años en el proyecto, y les dicen a los críos "Hay... que libro más bonito leímos aquí "5 panes de cebada"" y la verdad ahora ni se me ocurre leerlo. Era una maestra que le daban una plaza.... Lo recuerdan con mucho cariño. Ahora no lo leemos.

Jo... la cantidad de niños que pasan por el programa. Yo lo apunto todo. En un mes por la mañana igual pasan 100-200 y por la tarde 500-600. ¿En qué proyecto participan tantos??????

A punto asistencia, catalogaciones, préstamos.....

Yo en la biblioteca estoy muy a gusto y no he decidido si me jubilaré cuando me corresponde o esperaré a finalizar el curso. Lo estoy pensando. Estoy viendo para ver qué personas se quedaría con el proyecto. Me gustaría que se quedara la anterior directora del centro.

PA1AD06

Yo, ahora mismo no volvería. Aquí me siento más satisfecho y realizado. De hecho creo que he sentido más momentos satisfactorios desde que estoy en ACEX, a cuando estaba en curricular. Los alumnos te transmiten cosas que en el aula no las consigues.

Si me lo hubieran planteado durante los dos primeros años de ACEX, igual sí, pero ahora ni loco. Es ahora cuando sé lo que quiero de mi profesión. Ahora es cuando veo que me siento bien con el ejercicio de mi profesión.

PA1AA08

Yo a veces me acuerdo, porque las matemáticas me gustaban y el tener un grupo seguro se echa en falta. Creo que es un ámbito en el que yo me sentía más segura. Pero sin más lo echo en falta, pero no sé si volvería al aula, con notas, tutorías, etc. Creo que en general no volveríamos ninguno, porque la libertad que tenemos aquí no la tenemos en el aula, bien entendida, de cara a los alumnos.

PA1AC05

A mí sí me hubiera gustado terminar la vida laboral en un aula dando clase. Con un aula normal entre comillas, de chavales, en vez de estar en horarios raros, que vienen los que quieren venir. Entonces es cierto que la gente que entró porque le gustaba el asunto, si ve que le agobia o le deja de gustar, puede volver a su lugar. Pero por ejemplo, yo no puedo hacer eso. Bueno, tiramos para adelante y listo.

APOYO DE LOS EQUIPO DIRECTIVOS Y RESTO DE PROFESORADO**PA1AA08**

Está claro que debe apoyarte, si no cuentas con el apoyo de ellos, no funciona el programa.

Aunque yo donde más apoyo he encontrado es con mis compañeros de ACEX, sobre todo de mi grupo de área artística. Y también con mi compañera de centro que estaba también en ACEX.

PA1AB01

De hecho, los proyectos tenían que ser con la aprobación de los equipos directivos, por lo menos lo que entramos al principio debía contar con la aprobación del equipo directivo y del consejo escolar. Aunque es verdad que en algunos centros firmar, firmaban, pero luego en el día a día los profesores de ACEX no sentían apoyo por parte de las personas del equipo directivo. Sí, ha habido diferencias de unos centros a otros, aunque en general ha habido apoyo a los proyectos, por parte de los centros.

PA1AB02

La dirección la verdad que me acogió muy bien. Los 3 primeros años fueron muy buenos, porque era gente que ya conocía, era gente también de castellano, y le dieron una marcha al proyecto, que bueno..... Había mucho apoyo por parte de la dirección, a nivel de actividades, de dinero, de apoyo, De todo.

El apoyo de la dirección es fundamental.

PA1AC05

Si es importante el apoyo, porque ha pasado que dependiendo de quién esté en el equipo directivo el proyecto a funcionando bien en un centro o no y siendo la misma personas la que llevaba el proyecto.

Es verdad que nuestro ámbito es más reducido y no hemos tenido problema con los equipos, pero en bibliotecas sí ha habido algún caso, ya superado. Ahora estamos muy bien.

PA1AB02

Jo,... por un lado te decían,... que bien está, al principio te miraban un poco así... y diciendo, "miran que quedarte ahora".... Pero luego te decían "jolín que bien, no tienes que aguantar padres, no tienes que poner notas,... no tienes que....", claro sí, no tienes que.... El que no haga nada, pero hacíamos mucho más.

Bueno, es verdad, que hay otros que se lo toman con otra filosofía, que están menos agobiados.

Luego CT1, el hombre, que fue quien creó todo esto. No nos exigía, aunque él tendría también su presión, pero siempre nos ofrecía cosas, tenía un abanico de cosas para hacer,... Él se enteraba que había un congreso de esto, allá que iba, Y traía material, Luego también una vez fuimos a Salamanca, dos años, a la Germán Sánchez Ruiz Pérez, y son cosas, que surgen de una forman, casi sin buscarlo. Otra vez, por ejemplo, que había venido el de Anaya a mi centro, a ofrecer unos libros, y claro, no teníamos presupuesto, y entonces claro, yo le decía que no podíamos comprar nada, porque no teníamos presupuesto, y entonces un día me dice CT1, "¿Por qué no vamos un día a ver la Fundación German Sánchez Ruiz Pérez?, que desde la Fundación nos pueden pagar el viaje, se lo dije a CT1 y allá que fuimos. De aquí estuvimos unos cuantos el primer año. Fuimos un fin de semana, y allí aprendimos cantidad de cosas. Claro, luego veníamos al centro y lo queríamos poner todo en

práctica, y claro, no puede ser, una fundación con ese presupuesto..... y nosotros con lo que teníamos, ... no era comparable. Pero bueno, siempre se sacaban cositas y se podían hacer cosas nuevas, ideas,...

Bueno, y los años también se notan, ahora tenemos menos ganas de estar creando cosas todo el rato.

Cuando nosotros entramos, lo veíamos como con futuro, como a largo plazo y pensábamos "Fíjate todo lo que tengo para hacer", y bueno, así fuimos creando cosas, hacíamos cosas, diferentes exposiciones, recitales, luego como no teníamos un duro, nos íbamos enterando que había por ejemplo un programa, el de "Nolega", que era Teatro en Euskera, claro, yo eso no me atrevía a ensayar, porque al estar en euskera,.... No le das la misma entonación,.... Entonces, la directora que tenía en ese momento en el centro, se encargaba ella de los ensayos (es una trabajadora nata), y yo me dedicaba a todo lo demás. Ella ensayaba con los niños, y yo me encargaba de decorado y demás y luego nos íbamos de gira por los centros de Barakaldo, y eso era otra experiencia diferente. LA primera que hicimos fue al colegio de Larrea, que allí tenían cocinera, y les preparó el director a los que fuimos de teatro una mesa llena de pinchos y entremeses, y claro, era de valorar....

PJ1ABC07

A nivel de equipo directivo había un poco de todo, iba como por barrios. Había centros en los que la figura del profesor de ACEX estaba en segundo plano. Éramos un profesor más del claustro pero con unas funciones un poco indefinidas. Se vivía de manera diferente. A algunos sí les trataron como el que podía cubrir todo, pero eso no se permitió, ya que no teníamos permitido hacer sustituciones, entonces en algunos sitios había suspicacias. Era diferente el que llevaba toda la vida en el centro y ahora era de ACEX, a llegar a un centro como profesor de ACEX. Era una cosa extraña.

Y también depende un poco de la actitud de cada uno. Yo por ejemplo estaba en el consejo escolar, y no me desligaba del funcionamiento del centro.

Si es cierto que a veces estabas desligado, pero dependía.

Yo sí he sentido la necesidad de que nos valoraran más o que nos vieran más lo que hacíamos.

Yo siempre he estado bastante apoyado, porque en el fondo venía muy bien una persona más en el centro. También dependía un poco de las relaciones personales.

Yo creo que hay profesores muy valorados, pero no solo por el proyecto, sino por cómo es cada uno. Y siempre les venía bien tenernos allí, no tanto el proyecto, sino por el proyecto.

El de informática por ejemplo en algunos centros estaban más valorado que los de biblioteca, la informática estaba como más de moda y los padres lo valoraban mucho. Yo que he pasado por los dos proyectos lo he notado. Soy la misma persona pero me he sentido más valorado en informática que en biblioteca.

PA1AD06

Yo en el centro me sentí apoyado. Y es cierto que depende quien esté en el equipo directivo, porque hubo unos años, que me sentí más apartado del centro.

El apoyo del equipo directivo es fundamental, si no cuentas con ese apoyo, es posible que el proyecto ACEX no funcione.

PJ1AC03

En mi caso fue un poco al revés. Yo tenía roces con la dirección y después ya cambió totalmente, cambió la consideración. Y de los compañeros igual también. Para mí fue el cambio a mejor,

Yo en eso discrepo un poco. Desde mi punto de vista se valora mucho lo que hacen los profesores de ACEX. Y el proyecto lo veo fundamental en los centros. Les abre otra vía a los alumnos que en otro ámbito no se ha conseguido nada. Es un impulso para los niños, para que cojan una afición a la lectura, la informática, etc. Hay que saber cómo motivarlo. Es una ilusión para ellos.

IMPORTANCIA DEL PROGRAMA

PA1AB02

Bueno, las circunstancias han sido diferentes, hay como 3 partes, con los 3 coordinadores, que no quiere decir que tengas ellos algo que ver, si no que el programa ha vivido diferentes etapas, que han coincidido con los cambios de coordinador por jubilación. La primera es la de CT1, que es el montaje, la creación. En esa etapa es cierto que el tercer año tuvimos una “palo en la rueda”, hubo como un coordinador que puso la administración, y ahí el programa es cierto que se ralentizó un poco, pero todo continuó. CT1 siguió peleando, peleando, y todo se pudo continuar. Después de eso, CT1 quiso, antes de jubilarse, darnos a los jefes de seminario más fuerza para sacar todo adelante, pero yo creo que no supimos aprovechar esa oportunidad, no lo supimos acoger. Nada, veníamos, tomábamos las notas, y no sabíamos cómo iba a ser todo, cuando él se jubilara si eso iba a continuar o no, pero no supimos asumir esa responsabilidad. No sé si es pasar o no, pero yo creo que no supimos asumir bien ese papel.

Pensábamos, este año me toca ser jefe de seminario, y al que viene le tocará a otro..... y claro, nos lo tomábamos como “me ha tocado, he tenido la mala suerte de que me ha tocado, lo hago y punto”, sin un alto nivel de implicación. Yo por ejemplo, que llevo casi 20 años, con diferentes jefes de seminario, ves la implicación de cada uno, y varía mucho. Y en aquel momento, vi que CT1 nos quiso dar más protagonismo, y no lo aprovechamos. La prueba es que el año que se jubiló CT1, vinimos en Septiembre y no había coordinador nombrado. Vinimos, nos reunimos, pero no teníamos coordinador. Esa misma mañana llamaron, y nos comunicaron que habían nombrado a un nuevo coordinador, pero nosotros, en esos días seguíamos funcionando. Bueno, CT1 lo dejó todo encarrilado.

Luego la mejor época fue la de CT2, que fue cogiendo todos los frutos. Ya teníamos todo el programa de la BBK, y era seguir y seguir, de mantenimiento y crecimiento. Era la época bonita, no había ningún problema ni a nivel económico, ni a nivel de la gente, ni nada. Todo era bueno. La gente se iba incorporando sin problema, y listo.

Vino el problema, con CT3. Bueno con CT3 no, que es que ha coincido la jubilación de CT2 e incorporación de CT3 como coordinador con el cambio de rumbo del programa. Ese año, por ejemplo es cuando empezaron con las medias jornadas. Eso ha sido cosa del departamento.

Creo que no se reconoce mucho el trabajo que hacemos, a algunos más que a otros, a algunos calladamente, pero bueno estoy satisfecha.

PJ1ABC07

Yo he detectado, que tanto del punto de vista de la administración como de las propias escuelas, hay variabilidad. Según como se mire.

La administración, ha ido cambiando por temas políticos y eso ha influido y en los equipos directivos igual. Depende quien esté también cambia.

Creo que la administración se fía un poco, salvo que pidamos más dinero. Igual ahora es lo que está pasando.

Fíjate que ahora están a media jornada, ya eso dice mucho.

Hay que valorar más lo que se hace en ACEX, porque no se conoce. Y el que está dentro lo ha ido descubriendo.

PA1AD06

Mira lo importante que será, al menos hace unos años, que muchos centros lo querían y hemos crecido una barbaridad. De 15 que iniciamos a más de 140 proyectos, y esto sólo en Bizkaia.

PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN

PA1AB02

Antes había más colaboración. Todo esto (archivadores, mesas, sillas,...) lo tenemos desde los inicios, ahora no hay ninguna aportación. Y es una pena, la verdad.

PJ1AC03.

Es verdad que ni desde la administración ni desde los propios centros, han valorado la importancia que tiene. Ahora, también depende de la persona que lleva el proyecto, que no sean personas que se meten en el programa sin que les motive. Depende también de la responsabilidad de cada uno.

Yo creo que la administración ahora pasa del tema.

PA1AB01

Las visitas por ejemplo del responsable de personal que tuvimos en los inicios, se han perdido. Eso se echa en falta. Ha cambiado un montón. Depende que persona haya estado en un puesto o en otro, así han ido también los apoyos al programa.

PA1AA08

Yo creo que la educación del Ocio y las extraescolares son importantes para el desarrollo de la persona. Pero es cierto que creo que para la mayoría de la gente el Ocio es secundario.

PJ1ABC07

En otros años teníamos más apoyos de la administración. Era más personal, incluso el trato. Participaba, y nos animaba.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA:

PA1AB01.

Es mejor, te sientes menos presionada por las notas, y eso te da oportunidades. Al final la andereño puede hacer lo mismo, pero igual está más presionada porque son más y tienen que poner notas. Se siente quizás más presionada, y en biblioteca estamos en ese sentido más libres.

El tema de los niños que vienen a teatro, a nivel personal han mejorado un montón, se sienten valorados,... incluso niños que venían y hablaban mal y la madre insistía en que viniera...., han mejorado un montón. Gente muy tímida,... Se la ve ahora muy suelta, están genial.

Hay profesores que se extrañan, y dicen... "Fíjate si ha mejorado en esto, que parecía imposible...". Es un espacio lleno de oportunidades.

Yo me siento muy querida por los alumnos.

Fueron unos años muy buenos, los de CT1. De crecimiento, creación,

Es un abanico mucho más amplio, y al final hace mucho más. Yo de hecho, hay veces que me digo a mí misma, pero bueno, para qué me meto en tanto, si luego no doy a vasto. Por ejemplo este mes, llevo yendo a la escuela desde las 08:00 de la mañana, 07:30,.. pero... donde vas, pero es que no me da tiempo.

PA1AD06

Creo que el trabajo que se hace en ACEX y desde ACEX es impresionante y necesario, ya que a través de las actividades extraescolares creo que se contribuye al desarrollo integral del alumno. Este contexto te permite llegar al alumno de diferente manera y de una manera, que otros contextos más estructurados no te permite.

Es lúdico, pero a la vez es educativo. Y creo que por fin, nos hemos dado cuenta de que la educación del Ocio es importante. Así aprenden también a disfrutar y aprender de actividades que les enseñan en la vida, pero de manera lúdica.

Las familias valoran un montón el trabajo que hacemos con los niños.

Ayuda a la educación integral del alumno, que sólo con lo curricular no se consigue.

PA1AB02

Yo, desde mi experiencia, niños que en el aula, no te voy a decir que son rechazados, pero que no son populares, en la biblioteca se crecen. Igual, uno de los primeros años, tenía un gitanito, que fue el que más libros se llevaba de la biblioteca. Todos los días se llevaba un libro. No sabía leer, estaba en 4º, pero él todos los días se llevaba uno. O unos librillos que tenía tipo comics de historia, de Napoleón, la guerra civil, los primitivos, y le preguntaba ¿Quién te los lee?, porque la madre tampoco sabía leer, y él me decía, no... vemos los dibujos, y... pues oye yo creo que es una manera de entrar en la lectura, él cuidaba el libro, ... porque él vivía en... no era una chabola, pero casi, ... y lo traía impecable. Él no sabía leer pero se lo llevaba.

Otros en la hora del comedor, que eran los más tímidos, o más buenos, y algunos se metían con ellos, y como al principio, era voluntario subir a la biblioteca al mediodía, pues se subía conmigo, nos sentábamos allí y le ayudabas a ser más fuerte, hablabas con él,... otros que eran muy tímidos se te apuntaban al teatro, y no veas, decía la profesora, “Pero bueno... no me lo puedo creer, al soltura que tienen esta niña,...”. Otra que se apuntó y hacía los decorados, porque no veas la mano que tenía con la pintura,... y un día que hicimos la reunión con los padres.... Estaba ella y de repente “no veo a XXXX, no veo a XXXX y se había metido debajo de mi mesa.... No estaba que yo no estaba ni en la reunión... ” y al tiempo cogió una soltura, que no veas.... que de mayor se fue a Rusia y todo de erasmus, sin saber ruso ni nada. Allí que se ha ido ella sola. Es eso, que ves ahí, como que todos sacan lo mejor de ellos. Luego no tenemos la presión de las notas. Por ejemplo, un niño si tiene que hacer un dibujo, pues en clase es para nota, y aquí le enseñas, y va aprendiendo.... No es para nota, y están más relajados. A veces, mira hacen el dibujo y aunque sea un poco “churro” le dices “qué bien, pero mira, tienes que repasar un poco aquí, hacer esto por allí...” y la siguiente vez, el niño te pide opinión para ver cómo puede mejorar,... O ves que hace las patas de la mesa, todas esparramadas, y le dices, mira la próxima vez las vamos a hacer así, les das unas orientaciones y eso le ayuda en la autoestima. Y eso es lo que he visto mejor en la biblioteca, que te da la oportunidad de ayudar a los niños desde otro contexto. La autoestima de los niños va mejorando, se sienten bien.

Yo hace 3 años, cogí a un grupo, que no me correspondía, pero le cogí, de refuerzo para la lectura de 2º. Tenía 6, uno no podía seguir la lectura, se lo aprendía de memoria y aquello era.... Entonces un compañero de ACEX, me dejó un programa, el audacity, y entonces les grababa las lecturas,... empecé por las poesías que eran más cortas, y yo fui grabando todo. Entonces yo tenía todo grabado en el ordenador, y luego la poesía o cuentos en papel.... Él venía a ratitos y se cogía los auriculares me escuchaba y luego él iba leyendo, luego en voz baja lo volvía a repetir.... Y así iba mejorando... era un refuerzo que venía cuando él quería, y nadie le obligaba entonces mejoró una barbaridad. Y eso que se supone que es su tiempo de Ocio, pero se encuentra con un papel, y lápiz y el auricular, pero disfruta....

Ahora tenemos una pantalla en la que les puedo proyectar cosas.... Vemos cositas, y es otra forma.... Siempre les cuento mínimo un cuento al día... ahora hemos comprado unos que hay muy de moda de sentimiento y emociones, que les gustan mucho. Uno te trabaja la rabia, otro la autoestima.... Solo están en castellano.... Y hay uno, que se titula “La amiga invisible (la muerte)” y claro, quien va a coger ese libro por decisión propia? La ver la muerte, no lo cogen... entonces aprovecho al mediodía para leérselo... es muy bonito, es de una niña que se le muere la abuela, y se queda sin color, y le explica la amiga invisible porque está triste.... Y empieza a recordar todo lo bonito que hacía con la abuela, y empieza a recuperar el color... entonces se lo lees a los niños y no les impresiona, pero el título....

Entonces esa es la ventaja que tenemos en ACEX, que se crea un ambiente muy positivo y de iguales muy beneficioso. Son todos iguales, que todos tenemos cosas buenas y cosas que educar....

Mira con el niño que no sabía leer, preparamos un teatrillo de dos hojitas, entonces el grupo... le dice” hay xxx pero que bien lo has hecho...” sólo con que le digan eso.... El niño se siente super satisfecho. Se te olvida todo lo malo que pueda pasar.

Me siento muy valorada por los alumnos... aunque ahora el lenguaje ha cambiado... a veces te saltan una de esas "Hay la vieja esta....." No veas cómo hablan ahora. Si, si puedo ser como su abuela... pero que me llamen vieja.... Sin embargo, cuando están en primero.... Te tratan con un cariño y una amabilidad que no veas.

PA1AM24.

El alumnado, al menos cuando empezó, había gente que pensaba que Barakaldo era feo, y como que no había orgullo de ser de Barakaldo, sin embargo los que pasan por el Proyecto de Ezagutu Barakaldo se van con otra idea, conocen Barakaldo, y lo sienten. Era como un poco como si al conocerlo lo valoraban más. Y al final lo que se conoce se cuida más y se protege. Se ha ido viendo cómo se sienten orgullosos de ser de Barakaldo.

PJ1AC03.

EL programa me ha satisfecho un montón y ver que a los niños les encantaba estar en este proyecto, a mí satisfacía mucho. Lo mismo que para mí, para ellos ha sido el nova más. Hoy es el día que si me ven por el pueblo me preguntan y se interesan por lo que hago.

Los niños que han entrado en la informática conmigo ha sido en ellos un impulso total. Estaban encantados.

Si tenía un problema, venía y me contaban y conseguían objetivos que no podían conseguir en el aula. Y niños insatisfechos con los programas educativos, y que a través de la informática, han conseguido estar satisfechos. Para ellos ha sido abrirles un mundo de expectativas.

Para mí han sido inolvidables.

Se sentía muy bien, venían y leían un periódico que habíamos creado. Con los niños que acudían iba haciendo noticias y luego lo lanzábamos.

Luego fuimos derivando más al tema de la informática. Creamos un blog, y todo.

PJ1ABC07

Tienes alumnos de todo el colegio y los que vienen, vienen porque quieren, al final vas haciendo grupo. Había quienes tenían grupos estables. Pero cada uno funcionaba a su manera.

Por ejemplo en la clase de informática no te dedicas a perder el tiempo, hacías matemáticas, pero con el ordenador. Para hacer lengua con el ordenador, y era un complemento, aunque no reglado, aunque intentábamos ir en la línea de lo que decían los profesores.

Yo no puedo hablar de otra cosa que no sean beneficios, sobre todo de cara al alumnado. Esto les venía bien, porque aprendían en un contexto diferente cosas que se las quedaban porque las sentían no de memoria.

Para el centro lo tengo más indefinido. No sé qué decir, pero para el alumnado lo tengo claro, que es beneficioso. No dejaba de ser un complemento de lo que los chavales hacían en clase. Todas las actividades extraescolares tienen un objetivo pedagógico.

Esto es diferente porque había un profesional impartiendo una actividad extraescolar. No son voluntarios o padres, sino un profesional.

La semana cultural es muy enriquecedora.

PA1AA08

Creo que egoístamente para los centros es beneficioso, porque si no tienen este proyecto no tendrían una persona que llevara el tema extraescolar.

Para los alumnos, se realizan actividades diferentes al aula y aprenden.

PJ1AC03

Yo por ejemplo iba al aula de matemáticas y me llevaba a un grupo al ordenador para hacer ejercicios de matemáticas en el ordenador. Entonces esto les parecía como un regalo y aprendían un montón.

Se desarrollaba la intuición, la lógica....

Cambiaba la panorámica para educar y este espacio te daba muchas posibilidades.

Hay padres que ven buenos resultados en los alumnos.

Otro beneficio importante, pero más para nosotros, es la creación de la asociación de los profesores jubilados. Que ha salido de aquí y estamos encantados.

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA Y CAMBIOS

PA1AC05.

Bueno, el cambio es relativo, porque como algunos dicen “a los que nos obligaron”, porque no había otra, cuando no queda otra, no es lo mismo entrar en una situación en la que o te pones alegre y contento o si no te amargas, porque es la única opción que tienes, o si entras porque te da la gana, pues bueno, tienes la opción de estar unos años y si no te gusta te cambias. Que se han dado casos, que ha vuelto al aula, pero porque tenían perfil.

Siempre ha habido altibajos, hemos estado siempre con la espada de Damocles en la espalda, para ver si se corta el año que viene o no. Yo recuerdo los inicios que de ahí surgió lo de juntarnos los miércoles todo el programa, por compartir vivencias. Porque no sabíamos muy bien lo que iba a pasar. CT1 nos juntaba 2 veces al mes y era un momento de llorarnos en el hombreo y de saber hasta dónde podíamos llegar. No sabíamos hasta cuando podía durar, y CT1 nos animaba y decía, tranquilos, año a año. Hasta cuando podía durar, y CT1 nos animaba y decía, tranquilos, año a año. Lo que pasa que ha habido años buenos.

En la época de CT1 íbamos a Salamanca, y la gente alucinaba de lo que teníamos, que teníamos el factor humano. Ellos tenía la Biblioteca e instalaciones estupendas y materiales, pero no tenían el factor humano que teníamos aquí éramos la envidia. Y alucinaban. Nosotros teníamos lo importante, según ellos.

La verdad que CT1 es el creador.

Este proyecto creo que no es del interés de la administración. Yo te puedo enseñar cómo funciona un programa, pero si no te interesa no lo vas a impulsar, pues aquí pasa un poco lo mismo.

PA1AB02

Luego ya el segundo año éramos sesenta y pico proyectos. El primer año éramos 15, nada más y ya el segundo mira,.....

En aquellos entonces, no teníamos material de nada. Hacíamos el registro a mano, el préstamo a mano, los carnets a mano,... entonces nos reuníamos, los de la margen izquierda en el colegio Ruperto Medina, los miércoles, antes de ir al centro. A las 8:30 nos reuníamos, hacíamos 2 horas de seminario, y así fuimos formando en cartulinas cómo hacíamos le carnet para los alumnos. Tampoco teníamos ordenadores en los centros, entonces a mí el directos, que había empezado a hacer un cursillo, me pasaba los carnet, y el conserje me los imprimía. Era todo de una forma muy manual, pero todo como muy familiar.

Los niños venía mucho, yo recuerdo que tenía un aula, con 35 sillas. Bueno, pues a veces en el pasillo tenía lista de espera. Cuando uno se marchaba, el otro entraba. Bueno, el primer año fue increíble.

Yo veo ahora, los trabajos que tengo de los primeros años, a los que hacemos ahora, y ni color,... hasta los niños eran más grandes, físicamente eran más grandes,....

Empezábamos con 6º, teníamos algún alumno de ESO en el centro porque teníamos algunas aulas de ESO en el centro que aún no cabían en el instituto, pero los que eran del programa eran hasta 6º. Y físicamente eran más grandes que los de ahora, Ahora están como inmaduros. Antes eran más maduros, no tienen nada que ver,... hacíamos unas obras de teatro..... que ahora, hago dos folios y les cuesta,..... Y que decorados, preparaban ellos, y ahora es todo,..... pues como muy deslavado ,... y eso que este año el grupo que hemos tenido de 5º para el teatro, han sido bastante participativos, hemos hecho hasta un recital poético y todo. Pero a largo de los años, vemos que ha ido bajando el interés, sí, leen, pero Y eso que en el centro, por ejemplo en septiembre cuando hacen la reunión de padres, yo voy a cada curso y les explico, lo que hago con cada grupo en la biblioteca. En primero empezamos, que aunque no sepan leer, no importan, que lleven el libro y que se acostumbren a llevar, traer, les lee el padre o la madre, esos 5 minutos que están con ellos leyendo aprenden vocabulario, ven las imágenes, y se acostumbran a ser responsables, porque lo tienen que devolver tal día,.... “que para ese día no nos ha dado tiempo a leerlo.... Vamos y ampliamos la fecha”. Bueno,... pues ahora tenemos a algunos, que cómo les cuesta.... Tengo uno, que vino el padre y pide “No, no A mi uno gordo, eh... porque no lee” y le digo” pero para que le vas a martirizar a que lea primero uno gordo si ...” y dice “Sí, si,,, que lee”, pero si lo lee y no lo

entiende. Eso no me sirve de nada. Tú lee una hoja, y la siguiente que te la lean, así para ir enganchando,.. pero a veces es luchar contra no sé quién.

PA1AA08.

Sí, ha cambiado mucho desde los inicios, y eso que los inicios fueron duros, porque a veces te sentías apartado del centro. Gracias a CT1, que nos motivaba día a día, la situación fue cambiando y te motivaba mucho para seguir con el proyecto. De esta manera nos fuimos sintiendo más valorados, sobre todo por los alumnos. Los años de CT2, fueron más fáciles, porque parecía que todo iba sobre ruedas, pero ahora parece otra época de amenaza, y la verdad, da pereza, y sobre todo pena, que están evaluando constantemente a un proyecto que funciona y tienen beneficios, sobre todo en los alumnos y las familias. Y la verdad que yo creo que es muy valorado.

PA1AD06

Yo, que estoy desde el principio, sí veo diferentes momentos. Hemos pasado por varios cambios, pero ahora veo que es como si se lo quisieran cargar. Esto de las medias jornadas, creo que es una señal.

Los primeros años, fueron duros pero muy motivantes, de creación, de ir desarrollando, de ir creando cosas para los chavales, y aunque vivimos momentos duros, todos nos íbamos apoyando mutuamente. Además contábamos con el apoyo de la administración.

Luego ha habido unos años de continuidad y crecimiento. Íbamos a más. Nos sentíamos orgullosos de nuestro trabajo.

Y desde el 2010, más o menos, vivimos con incertidumbre cada año el seguimiento del programa. Se dejaron de abrir convocatorias, y cuando había alguna jubilación o cambio, a la persona que entraba a ACEX, sólo se le concedía media jornada, y la otra media a actividades curriculares.

PA1AM24.

Si hacen las cosas a su manera no se dan cuenta del impacto que eso tiene en el proyecto. Y fue lo que dice "xxxxx", que salían a concurso la empresa que se dedicaba al proyecto y no querían subrogar a los profesionales. Eso no nos gustó y por eso nos indignamos. Así no nos interesaba. El equipo humano que había era bueno y porqué cambiar. Al final se quedaron las que estaban. No es normal formar equipos nuevos si los que hay funcionan bien.

PJ1AC03.

Me parece una pena la situación actual de programa, porque ahora parece que ciertas comunidades nos tomaban como ejemplo, de todo lo que había sido nuestra experiencia. Y no solo para ocupar las horas de Ocio de los chavales, sino cómo se ocupaban, con qué saber. En los centros ha sido un impulso de marketing para la escuela pública. Con lo que es informática, no sólo los niños se han beneficiado y han adquirido conocimientos, sino que les ha abierto unos horizontes increíbles, como me los ha abierto a mí mismo. Yo pasé de educación física y pasé a comunicación, y ha sido una experiencia inolvidable. De hecho por eso seguimos aquí, en la asociación.

PA1AM24.

Siempre hemos tenido mucha libertad, entre comillas. Pero lo que es el proyecto ACEX, sí ha vivido diferentes momentos. Uno como de creación, otro de mantenimiento e impulso y ahora como que está siendo abandonado de los apoyos de la administración.

En Ezagutu, empezó sólo en primaria, luego también secundaria y ahora asumimos centros públicos y concertados. Ha sido sobre todo crecimiento. Hasta se han creado itinerarios para las personas del municipio.

En la semana ACEX, hacemos visitas para personas que no son de colegios.

Hasta ahora hemos tenido el apoyo del Ayuntamiento de Barakaldo y de Gobierno Vasco.

Ahora se jubila la personas de secundaria y se supone que entrará a media jornada, pero como este proyecto es específico a ver qué pasa en septiembre. Es un proyecto excepcional, porque la persona tiene que salir del centro.

PJ1ABC07

Este programa tenderá a desaparecer, porque las necesidades que se dieron al principio de recolocar plantilla, hoy en día no se dan. Aunque bien es cierto que el proyecto merece la pena, y sería una pena. De alguna manera había excedente, y ahora ya no.

El hecho de que el proyecto se le valore pedagógicamente, porque están integrados en el curriculum escolar, y en el proyecto de centro, y por escrito está bien, pero vas por los centros y es diferente. ¿Quién lo considera? En muchos casos sigue siendo una actividad extraescolar, que todo el mundo entiende que tiene sus valores pedagógicos, pero...

Yo por ejemplo sí veo esas tres fases diferenciadas en el proyecto. Cuando se implantó, al principio con un apoyo declarado por parte de la administración y que de hecho partió de ella, con CT1 y la de personal y al final fue todo expansión. Era nuevo, hicimos una web, montamos una asociación. Luego vino esa época intermedia de estabilidad, de continuidad, y todos lo veíamos como un proyecto consolidado, de cara a la administración, y de cara a padres y demás. Casio todo los centros querían también su proyecto. Y luego, ya empezaron a ser las cosas diferentes, ya no se recolocaban los excedentes y venían figuras diferentes por ejemplo con euskera y perfil, y hasta en aspectos de funcionamiento implicaba cambios. Ahora ya en el programa hay muchos profesores con perfil 2.

Y actualmente, no conozco mucho pero creo que es un poco preocupante, porque están reduciendo. Con las medias jornadas, ha venido el declive.

MEDIAS JORNADAS DESDE 2010**PA1AB02**

Sí hay personas muy interesadas. En mi seminario, todos los años preparamos para la semana cultural una actividad, y se han implicado y participado los de media jornada. Es cierto, que estamos todos cerca y eso facilita. Lo mismo en talleres. Gente implicada de los de media jornada hay mucha, por lo menos las de nuestro seminario.

Yo no entiendo como el departamento no sabe valorar el personal que tiene. No sabe valorar. Han pasado personas que se han desaprovechado mucho. Y a veces los recursos tampoco se aprovechan bien. A veces no se merece el departamento el personal que tiene. Y a veces no hay derecho que nos tengan con los recursos que tenemos.

PA1AB01

Bueno, ahora está entrando gente joven, y sin embargo, parece que se hace también menos. Di que claro, los que están entrando ahora, son de los de media jornada, y claro a todo no da. Me parece muy difícil que puedan llevar un proyecto estando a media jornada. Con la bobada se han perdido mitades de proyectos, que en horas son muchas. Y entran sin saber muy bien qué va a pasar, porque ahora no sabemos muy bien qué perspectiva tenemos.

Yo creo, que pasar no es la palabra, yo no lo creo. Estábamos a la espera de lo que iba a pasar y sin más. Las responsabilidades las estábamos asumiendo.

PA1AC05.

Yo creo que con esto de las medias jornadas es lo que están buscando un poco, ir eliminando el Proyecto ACEX. Si al final es todo ir eliminando. Está claro que es un tema económico, pero creo que hay otros sitios donde recortar.

Sin embargo creo, que todos los centros deberían tener un puesto de estos. Por definición, debería tener un proyecto de ACEX. Sería lo suyo. O depende del número de alumnos más de un proyecto.

PA1AA08

En mi opinión, se quieren dejar hundir el programa. Es una manera de ir reduciendo.

PA1AD06

Yo creo que es una amenaza más, porque si dijéramos que quitan media después de haber anteriormente una jornada entera, y esa otra mediase la conceden a otro nuevo proyecto en otro centro nuevo, pues sería estupendo. Pero la quitan al proyecto.

Creo que la administración está mirando para otro lado, porque no entiendo que reduzcan de un programa que funciona bien, y tiene resultados positivos, sobre todo en los alumnos, que al fin y al cabo es el objetivo de la educación y el futuro.

PA1AM24

Yo esto de las medias jornadas veo que por el perejil del loro rompe algo que funciona muy bien, y que tienen un impacto brutal.

PJ1ABC07

Yo lo que he detectado que la experiencia esa de las medias jornadas o está funcionando, no terminar de encajar ni en una cosa ni en otra. El que me sustituyó a mí ya le dieron a media jornada y no aguantó, y ahora la que está también está a media. Y yo lo que detecto es que “ni fu ni fá”. El proyecto tal y como yo estaba, está abandonado. Es lógico que no hagan lo mismo porque están al media jornada, pero al final esto no funciona. Están como a ratos. Y creo que el resto a comedor. Esta todo desvirtuado de esta manera de medias jornadas.

De esta manera el proyecto ya no se puede desarrollar como antes.

PJ1AC03.

En mi caso la que se quedó lleva los dos proyectos, mitad y mitad. La implicación es casi nula a informática. Está más implicada a biblioteca.

GRUPO 2. Profesores que entraron más adelante, por iniciativa propia, y motivación hacia el programa

Participan:

Núm.	Código	Perfil
9	PA2MC29	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2002. Perfil Lingüístico 2
10	PA2MM210	Profesora en activo. Proyecto de Medio Ambiente. Lleva el proyecto desde 2007. Perfil Lingüístico 2
11	PA2MC211	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2009. Perfil Lingüístico 2
12	PA2MB012	Profesora 4en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2009. Perfil Lingüístico 0
13	PA2MD213	Profesor en activo. Proyecto de Deporte. Lleva el proyecto desde 2008. Perfil Lingüístico 2
14	PA2MA014	Profesora en activo. Proyecto de Artística. Lleva el proyecto desde 2004. Perfil Lingüístico 0

TEMÁTICAS TRATADAS

VIVENCIAS, CAMBIOS DE CUANDO ERAN PROFESORES DE ACTIVIDADES CURRICULARES A ACEX. VIVENCIAS EN EL CAMBIO. ENTRADA EN EL PROGRAMA

PA2MC29

Yo hay una cosa, que enlazando lo que dicen mis compañeros, creo que al principio, la gente que entró los primeros años entraron más “obligados”, porque había una necesidad por el tema del perfil lingüístico, y entonces muchos tenían que entrar ahí, o salir fuera de Bizkaia. Sí creo que fue una oportunidad, pero algunos en aquellos años, creo que no lo vivieron bien. Entonces, ya a partir del segundo año, ya se abrió la posibilidad de presentar proyectos también para profesores que tuvieran perfil. Ahí por ejemplo, entró la ikastola mía. Empezó con un proyecto de plástica, unos 8 años, y luego yo, que entré en el 2002, modificamos un poco el proyecto y lo convertimos a comunicación.

Hubo muchas cosas buenas. Hubo una cosa buenísima que fue CT1, el coordinador de los primero años, y el creador del programa. Ideológicamente dio cuerpo al proyecto. Ya que al principio costó mucho, había personas un poco mosqueada, y que habían entrado un poco forzadas por la situación, y motivarlas fue todo un logro. El tema lingüístico ha sido una piedrita en el camino, que para mucho ha supuesto un conflicto. Gracias a la labor de CT1, hasta que lo cogió CT2, le dio ese cuerpo ideológico, y la siguiente gente que fuimos entrando, ya vimos como una oportunidad de desarrollar un proyecto de centro. La gente de antes yo creo que también fuñé aportando mucho y fue entusiasmándose con la posibilidad que tenían, y yo creo que cuando CT2 cogió el proyecto, ese recorrido con CT1, que se había hecho fuñé muy rico y la gente cobró conciencia de que este proyecto era importante. Tanto para la gente nueva y con perfil, como para los de antes. Y es en ese momento, en el que llega un poco el momento álgido del programa, cuando llega CT2. Se empiezan a desarrollar las actividades paralelas y grupos de trabajo, página web,... empezaban a salir necesidades que se podían ir cubriendo.

PA2MM210

Yo era profesora de inglés. Cuando en el año 2006, que fue un año muy extraño, yo conocía a la compañera actual de la escuela de idiomas. Ella me contaba que estaba en un proyecto de Medio Ambiente y que estaba muy contenta, que aunque ella era de infantil, se había metido a este proyecto y que estaba súper contenta. Que era un proyecto muy interesante. Yo no lo conocía a pesar de ser de Barakaldo, aunque vivo en Sestao. Mis hijos sí iban a la escuela de Barakaldo y conocían Ezagutu Barakaldo, y lo conocían. Bueno, total que nos presentamos al examen de inglés, aprobamos y ya está. Pero total, yo era provisional, y en marzo salía el pre-concurso de traslados, no tenía plaza fija, pero así llevaba 22 años dando inglés. Pero resulta que ese año me daban una plaza

en Abadiño, que llevaban el método de “Hamar Aberri”, y yo la verdad cambiar de método me daba mucha pereza y encima no para dar inglés. Entonces, ese año se me juntaron un montón de cosas, pero un día me llama mi compañera de inglés, que ya estaba en un proyecto y quedamos, pensando que era solo para tomar un café. De repente me dice, que se va a jubilar una compañera y estaban buscando a una persona adecuada para el proyecto y que se había acordado de mí. Yo la verdad que no sabía mucho de eso, pero ella me veía muy dinámica y adecuada. Así que me lo pensé, volvimos a quedar y el caso que entre una cosa y otra me apetecía mucho más. Me animó mucho y la verdad sonaba muy bonito. Incluso de lo bien que me lo vendía pensaba que había gato encerrado. Se lo comenté a mi directora, y también me animó. Estaba asustada pero no sabía qué hacer, porque lo de ir a Abadiño no me apetecía nada. Así que me tiré a la piscina, tuve que hacer una comisión de servicios, una entrevista con CT2, que era el coordinador en aquel momento. También con “xxxx xxxx”, técnico del Ayuntamiento y mi compañera me presentó a mí como candidata.

Total que me dieron todas las aprobaciones, y me dieron todas las facilidades del mundo. Pero que va, todo fue genial. Así que estoy encantada. Era un proyecto muy cansado físicamente, porque estábamos mucho en la calle, pero los resultados son muy buenos.

Al principio andábamos también de un lado para otro, pero mentalmente estaba genial. Porque además me coincidió con una etapa que psicológicamente estaba un poco floja. Con esto me olvidé un poco de todo. No tenía el estrés de los padres, la escuela, notas, etc.

Así me captaron a mí.

Además yo llegaba a casa, podía estar con mis hijos, así que... para mí ha sido más llevadero.

El cambio, lo he vivido bien, porque la alternativa era no dar inglés, pero tampoco perdía mucho. Ahora, desde hace 3 años, sí tengo plaza fija de inglés en el colegio La Viñas de Santurtzi, pero de momento estoy bien aquí. De momento estoy muy a gusto aquí. Sigo haciendo inglés, para no perder el hilo, pero estoy muy a gusto aquí.

PA2MC211

Yo por ejemplo estaba de profesor-tutor, y además llevaba el mantenimiento de las TICs del centro. Y una compañera me dijo que en otro centro se jubilaba el profesor de ACEX de comunicación, que era informático, que a ver si yo lo quería coger, y me apetecía, la verdad. Lo pensé y como en la escuela yo en ese momento tenía un momento especial, pues me decidí al cambio. Al final me fui y estoy encantado.

PA2MB012

Yo la verdad que siempre me ha gustado ir cambiando y veía que este proyecto tenía muchas posibilidades. En su momento fui tutora de primaria y luego estuve de consultora. Así que cuando se jubiló la persona que llevaba biblioteca en mi centro, y veía todo lo que hacía me decidí yo a continuar. De una manera o de otra quería desarrollar actividades de Ocio, porque creo que son importantes.

Antes estaba constantemente con la presión de cumplimiento de objetivos, notas y demás, y no disfrutaba de la educación. Y ahora estoy más libre.

PA2MD213

Yo entré por casualidad. En una comida por la jubilación de un compañero me enteré de este proyecto. Yo había sido profe de educación física desde 1996 y había estado en numerosos centros, y aquí me enteré de esto y presentamos un proyecto en un colegio donde yo ya había estado.

En ningún momento me he sentido cuestionado, ya que yo entré aquí por motivación propia, y tenía perfil y demás y entré por motivación propia.

Yo, sin duda, me siento profesor.

PA2MA014

Yo es cierto que tenía ganas de entrar en el programa, pero no encontraba el momento. Además me venía bien, porque yo en aquel momento no tenía el perfil, y veía que se acercaba el momento de ver otras salida. Pero de inicio entré por motivación hacia el programa.

PA2MC29

Lo que sí es verdad es que la gente que estamos ahora en el grupo del programa, a jornada completa, en los centros, a medida que han ido cambiando los equipo directivos, en general están muy contentos, pero si es verdad que con los proyectos y cosas que hay, en algunas direcciones, no han entendido muy bien nuestra situación en los centros, que es especial. Yo por ejemplo sí tengo mi plaza en el centro en el que estoy, y mañana si quiero vuelvo al aula. Pero no han entendido que nosotros somos un añadido, un plus, entonces algunos cuando ven que tú nos haces guardias, no haces recreos, no haces salidas, etc... con esos cambios de dirección a veces no lo entienden.

Hay algunos directores que dicen que no pueden contar con nosotros, y no es cierto porque sí se está contando ya que se ha pedido un recurso para cubrir la biblioteca, el deporte extraescolar, etc. Es lo mismo que si pide un conserje, un APT, etc. Ha pedido un recurso, no un comodín, que incluso está regulado. El centro ha pedido un proyecto para su centro, con un régimen que protege el proyecto para que precisamente no sea un comodín. Eso se dio en algunos casos de los de 100€ de jornada y lo pagan un poco los de media. Porque muchos equipos directivos, como hay una cláusula que dice que estás a disposición del centro, entonces dicen "esta es la mía", 15 horas para aquí pero además.... Y había gente al principio que estaba un poco descolocada. A mí por ejemplo vino una compañera que tenía que dar matemáticas, y además tutor, y le habían puesto un horario que no se podía encajar. Y antes no, antes tú tenías el 100 % y tenías tu horario que llegabas a un pacto en el centro. Yo por ejemplo salgo a las 17:30. Si hay buen rollo, se nota.

VUELTA AL ÁMBITO CURRICULAR**PA2MA014.**

Fíjate que a mi mes costó decidirme a incorporarme a ACEX, porque si no se perdía el proyecto, pero creo que no volvería. Aquí hago más lo que me motiva y en un ambiente con los alumnos que me da más libertad. Creo que no volvería.

PA2MB012

Siempre tengo la posibilidad de volver al aula, pero estoy encantada y si la situación no cambia no me volvería a meter en el aula. Aquí hay más posibilidades de desarrollo en los alumnos y para nosotros mismos. A veces lo hecho un poco en falta, pero más por tener un grupo de referencia, pero no por el aula en sí. Esto es más cercano con los alumnos.

Yo ahora no me veo con un grupo, con objetivos reglados, actividades regladas, exámenes, padres, y demás... Estoy muy bien en ACEX y sé que estoy educando.

PA2MC29.

Fíjate, ha habido este años dos casos en el programa que querían volver al aula, ha habido dudas en dos proyectos, que eran de media jornada, ya que al final una de las partes pierde en detrimento de la otra, al final si estás dando clases y llevas un proyecto de ACEX, dedicas algo más a una de las cosas, y es cierto que la parte curricular igual es más exigente en plazos notas, etc. Ese es el riesgo que hay con el tema de las medias jornadas, no por el hecho de volver a curricular.

Aquí no es sólo conocer las TICs, sino que además tienes que desarrollar un proyecto.

PA2MD213

Ahora mismo yo ni me lo planteo porque aquí puedo hacer lo que me gusta, y siempre tengo la posibilidad de volver.

PA2MM210

Sí he echado en falta a veces el dar clases de inglés, porque lo mío era vocacional, pero a la vez, si me dan a cambiar no lo cambio. Estaba aprendiendo tantas cosas, que me encantaba. Ha sido todo muy gratificante.

Yo desde luego no volvería, y creo que como yo, la mayoría. Nosotras tuvimos una crisis, porque nos querían quitar a una tercera persona, y nos pusimos un poco burricas, pero al final conseguimos que no os la quitaran. Cambiaron la empresa adjudicataria del Ayuntamiento, y eso nos perjudicaba en el funcionamiento. No era de las personas del departamento, pero eran personas que ya conocían el proyecto.

APOYO DE LOS EQUIPO DIRECTIVOS Y RESTO DE PROFESORADO

PA2MB012.

En un momento dado, es cierto que algunos compañeros te miraban un poco raro, porque no hacías recreos, salidas y demás, pero es que la situación nuestra es especial y está especificado que eso no lo tenemos que hacer. Sí tenemos un horario diferente y hay temas en los que puedes llegar a un acuerdo con el centro.

Es cierto que en el centro a veces te sientes un poco sola, pero más por el horario, ya que a las tardes no queda ningún profe en el centro.

Ahora bien, es fundamental el apoyo del equipo directivo.

PA2MC211

Yo por ejemplo también hago cosas que no debería hacer. Hago horas lectivas pero por un acuerdo con el centro. También por ver un poco la vida de ACEX más integradas. Al final son todos acuerdos internos, para un mejor funcionamiento y valoración.

Sí creo que hay un desconocimiento por parte de la gente de lo que es ACEX. Toda la gente nueva que va llegando no sabe lo que es ACEX. Saben que empezamos a otro horario, que no ponemos notas, ...

Si lo que hay que mirar también es el ratio de profesores. Lo que ven es la docencia directa. Otros profesores, miran el ratio y valoran. Tantos profesores para tantos alumnos.

Se debería crear un puesto de estos en cada centro.

PA2MC29.

Claro que es importante, yo por ejemplo como equipo directivo, me interesa otro proyecto como es Auzpoa, y creo que no me lo van a dar porque ya tengo ACEX, que además no la controlo, y entonces puedo decir que no me interesa.

No tenemos perfil para desarrollar estas tareas, pero nos hemos ido desarrollando.

PA2MA014.

Es cierto, hemos tenido que hacer muchos cambios internos, nuestro perfil no es este, pero hemos ido desarrollando cosas que nos han motivado y nos han hecho crecer.

Viene mucho trabajo, y desarrollamos ideas muy buenas.

Hace falta mucha formación en este ámbito que nos vamos haciendo año tras año.

PA2MD213

Yo siempre he contado con el apoyo del equipo directivo, que creo es fundamental. De hecho fueron ellos lo que me animaron y estoy muy respaldado.

PA2MM210

Interaccionamos poco con el resto. Estamos asignadas al centro, y a veces les echamos una mano en lo que nos piden. Por ejemplo nos pidieron hacer un estudio de contaminación acústica en el comedor. Se han hecho varias actividades de medición.

El apoyo del equipo directivo es fundamental, ha habido casos, que como no han contado con el apoyo del equipo no han funcionado como debería.

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA Y CAMBIOS

PA2MC29.

Yo también quiero decir que ahora estamos en un momento muy concreto. Estamos en un momento en el que no sabemos muy bien qué va a pasar. Este año en concreto hemos estado con mucha incertidumbre hasta hace poco, y es lo que yo denomino la ley del puntazo, a la administración de da por un punto, y puede tomar una decisión si hay otros proyectos que interesan más. Cuando se cae en esa dinámica que no conocen el proyecto y no quieren conocer, entonces tiran de lo que menos conocen. En otros momentos yo creo que hemos tenido más aliados. Participaban en cosas, etc. Y ahora estamos con incertidumbre, de los nuevos que vienen. Estamos en ese impas, que no sabemos si es cuestión realmente de concienciación, o es simplemente momento electoral. No sabemos. Si lo quieren dejar como está.

Hemos vivido otros momentos estrella, por ejemplo la época de CT2 fue un momento de ebullición, momento estrella, en el que salían muchas cosas, pero a CT3 le está tocando un momento que es lamentable, y es que tiene que justificar, capear, defender y pelear con la gente nueva que ha entrado en Lakua.

Todo lo que se hizo en la época de CT2, fue con esa filosofía, de que esto había que lanzarlo y darlo a conocer. Pero había alguna una idea común a todos, y es que pensábamos que hagamos lo que hagamos a la administración le da igual. El punto que hemos llegado, que se llegaron a más de 140 proyecto sólo en Bizkaia, se crearon todas las dinámicas de semana cultural, que no estaba en el alma mater del proyecto, que ha sido una evolución increíble.

A pesar de todo, nada nos aseguraba la continuidad del programa. Ha habido un momento en el que teníamos una revista pagada por los ayuntamientos, ya no.

Desde fuera, alguien si lo analiza, dice, el origen de todo esto fue recolocar a gente, y de repente estos que hemos metido aquí porque no sabíamos dónde meterlos de repente nos han creado un proyecto que es vendible a nivel estatal. Pues ni siquiera eso, sabíamos que nos iba a asegurar que esto iba a seguir.

PA2MD213.

Yo también creo que hay diferentes momentos. Hay como 3. Uno de creación en el que todo se va creando y poniendo en marcha, otro de crecimiento, en que eran años bollantes y ayudaban por muchos sitios, y ahora es como que llega el declive, ya que desde 2010 están dando los proyectos a media jornada, siempre que algún profesor del centro lo quiera, porque si no lo quieren se pierde el proyecto.

PA2MA014

Sí. Yo también diría que es como 3. Y es coincidencia, porque no es culpa de nadie, pero coincide con los momentos en los que hemos cambiado de coordinador. La verdad que el momento que le está tocando a CT3, es muy complicado. Parece que está todo el día intentando convencer de que este programa merece la pena.

PA2MC211

Es que a veces se habla del proyecto y se dice, seguir con el proyecto o quitarlo.... Pero hay una cosa que es reformar o dar otras instrucciones. Por ejemplo unos cuantos del programa, que fueron a una escuela de Burgos, a la Biblioteca, que era el recurso principal de la escuela. Se puede coordinar un plan lector, coordinarse con el área de lenguaje, y así ir renovando funciones y cambiar. Tenemos personal, tenemos estructura, que es lo más importante, no puedo entender porque no se apoya. Hay que aprovecharlo de otra manera. En muchas escuelas hay un plan lector, o al menos debería haberlo, pues jope.... Quien mejor que el de biblioteca para llevar y coordinar ese plan lector. ¿Quién puede decidir mejor los libros de lectura?

PA2MC29.

Yo estoy de acuerdo en que hay que dar gracias a la jefa de personas que estaba en los inicios del programa y a CT1, que se juntaron y surgió esto de ahí, porque si se lo dan a otros, pues no sé qué habría salido. Igualmente no habría salido como ha salido. Yo creo que CT1 es quien ha puesto la guinda ideológica a todo el programa, y ha entusiasmado a todo el profesorado que ha formado parte de este proyecto. Luego CT2, fue un continuador y lo impulsó, gracias a que las personas que formamos parte de esto, nos hemos implicado, porque creo que hay que valorar la labor que hace el grupo de profesores. Y creo que hemos tenido mucha suerte, visto el momento de ahora de la administración. Creo que hubieran durado 2 telediarios.

Ha habido momentos de cambio también en nuestro grupo de comunicación, porque veníamos de la revista en papel, al mundo digital. Nos hemos tenido que ir adaptando. Hemos sido la punta de lanza para todos. Empezamos 5, y ahora estamos 10.

PA2MB012

Creo que si está habiendo cambios. Yo entré en un momento muy bueno del programa y ahora veo que estamos un poco de "capa caída". No sé lo que pasará, pero espero que esto continúe, porque es necesario para los alumnos.

PA2MM210

Este proyecto en concreto también está impulsado por el Ayuntamiento de Barakaldo. Es Ezagutu Barakaldo y va por los diferentes centros. Vamos tanto a colegios públicos como concertados. Implica a todos los colegios.

Ahora nosotros creo que somos la novia con muchos pretendientes. Creo que es un proyecto excelente. Nos salen novios por todos los sitios. Nos han valorado un 9 y pico en las evaluaciones, tanto de alumnos como de familias. Y eso, jo.... Es de agradecer. Te da subidón. Tenemos unas memorias excelentes, de sobresaliente.

MEDIAS JORNADAS LLEVADAS A CABO DESDE 2010**PA2MC29.**

El coste económico cuando estábamos en el punto álgido era alto, está claro. Esto implica sueldo, aunque en material no costamos nada. Y los desplazamientos que hacemos a San Ignacio, donde nos juntamos, no les cuestan nada. Igualmente esto lo tendrían que cotizar los centros. La verdad que ahora hay un montón de proyectos, y están valorando otros, que no son ACEX. En la época de CT1 igual no había tanto proyecto, pero es que ahora hay un montón. Agenda21, biziberri, ... todos están en marcha, y todos necesitan recursos.

También han querido quitar las EPAs por decreto, de mala manera.... Y todo esto porque viene un técnico y lo valora así.

Yo creo que ahora el eje lo tienen en otro sitio. Ya no es que estén en contra, sino que tienen el eje en otro lado, porque está pasando también en otras cosas. Sólo ven esos proyectos estrella y cogen de donde quieren. Y a veces como hay un director que prefiere otro proyecto, te vienen y dicen que los directores se quejan, y no es cierto, generalizan cuando les interesa. Igual son 2, pero generalizan. Está claro que esta el eje en otro sitio.

La verdad que con todo esto hay mucha incertidumbre. Ni siquiera el coordinador tiene la información.

Yo si no hubiera tenido el horario completo, no hubiera podido hacer todo lo que hago.

PA2MD213

No les interesa, porque si no, no reducirían a medias jornadas. Esto es una manera de recortar recursos humanos, que al final es reducir gasto.

PA2MC29

Por ejemplo una persona que da también inglés y tiene que corregir exámenes, poner notas,... y demás, y encima también Agenda21 (2 h. semanales) y encima ACEX. Organizarse es complicado. Cuesta más y es

comprensible que por exigencia de la otra parte, te plantees dejar el proyecto. A todo a veces no llega. Es imposible que lleguen a lo que llegamos el resto, y a veces eso les hace sentir mal.

A mí en un momento me ofrecieron quedarme con TICs a media jornada y el resto educación física, lo pensé, pero veía que no iba a poder con todo. Lo siento, no puedo. El horario me convenía más, pero no podía con ello.

PA2MB012

Creo que es una manera de decirnos que esto se está cerrando, pero tenemos que hacer fuerza y dar a conocer lo que hacemos, porque es muy positivo para el alumnado.

PA2MA014

Yo no tengo mucho que decir, la verdad. Me parece una pena.

PA2MC211

Yo estoy seguro, que conociéndome a mí, soy de matemáticas y llevo también biblioteca pues a la biblioteca les diría a veces a los niños que lean un poco porque tengo que corregir exámenes. Creo que es arriesgado.

Esto depende de la personas.

PA2MM210

Creo que es lo de las medias jornadas es un atraso. Que se van a arrepentir. Es una manera de cargarse un poco el proyecto. Nosotras a media jornada no podríamos hacer esto. Sólo están teniendo en cuenta el tema económico, no a los alumnos. A cuenta de esto, ha habido unos proyectos de biblioteca que los han dejado morir, y ha sido una pena, porque los chavales estaban encantados.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA

PA2MM210

A los chavales les encantaba y era otra manera de aprender.

Al final, todos los niños de Barakaldo terminan el curso sabiendo cosas de su municipio, pero se lo enseñamos en directo y yendo a los sitios a experimentar. Conocen más el municipio, tradiciones, servicios, etc. Conocen servicios y ayuntamiento, en directo. Lo experimentan y aprenden.

Yo creo que se les abren los ojos a los alumnos en un montón de cosas. Nuestro proyecto es de medio ambiente y hacemos mucho hincapié en el tema medio ambiental. Respetar, ser limpios, no marchar para no tener que limpiar. Los lunes vamos a la recogida de residuos, se valoran los residuos, lo que generamos. Les enseñamos la contaminación acústica, medimos los ruidos. Los martes vamos al río en El Regato, y valoramos lo que hemos visto en el río, el agua, suciedad, animales, etc. Así reflexionan lo que hay que hacer. Le miércoles, ya en el aula, les enseñamos imágenes de basura en las calles, vandalismo, papeleras, precios de las papeleras, ríos sucios,... Todo eso les impacta mucho y hablamos de presupuestos. Así que cuando vamos al pleno txiki, son ellos los que se dan cuenta de todo. Uno hace de alcalde, otro secretario, interventor.... Así conocen también de lo que hace cada uno. Viven todo en directo. Se conciencian mucho de todo. En las evaluaciones ya ponen lo interesante que es el proyecto. Hablamos del hierro, las minas del hierro, los montes, lo que es Barakaldo ahora y antes. Van aprendiendo mucho de Barakaldo in situ.

PA2MC29

Hay un montón. Pero yo creo que no se aprecian. Este tipo de proyectos abren una puerta a líneas más renovadas e innovadoras y es una manera nueva de educar.

Se establece una relación diferente con los alumnos y esto te permite desarrollar acciones diferentes que les ayuda mucho, ya que educar no es sólo lo que conocemos como reglado.

PA2MA014

Son actividades libres y voluntarias, entonces los alumnos vienen motivados. Yo tengo un grupo que funciona genial, estoy encantada.

Desarrollan actividades que en otro contexto no pueden y encima aprenden.

PA2MD213

Creo que sin duda desarrolla capacidades en el alumno que desde otro contexto no se consigue, y es una manera de educar diferente.

Es otra manera de integrar al alumno. Si en el aula no se consigue, aquí igual sí se puede.

PA2MB012

Las ACEX, al fin y al cabo es un espacio donde el alumno disfruta y tiene la oportunidad de hacer cosas que le gustan y encima aprende. En clase no puede hacer teatro, disfrazarse, etc...

Aunque para algunos no lo sea, ofrecemos espacios de aprendizaje y estudio, pero en un contexto que motiva al alumno.

GRUPO 3. Profesores que entraron a partir de 2010, cuando eran sólo a media jornada

Participan:

Núm.	Código	Perfil
15	PA3RCB015	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación y Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2010. Perfil Lingüístico 0
16	PA3RC016	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2013. Perfil Lingüístico 0
17	PA3RC217	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 2013. Perfil Lingüístico 2
18	PA3RB018	Profesor en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2011. Perfil Lingüístico 0
19	PA3RB119	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2010. Perfil Lingüístico 1
20	PA3RB220	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2011. Perfil Lingüístico 2

TEMÁTICAS TRATADAS

VIVENCIAS, CAMBIOS DE CUANDO ERAN PROFESORES DE ACTIVIDADES CURRICULARES A ACEX. VIVENCIAS EN EL CAMBIO. ENTRADA EN EL PROGRAMA

PA3RCB015

Yo por ejemplo, empecé hace 5 años, y fue de los primeros en ser a media jornada. Empecé con Biblioteca, porque la profesora que lo llevaba se jubiló, y me parecía que no se podía perder un proyecto de este tipo. Desde siempre me había gustado ese ambiente. Y la verdad encantada, porque además tuve el apoyo del equipo directivo y de los compañeros, con lo cual, en cuestión de horario, me facilitaron todo. Estuve así, haciendo Biblioteca y la otra parte de la jornada Apoyo de euskera. Y bueno, es cierto que al ser a media jornada al principio sí te creo un poco de ansiedad, porque ves un poco que no puedes hacer lo que hacía la anterior persona hacía, pero es que yo solo tenía 15 horas. Entonces, el primer año es un poco duro, porque la gente está acostumbrada a jornada completa, pero todo se va estabilizando. Incluso tú misma te sientes que tienes que hacer lo mismo que la anterior, hasta que te das cuenta que la jornada es diferente, por tanto las actividades a llevar a cabo también. Son 15 horas para dedicar a Biblioteca, y 15 a otras labores. Cuando asumes eso, por ejemplo yo dedicaba 15 a biblioteca y 15 al resto.

Luego, al cabo de 2 ó 3 años, se jubiló otra persona del centro que llevaba proyecto de comunicación y entonces asumí esa otra media jornada. Con lo cual estaba a jornada completa en el programa ACEX, pero con 2 proyectos. En ambas ocasiones tuve total apoyo, por lo que me fue fácil ir adaptándome. La verdad estoy encantada, además ahora tengo los dos proyectos en el mismo espacio, con lo cual es todo más fácil. Yo la verdad, disfruto un montón.

Yo antes era específica de inglés, con lo cual el cambio fue bastante grande. Positivo no sé, porque a veces sí me acuerdo de las clases, pero también ser específica de inglés es bastante duro, tienes que estar de clase en clase.

Tengo un horario diferente. Menos mal que vivo en el mismo municipio, por ejemplo, entro a las 8 y estoy hasta las 10:30, luego me voy, vuelvo de 12:30 a 14:30 y luego de 16:00 a 17:30, o sea que.... Por horario no lo elegí, porque es fatal, pero el proyecto es muy motivador, me compensa y disfruto.

PA3RC016

Yo quería decir, en clave dos cosas diferentes, por una lado, cómo desde la administración ha ido evolucionando esto, y es que creo que se tiende a no proteger el programa, esa es mi impresión. El hecho de que recorten a medias jornadas, es una forma de ir empujando para que nos vayamos apeando y también el hecho de que tengas que ser propietario definitivo de la plaza en un centro, eso todo ha ido poniendo trabas para acceder al programa. He hecho yo he accedido para que en mi escuela no se perdiera. La persona que estaba, que estaba encantada y nosotros también, era provisional y nos llamaron al orden y nos dijeron que inmediatamente lo cogía uno definitivo o nos quedábamos con el proyecto. Eso por un lado. Parece que desde la administración se ve que les pesa.

Me parece que al final ha habido gente que ha empezado por una necesidad personal y laboral, y se ha convertido en un beneficio para la escuela, las familias y el alumnado en general.

PA3RB018

Yo llevo 3 años en el proyecto y entré por iniciativa propia. De hecho tengo mi plaza y estoy a media jornada, o sea que mira si estoy motivado. Veía en este proyecto una oportunidad para trabajar la dinamización de recreos a través del juego tradicional, así como la expresión a través de diferentes técnicas teatrales. Y ese es el motivo fundamental por el que yo entré.

Tenía ganas de salir un poco de esa zona de confort.

Yo sí he visto que algunos no han entendido esta decisión mía, pero me da un poco igual. Creo que es porque no ven la importancia del juego y la expresividad.

PA3RC217

Yo llegué porque la persona de biblioteca se jubilaba, entonces yo ya me veía y me gusta cambiar. Me veía cansada en el aula todo el día y veía que este proyecto era una oportunidad de hacer lo que más me gusta. Me oferté, y también era una manera de no perder puestos de trabajo, aunque fuera media jornada, si no era así se perdía, el puesto y el proyecto. Me parecía una vergüenza que por iniciativa propia del centro, se pierdan puestos, a parte de la labor que se hacía desde ese proyecto. Lo primordial era la labor que hacían los compañeros que estaban a jornada completa. Los servicios que aportan al centro, no se dan desde otros lugares e incluso al barrio. Yo me presenté para Liburutegi (Biblioteca), aunque la directora de mi centro vio que igual era mejor presentar otro proyecto más apropiado para mí por mis habilidades y demás. Me animó a presentar de comunicación. Presentamos un proyecto de formación con alumnos en TICs que no teníamos, y que yo eso lo podía llevar bien. Entré, y es cierto que me costó un poco adaptarme. Sé cuál era el horario, pero es cierto que me costó ir a otro ritmo diferente a mis compañeros. Pero claro, yo también tengo labores lectivas, tengo la mitad de la jornada dedicada al ámbito curricular, con lo cual mi integración en el centro es buena. Tengo mi apoyo en recreos, salidas, ... pero bueno, me costó adaptarme, pero me está aportando mucho tanto a nivel personal como para la escuela.

En mi caso no existía el proyecto, tuve que crear uno nuevo, ya que el que había era de Biblioteca.

PA3RB220

Yo creía que el Ocio es muy importante en la educación y por no perder el proyecto, entré a media jornada, porque no se permitía más. Llevo 4 años. Alguien tenía que hacer la extraescolares y creo que es un ámbito positivo a desarrollar.

Es complicada la situación por el hecho de compartir jornada, pero hay que organizarse.

PA3RB119

Siempre he ido haciendo cosas nuevas y como en mi centro había 3 proyectos, pues me animé a seguir con la Biblioteca yo, cuando falleció el compañero que llevaba este proyecto. Este proyecto de Biblioteca lleva desde el segundo año de nacimiento de ACEX y no se podía dejar perder, después de los resultados que hemos tenido. ¿Cómo íbamos a cerrar la biblioteca?

Yo estaba un poco desmotivada en el desarrollo de mis funciones y decidí cambiar. Lo he compaginado con la jefatura de estudios.

Ahora es como que me siento más feliz.

APOYO DE LOS EQUIPO DIRECTIVOS Y RESTO DE PROFESORADO

PA3RCB015.

Es importante que haya un entendimiento entre el equipo directivo y el resto, porque de esa manera funciona mejor. Yo por ejemplo sí hago recreos, pues porque en su momento me lo pidieron y no me importó. A parte, que te ayuda a estar un poco más en la vida de centro, y estar más integrada. También voy al claustro, recreos, y participo también en la formación y demás.

PA3RB018

Eso debería ser obligatorio, el hecho de que todos los equipos directivos solicitaran un proyecto de este tipo.

Yo en algún momento sí me he sentido solo y un poquito frustrado porque no veía implicación por parte de mis compañeros de centro. En la animación de los recreos me miraban como un bicho raro.

No estamos a veces valorados porque el peso de las asignaturas regladas pesa mucho.

PA3RB220

Yo si he contado con el apoyo del equipo directivo, aunque a veces sientes como que se infravaloran tus actividades por el hecho de ser extraescolares. Se debería trabajar más la importancia del Ocio en la educación.

PA3RB119

El apoyo es imprescindible, y yo de hecho he contado con él.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA

PA3RC016.

Por otro lado, aunque la gente que accedió al programa, accedió por necesidades personales, laborales díganse, para los centros sin embargo supuso como un aire nuevo, porque eso de ver a los niños hacer actividades en horario diferentes, artísticas, de lectura, etc. Todo eso era novedoso, y ver que podían ir a disfrutar a la biblioteca, incluso familias, pues era muy gratificante. Además, en un horario en el que normalmente está cerrada la escuela, y parece que no sirve para nada más, de esta manera se iban utilizando los recursos. Me parece muy interesante, porque había compañeros que tenían proyectos de teatro, de deporte, huerto escolar, o sea, me pareció muy rico para las escuelas. Era como empezar a decir, bueno vale, todas estas teorías de que hay que trabajar competencias, aparte de lo curricular, pues se pueden plasmar en este tipo de proyectos, y de hecho la gente que lleva mucho años, han hecho cosas maravillosas. En mi centro, la persona que llevó este proyecto durante muchos años, tenía incluso un grupo de padres y madres que aprendían a utilizar las TICs, en horario extraescolar, y con los hijos. Esto hace que se den también más respuestas a las necesidades y a los barrios. Me parece muy importante que esto se mantenga.

Este momento de ACEX, me parece un momento muy valioso, para que las criaturas trabajen competencias diferentes a las que se trabajan en el ámbito curricular.

PA3RCB015.

La labor que se hace en la biblioteca no se puede hacer desde otros ámbitos y que consiga lo que se consigue desde ese contexto.

Creo que la labor y la valoración del programa es muy positiva.

PA3RB220

El alumno es más protagonista.
 El motivador y voluntario.
 Tiene una perspectiva más abierta y da más oportunidades.
 Da cabida a todos los alumnos, no a unos determinados.
 Son metodologías más dinámicas.

PA3RC217

Se cubren necesidades de las familias
 Se ayuda a los alumnos un montón. Y se les forma otros aspectos

PA3RB018

Enseñar al alumno desde otra perspectiva y desarrollar la creatividad.
 Creo que ACEX es una vía para transformar la educación, y una oportunidad.
 Aportamos otra manera de aprender
 Como decía en la encuesta, ACEX es la materialización de mi proyecto “Otra forma de aprender”

PA3RB119

Los alumnos realizan actividades diferentes a las curriculares y vienen más contentos, porque vienen por voluntad propia.
 La relación entre el alumno y el profes es más cercana.

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA, CAMBIOS Y VALORACIÓN**PA3RC016**

Es que el origen de ACEX está muy lejano ya, y la gente no lo conoce.
 A lo mejor ahora nos toca un poco relanzar el programa, y que se ven los beneficios. Porque este momento de declive que estamos viviendo no es justo. Dar un cambio a la difusión. No se conocen los beneficios del programa.
 Ya bueno, pero el origen de como apareció el programa y de donde surgió es la madre del cordero, porque no apareció como una inquietud pedagógica, sino como una recolocación del personal, por una plan de euskaldunización. Por un plan de adaptación. Yo cuando he salido por ahí, con escuelas viajeras, y les contaba en qué condiciones estábamos, alucinaban. En todos los sitios, no decían “¿Pero tanto recursos?”, y claro, es que el plan de euskaldunización aquí es prioritaria, y se gasta mucho dinero porque hay que gastarlo, y si no se gasta no se lleva a cabo. Y eso nos ha repercutido a todos en beneficio de, ... de los alumnos, de tener más profesorado,...

Hay que ver también lo que hay por detrás, la influencia de los centros, en las familias.

PA3RCB015.

Yo quiero pensar que también ha sido un poco por un momento de crisis, y que esto puede repuntar.
 Cuando le comuniqué a la directora, que igual desaparecía el proyecto, ella misma decía que no podía ser. Que no se puede perder un recurso como este. No puede desaparecer ninguno pero los de bibliotecas menos. Aunque si no hay nadie que lo asuma desaparece.

PA3RB018

Estamos en un momento de declive, pero debemos demostrar lo que vale el proyecto. No debemos dejarlo perder.

Se han vivido años muy buenos para el programa, pero yo no puedo contar porque no los he experimentado. Yo veía que mis compañeros de centro que estaban en ACEX, disfrutaban con la educación.

PA3RB119.

Por lo que cuentan, ha habido años mejores, y es una pena, porque el proyecto es una maravilla.

PA3RB220

Estoy de acuerdo, es una manera de ir reduciendo, y terminar el proyecto.

PA3RC217

Eso de tener un profe de estos en todos los centro sería una solución, ya que lo mismo que hay un consultor para 600 alumnos, lo mismo que tenga 600 que tengas 100. Y así. Da igual, les enseñas lo que pueden hacer y no lo ven.

PAPEL DE LA FORMACIÓN**PA3RC217**

Nos hemos tenido que ir formando. Me faltaba formación en TICs y en temas de Ocio, que creo que es necesaria.

MEDIAS JORNADAS LLEVADAS A CABO DESDE 2010**PA3RCB015.**

Estoy de acuerdo en que digan que al estar a media jornada hay una parte que siempre pierde, pero no del todo. No tiene porqué, es organizarse.

Yo estuve el primer año en curricular y ACEX, no como ahora que tengo 2 proyectos de ACEX, y es cuestión de organizarse. Y era todavía peor, porque cambiamos varias de espacio para la biblioteca, y es cierto que en la parte curricular lo tienes más fácil porque es lo que has estado haciendo hasta ahora. Y no te tienes que preparar y en mi caso como en biblioteca tenía más dudas, metía más horas en ello.

Es que no podemos pretender llegar a lo que llega el resto que tiene jornada completa al proyecto. Tiene que hacer lo que den las 15 horas. Es duro, pero hay que organizarse.

PA3RC217

Tiene sus riesgos, yo por ejemplo la parte curricular, creo que la controlo mejor. Tengo más experiencia.

Con esto, es un programa a extinguir, en cuanto los profesores se vayan jubilando.

PA3RB018.

Yo lo he vivido como oportunidad, ya que es una vía para mantener el proyecto. No podemos dejar perder este tipo de proyectos. Lo ideal sería que todos los centros accedieran a tener un proyecto de ACEX.,

PA3RB220

Es complicado, pero es una manera de mantener un proyecto, que si no es así se pierde.

PA3RB119

A veces resulta complicado, porque quieres hacer lo mismo que el anterior que estaba a jornada completa y es imposible. Yo si estuviera a jornada completa estaría encantada, y disfrutaría mucho más. Así estoy un poco estresada, estando en dos ámbitos diferentes y querer llegar a todo en los dos.

Si es la única fórmula de mantener los proyectos bien, pero creo que hay otras.

Trabajar a dos bandas es complicado.

Por eso nuestra sensación al comienzo es muy agobiante porque te encuentras con algo desconocido, tus compañeros te cuentan lo que hacen, tú quieres hacer lo mismo, pero no llegas ni por asomo. Con el tiempo (años) te vas relajando porque te das cuenta que tu situación no es la de ellos. Y empiezas a tomártelo de otra forma. Aunque te da rabia, porque todo lo que te gustaría hacer, no puedes, pues la otra 1/2 curricular siempre es más urgente.

GRUPO 4. Mixto. Se mezclan a profesores del programa, sin tener en cuenta el momento en el que se incorporan (Hay dos profesores jubilados)

Participan:

Núm.	Código	Perfil
21	PJ4AC021	Profesor jubilado. Se incorporó al programa en el 1995 y se jubiló en 2009.
22	PJ4AB022	Profesor jubilado. Se incorporó al programa en el 1996 y se jubiló en 2010.
23	PA4AB023	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca desde 1996. Perfil Lingüístico 0
24	PA4AM224	Profesora en activo. Proyecto Medio Ambiente desde 1997. Perfil Lingüístico 2
25	PA4MB225	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2008. Perfil Lingüístico 2
26	PA4AC026	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación. Lleva el proyecto desde 1997. Perfil Lingüístico 0
27	PA4RCB027	Profesora en activo. Proyecto de Comunicación y Biblioteca a media jornada cada uno. Lleva el proyecto desde 2010. Perfil Lingüístico 0
28	PA4MB228	Profesora en activo. Proyecto de Biblioteca. Lleva el proyecto desde 2009. Perfil Lingüístico 2
29	PA4RC229	Profesor en activo. Proyecto de Comunicación a media jornada. Lleva el proyecto desde 2013. Perfil Lingüístico 2

TEMÁTICAS TRATADAS

VIVENCIAS, CAMBIOS DE CUANDO ERAN PROFESORES DE ACTIVIDADES CURRICULARES A ACEX. VIVENCIAS EN EL CAMBIO. ENTRADA EN EL PROGRAMA

PJ4AC021

Mi experiencia fue diferente, porque yo trabajé con chavales gitanos. Fue un tema diferente y estaba centrado en tema de comunicación de prensa y comunicación de prensa. Fuimos de las primeras promociones, cuando se creó.

PA4MB228

Yo entré al ACEX, un poco por comodidad y voluntad propia, ya que necesitaba estar cerca de mi domicilio, y esta era una posibilidad de estar cerca. Yo sí tenía perfil, pero en un centro que había cerca de mi casa querían llevar a cabo el proyecto y me presenté yo para realizarlo. Así me cogieron.

Además estaba un poco cansada de la enseñanza reglada y necesitaba un cambio. Estaba un poco frustrada, y quería cambiar.

La persona que realiza este tipo de actividades debe estar motivada, y yo creo que lo estaba.

En ocasiones te sientes menos valorado, pero porque la sociedad sólo da importancia a lo curricular, y este ámbito sin embargo, tiene muchas posibilidades.

PA4AB023

Yo, como conté, yo era provisional, y me desplazaron de mi centro de Arteagabeitia a mitad de curso, a un colegio de Sestao, a Trueba, que estuve de febrero a junio.

Y en julio de ese año, me enteré de estos proyectos, y me presenté.

Tuve que volver a hacer un proyecto nuevo, y adecuarme al horario y a los contenidos que se pedían. Y al principio, sí, con mucho nervios.

No, yo en el horario, por ejemplo estaba hasta las 18:30 h.

PA4RCB027

Yo por ejemplo, empecé hace 5 años, y fue de los primeros en ser a media jornada. Empecé con Biblioteca, porque la profesora que lo llevaba se jubiló, y me parecía que no se podía perder un proyecto de este tipo.

PA4RC229

Yo llevo sólo un añito en ACEX. No sé muy bien qué contar. Yo entré por motivación, y porque creo que el tema del Ocio es importante cuidarlo. En mi centro el proyecto de comunicación lleva desde los inicios (1996) y a mí me motivaba formar parte de este proyecto.

Sí lo viví de una manera rara, porque había personas que no entendían que cambiara a este proyecto, teniendo plaza fija.

Estoy a gusto, pero es cierto que creo que es necesario contar con una jornada completa, ya que a veces vives con la sensación de no dar abasto, y nos llegar a todo.

Si me dijeran si estoy mejor en curricular o en ACEX, me decantaría por ACEX, pero a Jornada Completa.

PJ4AB022

Yo tuve mucha suerte en mi centro. Me dieron mucha libertad y tenía mucho apoyo por parte del equipo directivo. Yo fuí a un centro de nuevo. Llevaba más de 20 años en un centro y por el tema del euskera en el centro no me podía quedar, entonces fui a otro como consultor y luego profesor de ACEX, pero fui muy bien acogido. Pedí a la plaza de CT1, que era consultor. Y ya allí cambié a profesor de ACEX, de biblioteca, porque estaba más asegurado. Más tarde hicimos radio, e internet y por el tema de los permisos, lo fuimos dejando. Llevaba también el tema de ABIEZ.

PA4MB225

Yo era profesora de inglés. Cuando en el año 2006, resulta que ese año me daban una plaza en Abadiño, que llevaban el método de "Hamar Aberri", y yo la verdad cambiar de método me daba mucha pereza y encima no para dar inglés. Me animé y me presenté.

A mí me captaron.

El cambio, lo he vivido bien, porque la alternativa era no dar inglés, pero tampoco perdía mucho. Ahora, desde hace 3 años, sí tengo plaza fija de inglés en el colegio La Viñas de Santurtzi, pero de momento estoy bien aquí. De momento estoy muy a gusto aquí. Sigo haciendo inglés, para no perder el hilo, pero estoy muy a gusto aquí.

PA4AC026

Yo llevo 18 años en el Programa ACEX, desde 1997 y este año ya me jubilo. Inicé mi andadura en ACEX, por un proyecto de ACEX en el ámbito de la comunicación, y la verdad los inicios fueron duros, porque yo entré en aquel entonces un poco forzado, ya que se suprimía mi plaza por el tema del euskera. Yo no tenía perfil, y entonces en ese centro se suprimía mi plaza. Había sido tutor de 3º ciclo de Primaria, y no sé lo iba a ser de mí si no cogía ACEX.

Luego ya lo fui viendo como una oportunidad, ya que creo que la educación del Ocio es importante, y más viendo la evolución que hemos tenido en el centro.

Para mí fue todo muy novedoso, pero con el paso de los años, estoy encantado.

No volvería al ámbito curricular, porque aquí he desarrollado temas que desde el ámbito curricular no se me hubieran permitido.

Al principio fue un poco solitario, porque era el único en mi centro, y en mi centro no se entendía muy bien.

PA4AM224

Yo era profesora del Pilar, de infantil, y aquel año terminaba el ciclo de los 5 años, y de repente apareció CT1 por el claustro diciendo que había un proyecto llamado Ezagutu Barakaldo, y que los dos profesores que eran los responsables del proyecto habían pedido traslado a Cantabria No veía ningún riesgo. Te comprometías por un año, y yo tenía la plaza en mi cole. Así entré.

Desde el primer momento muy bien. Te quitas mucha presión de padres, de notas, de consejos escolares, estas al aire libre, y si te gusta la naturaleza, pues mira,...

Yo el cambio lo viví genial y además fue una decisión mía.

APOYO DE LOS EQUIPO DIRECTIVOS Y RESTO DE PROFESORADO

PJ4AB022

No, apoyo claro que teníamos, porque en cierto modo era una persona más que tenías en el centro. Ahora, yo creo que a algunos les hubiera gustado rentabilizarnos mejor. Metían a alguien en nuestra plaza, y yo asumía el proyecto de ACEX. Así que éramos añadidos. Si no había proyecto, la persona no existía. En la mayoría de los centros estaban encantados. Asumíamos una función muy importante. Por ejemplo en el comedor.

PA4MB228

Sí tuve la sensación de soledad, porque al principio, tuve que organizar yo sola la biblioteca y ponerla en funcionamiento, y no tuve mucho apoyo. Era una cosa nueva y me sentí un poco sola.

Es cierto que conté con el apoyo de los profesores de ACEX, que para mí ha sido fundamental.

Creo que para que funcione es imprescindible estar todos a una y contar con el apoyo, sobre todo del equipo directivo.

El apoyo y el impulso que dé el equipo directivo es muy importante.

Creo que hay desconocimiento de lo que realmente es ACEX. Toda la gente nueva que va llegando no sabe lo que es ACEX. Lo intuyen, pero no saben.

Todos los centros deberían tener un profesor de ACEX.

PA4AB023

Fui muy bien acogida por el equipo directivo. Los 3 primeros años fueron muy buenos, porque era gente que ya conocía, era gente también de castellano, y le dieron una marcha al proyecto, que bueno.....

Había mucho apoyo por parte de la dirección, a nivel de actividades, de dinero, de apoyo, De todo.

El apoyo de la dirección es fundamental.

Sin duda, donde más apoyo tuvimos fué por parte de CT1, el coordinador. Era un hombre donde llorábamos y nos sentíamos escuchadas.

PA4RC229

Yo conté en todo momento con el apoyo del equipo directivo y de hecho creo que es fundamental, si no es así, no se yó cómo puede funcionar.

Yo sin duda, de quien más apoyo tuve fué del equipo de profesores de ACEX.

PA4AC026

Es fundamental el apoyo. En los inicios, hubo compañeros que no tuvieron dicho apoyo y lo pasaron muy mal. Con el tiempo fue cambiando, pero si se pasa mal, si ves que tu proyecto no es aceptado.

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA, CAMBIOS Y VALORACIÓN**PJ4AB022**

Yo creo que cada vez se valora menos, sobre todo por la administración. Y es por una sencilla razón.

¿Qué pasa? Pues cuando un profesor va a la contra, entras más tarde, sales más tarde... al final si no te involucras tú, esforzándote un montón, eso es relativo. No hacemos sustituciones, y entonces no estamos bien vistos.

En otras comunidades el profesor de biblioteca es un profesor del centro, y hace labores del centro. Y allí no le tienen como un bicho raro.

Yo creo que la figura del profesor de ACEX no está bien vista en general, por proceder de donde se procede, y sobre todo en ciertos centros.

Si participas sí, pero si te dedicas a lo estipulado, no te valoran. El que participan más en la vida del centro está mejor valorado.

Yo creo que nos debería valor más porque algunos no valoran lo que hacemos, es más diría que no saben lo que hacemos.

Claro, el origen del proyecto era la recolocación de personal y como eso y ano se da, están empezando a recorta. En aquellos años fue una salida muy buena, pero claro ese era el objetivo. Ahora, creo que es importante esto, pero dentro del curriculum escolar. Ahora hay que adaptarse a las circunstancias. En otras comunidades se está creando de diferente manera, son uno más. Este proyecto fue innovador en Bizkaia. Y éramos la envidia de muchas comunidades.

PA4AM224

Fueron unos años muy buenos, los de CT1. De crecimiento, creación, y de impulso. Yo los he vivido muy bien. Ahora estamos un poco preocupados, pero creo que saldremos de esta.

PJ4AC021.

Nosotros para mejorar el ambiente en el centro pusimos una hora lectiva, que pasaran por el aula de informática, y era una manera de ver que estábamos implicados. Estamos más integrados en el claustro. Así ayudabas a hacer algo en el centro. Es cierto que era un centro pequeño.

PA4AC026.

El grupo de comunicación ha sido muy impulsor. En aquel entonces sacábamos un periódico, que no sé si sacamos 3 número, y contábamos con el apoyo de comercios del barrio. Y así empezamos.

Luego se creó una asociación de profes "PROFACEX", que casualmente los de comunicación formábamos parte de la junta y fuimos impulsando cosas. Se hicieron muchas cosas. Y si algo de informática no funcionaba nos llamaban a nosotros.

La web también la hicimos desde este grupo y que además es un ámbito en el que se pueden desarrollar muchas cosas.

Se meten muchas horas, pero creo que no se valoran.

Ahora creo que Educación de Gobierno Vasco no lo valora, y se está dejando perder.

No se puede comparar los años iniciales de creación, crecimiento, impulso, con lo que está pasando desde el año 2010, que no hay convocatorias, los que siguen, siguen a media jornada, y así se está perdiendo todo.

Está claro que hay como etapas, y yo diría 3. De inicio y creación, de mantenimiento y consolidación y de declive o cierre.

PA4RC229

Yo es que llevo poquito y no veo los momentos, sí veo que es un proyecto necesario en los centros.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA

PJ4AC021

Los niños al no ser algo obligatorio se sienten motivados y satisfechos con lo que hacen. Vienen porque quieren y entonces están más contentos y receptivos. A nosotros venían de otra manera y con otra actitud. .

También bajaban a la informática y era una clase más, pero era porque quería.

Para los chavales era un estímulo.

PJ4AB022

Es un proyecto totalmente innovador. Y no hay dato que diga que no es beneficioso.

PA4AC026

No se puede decir que no sea beneficioso. No hay nada que te diga que no es beneficioso.

Es una manera de rentabilizar recursos.

Se crean espacios abiertos y voluntarios de actividades.

PA4MB228

Es un apoyo grande a la comunidad educativa.

Es una manera de aprender disfrutando y una puerta abierta que tiene la comunidad educativa, con muchas posibilidades.

Los alumnos ven la escuela desde otra perspectiva.

Es una oportunidad para establecer una relación diferente entre alumno y profesor.

PA4RC229

Es un ámbito de muchas posibilidades, y que amplía el ámbito educativo. Se basa en un método menos habitual, y se consiguen cosas con los alumnos que no se consiguen en el ámbito curricular. Yo que estoy en ambos, aquí hay más posibilidades. El conocimiento es diferente.

PA4AM224

Ayuda a la educación integral del alumno, que sólo con lo curricular no se consigue.

Yo creo que somos muy valorados por las familias ya que valoran un montón el trabajo que hacemos con los niños.

Es una oportunidad lúdica de educar y menos aburrida.

Son actividades libres y voluntarias

PA4AB023

Niños que en el aula no funcionan, en este proyecto tienen más posibilidades

Se les refuerzan aspectos positivos a los alumnos

Se crea un ambiente muy positivo y de iguales a iguales muy beneficioso. Son todos iguales.

PA4RCB027

Las actividades de motivación que se hacen a través de estos proyectos no se puede hacer desde otros ámbitos y lo que se consigue aquí de cercanía con los alumnos, yo he visto que en otro contexto no se consigue.

Creo que la labor y la valoración del programa es muy positiva.

ANEXO 9. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A COORDINADORES TERRITORIALES.

Se realizan entrevista a las 3 personas que han pasado por el Programa ACEX como Coordinadores Territoriales. Dos de ellas ya están jubiladas.

Estas 3 personas, por casualidad y momento del Programa, coinciden un poco con las diferentes etapas por las que ha pasado el programa. Podríamos definir estas 3 etapas como

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
<p>ARRANQUE Y PUESTA EN MARCHA</p> <p>Es el momento de iniciación del programa, de creación. El impulsor del programa fue CT1. Los inicios fueron difíciles, sobre todo para aquellas personas que pensaban que este programa era por buscarles un hueco y que ya no servían para enseñar.</p> <p>Desde 1995 hasta 2002</p>	<p>CONSOLIDACIÓN</p> <p>Fueron unos años buenos de mantenimiento, crecimiento y consolidación. Se llegaron a más de 140 proyectos a jornada completa. Había ayudas económicas desde ayuntamientos y BBK, apoyo de la administración, etc. En esta etapa estaba CT2. Estuvo desde que se jubiló CT1, hasta su jubilación.</p> <p>Desde 2002 hasta 2010</p>	<p>SUPERVIVENCIA</p> <p>Desde 2010, no hay nuevas convocatorias. Desde 2010, empiezan con las medias jornadas, cada vez que alguien dejaba el proyecto, el que lo cogía era a media jornada en ACEX, y la otra media en curricular.</p> <p>Como Coordinador desde 2010 hasta la actualidad.</p>

Tanto el 2º como el 3º coordinador, previamente estaban en el programa como responsables de proyecto.

CT1. Coordinador desde (1995-2002)

¿Cómo fueron los inicios del programa?

Creo que el alma del programa fue “xxxxxxxxxxxx”. Ella, que es tan sensible por la situación profesional de cada profesor, ella lo pasaba muy mal, pensando en aquellos años que se suprimían muchas plazas. Había mucho profesorado, sobre todo de castellano que estaba el euskera, y entonces claro, iban a hablar con ella y le decía los propios profesores “oye que van a suprimir mi plaza”, escuchar, esta misma expresión, eh,... que lo he escuchado yo también. Yo estaba en inspección, cuando aquello, y le pedían a “xxxx” “Por favor, “xxxx”, no me cambien de centro, aunque sea dejarme allí, para llevar y traer café”, porque lo que estaban haciendo los años anteriores era que le suprimían la plaza en Bizkaia y les enviaban a Álava o Gipuzkoa. Y claro, lo que querían era quedarse en su centro. Entonces yo, como conocía la vida de los centros, le comenté e “xxxx”, que veía que sufría por esto, le dije “Oye pero si pueden quedarse en sus centros, y no para llevar y traer café, sino para dinamizar en los centros recursos que están prácticamente sin utilizar, olvidados. Mira la Biblioteca, un lugar de castigo, el deporte, pues mira,... La cosa era que en los centros donde hubiera un profesorado que “sobrara” y que tuvieran una oportunidad de quedarse, crear un proyecto para llevar a cabo. Y entre los que vieron la oportunidad estaban por ejemplo mi mujer. Le suprimían la plaza, aunque fue más tarde que en 1995, y aquí vio una oportunidad.

¿Cómo se inició el programa? Motivos por los que se creó el programa

Si, bueno, yo trabajando en inspección, me relacionaba mucho con la jefa de personal de Bizkaia, que estaba muy preocupada, porque estaba recibiendo visitas con frecuencia de profesoras, a quienes de cara al próximo año le suprimían la plaza. Entonces, claro, tendrían que desplazarse del sitio, incluso a veces de localidad, o provincia. Con lo cual estaban muy preocupadas. Entonces, la jefa de personal que también estaba preocupada, por los momentos difíciles que vivían estas personas y yo, entonces un día que también veía esta preocupación, me junté con ella y le dije que tenían una oportunidad de quedarse en sus colegios, llevando actividades que vienen en los centros pero que no se estaban utilizando esos recursos, por ejemplo las bibliotecas, pues hay niños que lo relacionan con el castigo, y así otros,... en muchos centros las bibliotecas no se estaban utilizando. Llevaban allí a los niños cuando son castigados, con un profesor que libraba. ¿El deporte...quien lo llevaba en

los centros? Pues lo padres. Lo profesores este deporte no le llevan. Había huertos escolares en muchos colegios, y actividades de medio ambiente, que terminan por desaparecer porque los padres que lo estaban llevando, salen ya sus hijos del colegio y lo dejan.

Luego, por otra parte hay profesores, licenciados en bellas artes y con una formación en ese aspecto fabulosa, y claro, ahora también que lleva todo el tema de la comunicación, los ordenadores y todo estos, y en los centros se están poniendo aulas de informática y resulta que no hay nadie que le dedique ese tiempo a los alumnos. Entonces este profesorado, podría llevar en sus centros, proyectos de este tipo, dentro de esos campos. Claro, que a ellos les guste, que no sean proyectos impuestos, sino que ellos tengan la idea y la desarrollen, y si les va esto, pues digan que quieren llevar ellos la biblioteca, por ejemplo, o yo quiero hacer lago de medio ambiente,... y entonces, efectivamente salió una convocatoria en septiembre de 1995, y en este tema se interesó también el director de personal de Lakua, a quien le llevó "xxxxxxxxx" esta información, y esto fue hablado en el mes de Julio... y estando yo de vacaciones, me llaman diciendo que quieren hacer una convocatoria para el curso que comenzaba en septiembre de proyecto dentro de esos ámbitos. Eso fue en septiembre del año 1995. Entonces se hizo una convocatoria, para la que se presentaron unos 20 ó 25 proyectos, y se seleccionaron 15. Entre ellos, inclusive, iba profesorado con destino en su centro, que no tenía que ser desplazado, tenía su plaza bien, pero que no obstante la idea de llevar un proyecto de estas características le motivaba. Sobre todo, había 2 licenciados en bellas artes que les entusiasmó la idea porque sabían que había alumnado que ya estaba motivado, porque ellos ya les estaban motivando, pero no tenían tiempo dentro de su jornada curricular. Eran profesores que tenía que llevar una determinada materia, entonces dedicarse del todo a esto, les entusiasmaba. Y así salió la primera convocatoria, que fue un éxito el primer año.

Luego el segundo año ya había 63 proyectos, y así fue creciendo hasta haber más de 100 proyectos. Claro, mientras estaba "xxxx" de directora de gestión de personal, que vivía las dificultades de este profesorado que le suprimían la plaza, pues ella, junto al director de personal de Lakua, trataban de darles una solución a la vez que mejoraban la calidad de la educación en los centros, dando esas alternativas que no tenían. Porque claro, una de las ventajas que tenía también todo esto, es que abría los colegios más horas de lo que era el horario lectivo.

Uno de los motivos por los que se les suprimía la plaza en su centro es por el perfil, y claro,... pero se admitían a personas con perfil lingüístico, porque presentaron un buen proyecto. O sea que la cosa fue mejorando año a año, incorporándose más gente. Yo cuando me jubilé, yo creo que estarían unos 160 proyectos. Y claro, los que entraban aquí, aparte de, diríamos que tenían esa dificultad para continuar en sus centros, también les motivaba la idea de llevar un proyecto dentro de estos ámbitos que sabían que a los alumnos les iba a motivar, a los padres les iba a satisfacer mucho porque los niños permanecían en los centros más tiempo (en algunos hasta las 19:00 h.). Entonces, claro, en estos aspectos era positivo.

¿Cuál es tu opinión sobre acerca de los profesores de ACEX y cómo ha evolucionado?

Pero los que entraron, aparte de todo esto, son verdaderos profesionales. Lo vivían de una manera, que bueno. No había cosa igual. Alguna persona si lo vivió peor, porque no tenía mucho apoyo de los equipos directivos, pero fueron los menos casos. Para mí trabajar con ellos era una maravilla.

Eran unos profesionales excelentes, yo planteaba cosas y coordinaba, era como facilitador, pero ellos no se asustaban por nada. Los protagonistas fueron el profesorado. Si los profesores no hubieran dado en los centros lo que dieron, el programa no se hubiera podido crear.

Creaban unas actividades que desarrollaban unos intereses en el alumnado, increíble. Les motivaban las actividades que era increíble. Y creo que todos igual. Podría poner un montón de ejemplos. Algunos profesores montaron diferentes talleres, que no les correspondía, pero veían que era muy positivo para el alumnado. Fíjate tú que oportunidad para los niños.

El deporte, por ejemplo. Ha habido un profesor de ACEX, que fíjate si se lo agradecen las familias, que crearon un pabellón deportivo y le han puesto una placa con su nombre.

Creo que a todos, de una manera u otra se les reconoce el trabajo que hacen.

Los que se incorporan a media jornada, creo que es difícil y el interés al final se pierde.

¿Cuál es el papel de la Administración?

Antiguamente, recuerdo que venía, hasta el director de personal, "xxxxxxxxxxxxx", el primer y segundo año, se pasaban por los colegios, para vivir el, en primera persona, las experiencias que se estaban creando en los centros.

“xxxxxxxxxxxxxxxx”, sigue colaborando. Pero han estado otras personas que han sabido poco del programa. “xxxx” ya se fue hace tiempo, y se ha notado mucho. De Lakua, regresó aquí a Bilbao, y ya la mandaron a una oficina. No vino de jefa de personal ni nada.

Ahora se nota mucho el tema de los recursos. Pero en aquellos años, como “xxxx” estaba muy relacionada con gente de Lakua, que estaba el director de gestión de personal., les pedimos que necesitábamos mesas para las reuniones, despachos, butacas, sillas, ... todo esto vino de Lakua. Y carpetas, archivadores,.... Sin embargo, de aquí de delegación nada.

¿Cómo se valora los profesores de ACEX en los centros?

Las profesoras y profesores de ACEX, estoy más que convencido que son las personas más queridas del colegio, sobre todo por los alumnos.

Yo me acuerdo cuando iba a visitar a los profesores a los centros, cuando me cruzaba con los niños, no veas que caras.... Les miraban y les hablaban con un cariño, que no veas... Hablan con un cariño que es muy satisfactorio.....

“xxxx”, no me quería dejar jubilarme.... Había resultados muy positivos desde el principio...

¿Crees que eran igual de valorados, una vez incorporados a ACEX?

Yo creo que estaban más valorados, sobre todo por los alumnos y familias. Por lo que suponía y por ver el entusiasmo de los niños en participar en estas actividades que el centro ofrecía y que hubiera un profesor del centro que lo llevaba era bien valorado, era una oportunidad y claro las familias lo agradecían. Luego los compañeros, lógicamente también, porque el alumnado se motivaba más por el propio centro, porque se les daba algo formativo y educativo que no contemplaba la enseñanza reglada. Entonces los niños estaban más motivados para ir al colegio.

¿Cómo fue la acogida por los equipos directivos?

En la mayoría de los centros, fue dar todas las facilidades para que pudieran llevar a cabo estos proyectos. En alguno de ellos, por ejemplo, necesitaban hornos, porque llevaban proyectos de artística y para la arcilla, porque trabajaban la cerámica, ... cualquier tipo de material, libros para la biblioteca que había que actualizar, pues los centros ofertaban unas cantidades cada año, para ir comprando el material que necesitaban para el desarrollo de los proyectos.

Evolución del programa. Fases, perspectivas de futuro.

Claro el primer año sólo había 15, porque la convocatoria salió en septiembre, pero mira el segundo (63). No es lo mismo que si sale en mayo, la gente está más avisada, da más tiempo. Eso el primer año, el segundo también hubo en Álava y Gipuzkoa.

Claro, es que ahora en estos últimos años, diríamos que el departamento no se ha implicado tanto. En el tema ha habido también más dificultades, no sobra profesorado como ocurría antes, y han seguido convocando con menos plaza. No ha sido como antes que se convocaban cada año. Creo que ahora desde 2010 no hay nuevas convocatorias, se mantienen los que hay, pero si alguno se jubila o cambia de situación, ya la persona que entra, entra a media jornada. No es como antes, cuando estaba el otro director de gestión personal, que entraban 60. Los últimos años de convocatoria ya solo eran 15 ó 10.

Bueno, una cosa muy buena que creo que ha hecho el departamento de educación, es mantener esos proyectos en los centros, donde el profesorado se jubila. Es cierto que desde 2010, en otras condiciones, pero bueno, se están manteniendo los proyectos, siempre y cuando haya una persona que lo asume. Se nombra una nueva persona para que el proyecto siga adelante y no desaparezca del centro, ya que el centro ve que es necesario porque se vive una experiencia extraordinaria. Si se rompe esto, la verdad lo sufriría, los profesores, familias y el alumnado en general.

Ahora el profesorado que se incorpora a los proyectos, va en comisión de servicios, pero solo a media jornada solo, con lo cual ya fuera de horario lectivo ya en esos centros no se abre. Ofrecen esa actividad en general, en horario de mediodía, de comedor. Porque luego ya tienen que dar el área que tienen como docente del centro, de la plantilla. Tiene que dar lengua, matemáticas, o lo que le corresponda.

¿Es necesaria la formación específica de educación del Ocio?

Por supuesto, es imprescindible. En los inicios del proyecto, la Universidad de Deusto, ofreció formación en educación del Ocio, específica para el programa. Todos los años había cursos de formación para los que se incorporaban nuevos, en el ámbito del Ocio. Y luego para el resto, dentro de los ámbitos que se desarrollaban, también había formación o información. En Bibliotecas, por ejemplo también íbamos a la Fundación German Sánchez Ruiz Pérez, en Salamanca. Allí había experiencias que ellos estaban llevando a cabo y lo mismo en los demás ámbitos

Beneficios del Programa

Es que la enseñanza reglada no les da oportunidades para disfrutar del colegio, entonces en este contexto disfrutaban un montón. Están más relajados.

Tiene muchísimos. De cara al alumnado, es imprescindible. Para los centros, como he dicho en un principio, ha sido innovador, ha sido decisivo para completar y complementar la educación de calidad de los alumnos en los centros. Porque, qué menos que enseñarles u ofrecerles la oportunidad de disfrutar de una biblioteca, donde puedan acercarse a esa biblioteca, no como castigo, sino a disfrutar de los libros, de la lectura, a buscar un libro para la lectura, o a recibir sesiones de animación lectora, con la presencia de autores de algunos libros. Eso se ha estado practicando, por ejemplo la presencia de Seve Calleja, fue muy gratificante, de Pablo Zapata, Antxon Irusta.

Es muy gratificante ver cómo los alumnos disfrutaban de la lectura. De la Fundación Germán Sánchez Ruiz Pérez, nos ofrecieron un baúl de libros, que iba por los centros. Ofrecieron libros y cuentacuentos. La BBK también intervino en esta formación para los centros que tenían biblioteca escolar. Año tras año, les daba una dotación para comprar libros, y complementar la bibliografía. Y al margen de eso, también contaba la presencia en los centros de autores, de escritores, Mikel Valverde, que es un ilustrador que trabaja el dibujo infantil. Y eran fundamentales esas colaboraciones, para que esto tuviera vida.

CT2. Coordinador Territorial desde 2002 al 2010

¿Cómo fueron los inicios en el Programa y luego como Coordinador? Vivencias, etc.

A mí en principio lo que hicieron fue captarme, yo estaba en Dolores Ibárruri (Gallarta), en el IES de la zona minera, y ya me dijeron si podía diseñar el Proyecto de Ezágotu Barakaldo para secundaria, entonces, al principio si estaba un poco frío, pero luego la gente de Barakaldo muy bien. Antes ya había estado en Barakaldo un CAP (Centro de Apoyo y Recursos) como responsable de Entorno y Ciencias Naturales, laboratorios, y demás. Pero ya había vuelto al Instituto de Dolores Ibárruri de Gallarta. Entonces me llamaron para ver si podía hacer ese proyecto, porque lo había iniciado en Primaria y tenía muy buenos resultados, entonces querían ponerlo en marcha en Secundaria. Desde el Ayuntamiento querían apostar mucho por eso. Teóricamente lo lanzaba el Ayuntamiento, pero con iniciativa y apoyo del Departamento de Educación y ahí estaba metido CT1. Entonces lo estuve pensando, me pareció un proyecto que era interesante, hicimos un primer boceto en verano, nos juntamos luego a finales de verano y ya en septiembre lo lanzamos. Entonces me pidieron que me quedase con ese proyecto un par de años. Me quedé un par de años, y estando en ese proyecto, que el de primaria dependía de ACEX, yo ya también me iba reuniendo con la gente de ACEX y me fui metiendo en la dinámica. Y ese fue mi primer contacto con ACEX, con el grupo de ciencias y experimentación. En aquellos años, el grupo de ACEX de Medio Ambiente era reducido, unas 10-12 personas. Me pareció muy bien la idea. EN un principio sí pensé estar 2 ó 3 años y volver al Instituto, pero justo en ese intervalo es cuando CT1 se plantea lo de jubilarse y me propuso la idea de asumir yo la Coordinación del Programa ACEX.

Así comenzó un poco mi contacto con ACEX, yo empecé con un proyecto misto entre Ayuntamiento y Educación. En aquellos años el Ayuntamiento contrataba una empresa de Medio Ambiente (Entonces era Laiki), y educación ponía profesorado específico y especializados en el tema. Entonces, inicialmente entré yo y Laiki, ponía a otros profesionales. Nosotros estábamos más desde el campo de las ciencias. Fue una experiencia muy bonita. Y sigue todavía con fuerza.

Y ya de ahí pasé a lo otro. Ya pasé de coordinador. Al jubilarse CT1, me propuso a mí, y bueno, me lancé. La verdad que en aquellos años iba todo muy bien. CT1 hizo un trabajo impresionante, no solamente por lanzarse a hacer el programa, sino por estructurarlo muy bien. Yo de hecho he continuado con la misma estructura. Él había intentado crear una especie de sistema de información y de coordinación que hiciesen que las experiencias de unos se intercambiasen con el resto. Fue un método de organización muy bueno. Él lo tenía primero por zonas, luego por zonas centro, y yo lo continué igual. Yo creía que a nivel general podía haber cosas que podía interesar a toda la gente del programa ACEX, y luego era muy importante que los ámbitos entre sí se coordinasen. Entonces se reservaba una día, lo miércoles a la mañana, porque para ellos ese era el espacio teóricamente de formación. Ellos en ese período, de 09:00 a 12:00 no tenían responsabilidad con el alumnado. Era un tiempo de evaluación, de organización y demás. Luego ya ellos, cuando volvía al centro a las 12:00 asumían la labor docente., de 13:00 a 14:00 ó a 15:00 y luego de 16:00 a 18:00. Su trabajo laboral, teóricamente estaba cubierto. Y la formación para ellos era importante. Me pareció interesante y por eso yo lo seguí haciendo así. Y creo que fue el mayor acierto. Por un lado porque es una estructura ya creada y si se hacía individualmente se iban a ir perdiendo cosas. Se hubiesen caído incluso, porque había algunos entorno hasta a veces hostiles con el tema y porque el estar sólo haciendo una actividad extraescolar, pues es duro. Fue majo, fue bonito.

¿Cómo viviste en los inicios, el cambio de ser profesor de Actividades curriculares a ser profesor de extraescolares?

Yo creo que fue una oportunidad. Yo había estado en el instituto de la zona minera, en las Carreras, durante 8 años, y había de todo. Había sido profesor de ciencias, coordinador de segunda etapa, director durante 2 años, y al final coordinador de seminario. Entonces, experiencia había tenido. En ese sentido no me paro, había ido asumiendo retos, y estaba satisfecho. Y esto para mí, yo creo que fue un reto más. Yo estaba en el instituto, era una experiencia de vuelta, y llevaba ya 3-4 años en el instituto, fue una época de transición muy fuerte, fue un proceso de integración de segunda etapa en la ESO, venían de muchas zonas al instituto en una edad bastante conflictiva, 12-14-16.... Que antes 12-14 estaba en los barrios a los que pertenecía y la integración era complicada. Y bueno, a pesar de todo yo viví con ilusión esa vuelta al instituto, pero surgió esto de ACEX y me pareció otra oportunidad. Por parte de secundaria nos integraron muy bien, los compañeros muy majos, y el equipo directivo, que es fundamental, también. No hubo problemas de diferenciación ni nada.

¿Ha cambiado la importancia del programa? Evolución y etapas

Yo creo que ha habido un proceso inicial duro, de afianzarse, de crear una estructura. Incluso psicológicamente la gente que empezó en el programa al principio se sentía muy insegura, de saber lo que iba a durar, si se le iba a echar, de si lo iban a saber hacer,... y CT1 en los inicios nos solía decir, "No os preocupéis que vosotros, os jubiláis en ACEX". Por relajar un poco la situación y yo creo que acertó. Esa fue la primera fase, la fase más dura, hasta que se creó la estructura.

Para mí, mi fase, fue la fase más asentada, para mí la más fácil. Se crearon estructuras más amplias, introducimos todo el rollo informático, apostamos mucho por la interrelación con el MEC, con las bibliotecas de otras comunidades autónomas, sobretudo en el campo de las bibliotecas escolares, se crearon diferentes comisiones técnicas. Yo creo que eso ha sido una época muy satisfactoria, pero porque creo que fue más fácil, quitando los cambios políticos, que al final afectan, el resto fue más fácil. Además en aquellos años tuvimos muchísimos apoyos. CT1 se ganó a pulso muchos apoyos, toda la campaña de animación lectora, los escritores-colaboradores, cuentacuentos, ... fue un trabajo impresionante. Yo lo seguí, quizás alguno más se apuntó, pero fue estable más o menos la cosa. Fue una dinámica que ya estaba hecha, y yo la seguí. Igual también, el hecho de ser más fácil, también surgieron varios apoyos económicos, la BBK apoyó mucho, los ayuntamientos, ... fue un poco consolidar.

Asimismo, a nivel psicológico, la gente que estaba dentro del programa, se sintió como más segura ya. Se sentían más satisfechos. Y ya la gente que entraba al proyecto, entraba con otras motivaciones.

La primera época, fue simplemente que había un exceso de profesorado definitivo de castellano, y había que reestructurar el sistema para que esas personas tuvieran un lugar. Entonces hubo muchas posibilidades, como el apoyo a la formación lingüística, otras hacer desdobles en la ESO, agentes de apoyo, y también actividades alternativas, como fue el responsable de bibliotecas escolares.

Luego hubo como un sesgado, de intentar ubicar a personas que no tenían perfil lingüístico, entonces, a esas personas que se quedaban en el centro por eso, algunos sí que sintieron en algún momento cierto rechazo. Eso, yo creo que ya se pasó. En algún centro, muy contado, quizás no, pero en el resto ya se ha superado. Y para mí no hubo ningún problema de ese tipo. Fue una época para el profesorado más relajada, se sentían más seguros, y luego, al estar coordinados entre ellos y los municipios, pues no había problema.

¿Cómo crees que fueron las vivencias de los profesores, su sentimiento,...?

Creo que había cierta diferencia, no dependiendo solo del profesor del programa, sino también de estructuración de los claustros, del entorno del centro,... En muchos centros estaban muy valorados, en otros, quizás menos, pero porque algunos pensaban que era una persona que estaba impidiendo la expansión cultural del euskera en el entorno. Esta última fase se llegó a romper, porque aquellos centros que tenían sólo tenía modelo D no podían tener bibliotecario y aunque los requisitos es que no tuvieran perfil 2, entonces rompimos esa barrera, conseguimos que la normativa se rompiera, y conseguimos que los centros con propietarios definitivos con perfil 2 que no tuvieran bibliotecarios escolares, pudiesen solicitar proyectos de bibliotecas escolares, con el profesorado de su centro, aunque tuviesen PL2. Entonces así se rompieron un poco las excusas para no solicitar Proyecto de Biblioteca.

¿Qué beneficios crees que tiene el programa?

La idea inicial era intentar ofertar a la comunidad educativa, primero, más tiempo de apertura de los centros, más tiempo de atención al alumnado que tenían, fundamentalmente en zonas con necesidades especiales. Lo mismo que el comedor escolar ofrece un servicio a una serie de personas, las actividades extraescolares ofrecen otro servicio necesario.

El tema de Biblioteca creo que merece un apartado especial, porque consideramos al bibliotecario como una figura importante dentro del centro. Es por decirlo así, el aglutinado de otros recursos informativos del centro, bibliográficos, mediáticos, e intentamos, y en muchos casos se consiguió, que la personas que ocupaba el puesto de bibliotecario, estuviese integrada dentro de la comisión pedagógica del centro. De forma que toda la vida pedagógica y cultural del centro pasase por la figura del bibliotecario. Se consiguió en bastantes centros y esto fue muy valorado. Es muy interesante. Esta era la tendencia que teníamos nosotros.

Luego el hecho de tener un bibliotecario que fomentase todas las actividades culturales y todas las actividades de animación lectora, se valoraba muchísimo. La verdad que es un programa con muchas oportunidades.

Otra ventaja es que el grupo de profesores de ACEX, cuando se encuentra, se encuentra ya como amigos. Han formado un grupo en el que se han establecido unas relaciones muy cercanas y de apoyo, que en otros lugares

no he visto. La relación afectiva que se ha generado entre ellos ha sido muy fuerte. E incluso la relación de ellos conmigo. Yo estaba en otro lugar, pero sin embargo, ha sido una relación muy cercana. Te notas querido entre la gente. Ha habido una relación afectiva y de apoyo muy importante. Y cuando la gente se ha ido jubilando, una de las cosas que dicen es “tengo que agradecer al grupo el apoyo y la comprensión que he recibido. La ayuda que me han dado en todo”.

Asimismo, se creó un fondo de recursos bastante positivo, intentamos que fuesen recursos informáticos, que pudiesen intercambiarse y prestarse, pero la informática tardó un poco en entrar. Se ha utilizado la informática menos de lo que yo pensaba.

Otra ventaja es que la comunidad educativa que disponía de un profesor de ACEX, pues era una gran oportunidad. De hecho, por ejemplo a un profesor de deporte le han puesto placa y todo.

Respecto al alumnado, hay una diferencia muy fuerte en la relación que existe entre un profesor de lengua y uno de ACEX y un bibliotecario todavía más. La relación del bibliotecario con el niño, no es una relación curricular, sino que es más afectiva, de orientación, de transmisión de sentimientos, de “¿Cómo has vivido esto? ¿Cómo te sientes?”, es un espacio de creación por parte del alumno, ... Es increíble. Por decirlo así, es favorecer un mundo en el que predomine más la creatividad y la espontaneidad, que no el saber del conocimiento como tal. Y esto satisface mucho, hace falta mucho. No es una relación disciplinar. Hay tutores muy buenos y otros más fríos, pero sin embargo el profesor de ACEX, tiene oportunidades diferentes que le permiten desarrollar en los alumnos cosas desde un contexto muy amable. No es solamente un profesor que transmite, sino que viven sensaciones conjuntas, al que le hacen poesías.

¿Qué opinión te merece que desde 2010, se concedan los proyectos sólo a ½ jornada?

Esta última fase, justo cuando yo marchaba. En 2010, fue un poco la clave....el que iba a coger la dirección general de centro, ya dijo que iba a hacer un recorte, yo le dije que no entendía por qué aquí si era un proyecto que funcionaba.... No es el que está ahora, pero allí empezó un poco el declive. Decía que iba a recortar de todas las estructuras y de esta también,. Salvó una temporada, se limitaron a hacer recortes presupuestarios, no de personal, pero ya para el año siguiente, cada vez que un profesor se jubilaba al que venía a cubrir, venía con media jornada. Esa opción, es complicada, porque ya al que sigue le faltaban horas, no les daba tiempo,... Yo esta situación ya no la he vivido, pero es una manera de reducir el programa. Sé que hay cierto desencanto, y sobretodo porque la gente empieza a pensar que si empiezan por reducir a media jornada, luego que será. Piensan que esto se va a ir “al cuerno”. Creen que es darle un fin al programa. A medida que se van jubilando los profesores, van a ir entrando solo medias jornadas. De hecho hay varios centros que ya no han optado porque nadie lo quería asumir a media jornada.

Siempre ha habido épocas de cambio, pero ahora se está viviendo un poco de amenaza. Es como si fuéramos un elemento extraño, y quien no conoce el programa, realmente no sabe lo que es y lo beneficioso del mismo. Cuando estaba “xxxxxxxxx”, fue una gozada, era como la madre el programa. Al revés, no había que convencerla, era ella la que nos animaba a nosotros.

Y es ahora, otro de los momentos más duros. Tener que estar explicando qué es el programa y justificando su seguimiento. Yo he vivido cambios políticos, pero eran más de adaptación, sin más. Pero este, ahora CT3, es el más duro. La labor de CT3 tiene un mérito de la leche. Aguantar el tipo ya tiene mérito. Hace poco querían quitar los locales, llevarles a otra zona, y claro si quitan eso, ya luego vendrá otra cosa. En mi época también intentaron, pero al final se quedó todo igual.

Creo que el grupo de personas de ACEX necesitan un espacio en el que compartir y tener sus materiales. Necesitamos los locales para 4 cosas, pero los necesitamos.

Bueno, hay que ser optimista, que se han ido echando marchas atrás en cosillas, así que yo confío que va a ir todo bien. Es algo positivo.

CT3. Coordinador Territorial desde 2010 a la Actualidad

¿Cómo fue tu entrada en el programa?

Primero entré como un profesor más. Yo después de dar muchos bandazos por mi vida profesional... he estado cambiando siempre. Yo provengo del mundo del deporte. Mi hobby es el deporte, de hecho estoy metido en muchas historias. Y cuando volví al aula, que salí de la unidad de psiquiatría del hospital de Basurto, estaba metido en el aula como profe, y me crucé con otro profesor y me animó a incorporarme al programa ACEX. Yo en aquel entonces no sabía lo que era, y él ya me explicó, que era un proyecto de actividades extraescolares y que había también de deporte. Me explicó bien en qué consistía y me animé. Era una manera de experimentar otra cosa nueva más. Entonces me presenté a Munguía, que es donde yo vivo, porque normalmente no se hacía en el centro al que pertenecías, sino en un centro donde realmente hiciera falta. Entonces se lo propuse al centro de Munguía, les pareció interesante, hice el programa, y les pareció bien. Yo era una persona valorada en el deporte, y como de deporte no había mucho, presenté proyecto de deporte.

Mi centro era Miribilla, pero lo presenté para Munguía. La verdad he estado haciendo diferentes cosas, en 20 años casi no he estado dando clases. He estado dando charlas de formación, en el COP, liberado por Euskera, en el centro de protección y reforma, en Berritzegune, en la Unidad de Psiquiatría Infanto Juvenil de Basurto, y la última docencia que había dado era educación física. Me nombraron en Munguía para llevar el proyecto de deporte en Munguía y así empecé. Llevé durante 5 años este proyecto y ya fue cuando se jubilaba CT2. Entonces he estado 5 de proyecto de ACEX Deporte y otros 5 de coordinador. Ya llevo 10 años en esto. La gente me animó a presentarme cuando se jubiló CT2 y como no me importaba porque era un reto más, pues me presenté. Creo que nos presentamos 4 ó 5 y me eligieron a mí.

¿Cómo ha sido la evolución del programa:

Yo creo que es clave. Yo cuando entré aquí lo primero que pensé fue que entraba a la defunción del programa, porque se veía que se iban reduciendo de una manera u otra recursos, con las medias jornadas es una manera de reducir proyectos. El perfil de profesorado que está, cada vez es más mayor, con lo cual se va jubilando y se recorta. El año anterior a entrar yo ya se cerraron las convocatorias nuevas, no se vuelven a abrir. Si tú ves que un programa se cierra convocatoria quiere decir que no lo van a dejar crecer. Entonces si no va a crecer más,.... Si tú plantas un árbol es porque crees que va a crecer un fruto, si luego no lo cuidas, sabes que a la larga se seca y se muere. Y esto es lo que yo creo que pasa. Luego encima entró, justo cuando entré yo, el tema de las medias jornadas y esto va a media jornada, ya estás quitando recursos y protagonismo del programa. Yo poco a poco es lo que está pasando, se está descapitalizando. Pero bueno. La lucha que me tocaba a mí, primero, toda la ayuda que había por parte de Ayuntamientos, se ha quitado, el ayuntamiento de Bilbao os daba 40.000 € que se han quitado, ha desaparecido hace unos 3 años. Sacaban una partida general para actividades extraescolares, y la ayuda para la revista Adibidez, y cuentacuentos, se quitó. Entonces perdimos ese dinero.

La BBK, la fundación, con la fusión de las 3 ajas, todo el dinero que teníamos, fuera. Así que no tenemos ninguna ayuda de BBK, más que cartelera que hacemos. Entonces ha desaparecido la ayuda externa tanto de BBK como de Ayuntamientos. El departamento nunca ha destinado dinero a este programa, sólo personas, pero no recursos. No hay dinero presupuestado ni para material ni para viajes y demás. Entonces ¿Qué va a durar? Pues no sé, si entramos en una época de bonanza, no creo que salgan proyectos de este tipo de artística, comunicación, medio ambiente.... Aunque Medio Ambiente por ejemplo se podía meter en Agenda21, comunicación se podía haber desviado con las TICs,... deporte nunca ha tenido fuerza,... Es cierto que cuando yo entré me dijeron en Diputación que si yo era capaz de fomentar el tema del deporte podían dar un dinero, para ayudar a los centros, pero no se pudo. De hecho yo pertenezco a la comisión técnica del deporte escolar, y ellos estarían encantados de fomentar la figura del responsable de actividades extraescolares en los centros, pero como el departamento no está por la labor,... entonces de poderse mantener esto en el futuro, se mantendría sobre todo las bibliotecas escolares, porque el hecho de que eso desaparezca sería algo,.... Inaudito y antipedagógico. Sería una locura, pero tampoco me sorprendería, porque por ejemplo los laboratorios han ido desapareciendo de los centros.

Fue una evolución inicial de crecimiento y consolidación, pero ahora está en declive. Cuando se creó con CT1 fue extraordinario, el auge lo tuvo con CT2, y ahora más de caída.

¿Qué beneficios crees que tiene el programa ACEX?

Egoístamente a los centros le viene muy bien. Son personas que también tapan muchos huecos a nivel organizativo, pero la función no es esa.

Los beneficios son fundamentalmente para el alumnado y para las familias. Para el alumnado porque es una persona de referencia y que normalmente hacen actividades que no hacen con sus tutores o profesores de clase. Hacen actividades con ellos que no hacen en la rutina educativa en la que nos hemos metido, ya que nadie quiere responsabilidades ajenas a las que tiene ya en el currículo. Nadie quiere saber nada fuera de.... Y esto es una excusa para que haya una personas que dinamiza actividades que nadie quiere hacer y en un momento en el que nadie quiere tampoco.

Para las familias porque tienen un recurso a nivel de horario, a nivel de personas.

Y luego la creatividad que supone. Esto conlleva y lo ofrece este profesor. Pocos profesores del ámbito curricular ofrecen el desarrollo de la creatividad. Y estos lo hacen porque les gusta. Cuando entra una persona a estos proyectos, entra a hacer una cosa que sabe y le gusta, porque no va a hacer un curriculum de literatura, o uno de artística,... sino dentro de ese ámbito mira a ver qué se le da bien, para desarrollarlo. Entonces hacer una cosa que te gusta, sabes y lo transmites, pues tiene muchas ventajas. Es más potenciador que cuando uno hace un trabajo por oficio. No quita para que dentro de los 132 profesores de ACEX, haya alguno que no esté motivado o que se hayan metido al programa como "válvula de escape". Pero eso también pasa en la educación, y en otras profesiones.

Tiene varios puntos diferenciadores, amplía horario, amplía recursos, acoge alumnos, y son ámbitos que trabajan de manera transversal un montón de áreas. Dependiendo muchas veces del acogimiento que tiene en el centro por parte de compañeros y equipo directivo, o la habilidad empática de quien lo desarrolle, puede hacer que dinamice un montón de actividades. En algunos centros es como un puntito externo, pero en muchísimos centros, es alguien que está implicado en todo el proceso. Entonces a la hora de dinamizar actividades, por ejemplo las exposiciones de la BBK, que tengas la excusa de hacer una exposición sobre Tintín en la Biblioteca, donde a la gente le acercas una serie de recursos, sirve como excusa para: que dentro de lengua se trabaje el comic, en literatura el autor correspondiente, el plástica dediquen a dibujar,... al final es un eje transversal, dependiendo el centro, para un montón de áreas y es una manera de aglutinar actividades. Yo creo que bien gestionado y dando una vuelta de tuerca (Porque veces se pueden ir haciendo cambios) podría ser un eje fundamental. Creo yo. Yo lo único que veo para decir que este programa no es beneficioso, es el económico, porque no hay nada que te diga que el programa no funcione ni consiga los objetivos hacia el alumnado. Si quieren reducir pueden, pero.... A un tutor de quinto no se puede reducir, todos se echarían encima, padres, y demás, pero lo que sean apoyos externos, que repercuten a un porcentaje más reducido, pues se puede.

¿Cómo crees que han sido y son las vivencias de los profesores?

Yo creo que ahora lo están viviendo con angustia. Unos, los que les queda poco, agarrándose a un clavo ardiendo hasta la jubilación, e intentar cerrar bien las etapas, y la gente que tiene más recorrido, pues con angustia, porque no saben si te van a meter a media jornada, si les van a suprimir la plaza, si les van a mandar impartir docencia,... entonces eso al final crea malestar. La verdad que estar todo el día luchando y defendiendo esto, les angustia mucho y cansa, cansino. En vez de gastar los esfuerzos en trabajar y sacar cosas, nos cansamos en defender esto. Gastamos mucho en serpentear para ver cómo defender esto sin caer al precipicio. Estamos asustados.

Creo que necesitamos estar a gusto, porque de eso va el programa, de estar motivados y motivar. Va de emociones, no tanto de conocimiento. Aquí al final va el que quiere y está a gusto.

¿Qué opinión te merece que desde 2010, se concedan los proyectos sólo a ½ jornada?

¿Sabes qué pasa?, esto de las medias jornadas es ver el vaso medio lleno o medio vacío. Cuando tú partes de que ha estado lleno siempre, si te quitan, pues.... Pero claro plantéaselo a centros que no tiene proyecto, pues es mejor tener medio que no tener nada. Para ellos sería una maravilla. En otras comunidades no tienen dedicación de personas a esto, y si la hay en mínima.

Claro, sin embargo, tenemos a una personas dedicada exclusivamente a la biblioteca, y al siguiente que llega es a media jornada, pues se vive como pérdida. Es quitar media jornada laboral para que hagan otra cosa. Si se supone que eso que vas a hacer a media jornada te gusta, se debería vivir con motivación. Sería un alivio. No acabamos de asimilar que esto es un privilegio. De seguir con el proyecto, a media jornada. El año que viene

seguro que ya es el 50 % a media jornada. Se jubilar este año unos 14 más. Son como dos trenes que van a velocidades diferentes, pero no debemos excusarnos en el no poder. Es mejor eso que perder el recurso.

Es más, yo en su momento, cuando vi el proceso de recortes, le propuse al departamento no recortar centros, sino generalizar el recorte de horas. En vez de tener 132, tener 260 programas. Que haya si no en todos los centros, pero menos horas.

Para ser un equipo directivo, dependiendo del número de alumnos y de aulas, tienes “x” liberación horaria, a jornada completa 20 horas, 15 horas, dependiendo... y por qué no se puede hacer eso con ACEX? Todos los centros tienen derecho a ACEX, dependiendo de las unidades que haya “X” horas de liberación. Claro, para algunos sería un paso para atrás, pero para otros mucho centros, sería un paso para adelante. Porque entonces sí haríamos estable al programa. Se incorporaría a todos los centros. Muchos que los que están dentro no quieren, pero a ver.... A mi s eme diesen a elegir, lo pondría en marcha mañana mismo. Creo que para el programa sería más potenciador. Cogería entidad y tendría un especialista de esto. En Bibliotecas, por ejemplo, a nivel estatal, se está luchando desde todas las autonomías, para convencer al estado de que se cree una especialidad de responsable de bibliotecas, para dotar de esto a todos los centros. Y no que se tire de voluntariado o de otros recursos. Ahora Galicia está empezando a dar 5 horas los centros de bibliotecarios, Madrid paga económicamente 200 € o así, por 2 ó 3 tardes para dedicar a la Biblioteca. Cada comunidad está buscando un poco la manera de meter esa figura en los centros. Por eso yo creo que aquí somos privilegiados. Aquí hay menos personal pero con mucha dedicación, en número de horas somos privilegiados. Al final a los centros en lo que hay persona dedicada a esto tiene unos recursos amplios, aunque sólo sea de personal. Se dedican mucho millones de euros al año. ¿Qué prefieres que no dediquemos a nadie, y demos ese dinero en recurso material, libros,....? Es mejor personal. Con este personal ya está dedicando muchos recursos económicos. Es un lujo.

¿Cómo crees que es la acogida de los proyectos ACEX en los centros?

El que lo conoce y sabe lo que es, es una maravilla. Va un poco relacionado también con las personas. Lo malo de ACEX, es que al no estar implantado en la generalidad de los centros, las siglas ACEX, no se conocen, y el programa como tal, salvo que te acerques a alguien y se lo expliques, la gente lo conoce poco. Yo por ejemplo, cuando entré a Mungia y tuve que explicar, no terminaban de ver de dónde venía todo esto. Cuando ya está instaurado, y ven que la persona que entra, realmente está implicada, y tiene una buena relación con el equipo directivo, porque yo creo que es la clave para que esto funcione, tener el apoyo del equipo directivo, verdaderamente es cuando la cosa funciona. Tiene mucha acogida, hay profesores que son polifacéticos, y hacen cosas fuera de sus competencias, pero bueno, realmente creo que es muy positivo.

Una de las cosas en las que se avalaba el departamento para ir recortando era que los centros, había equipos directivos que estaban en contra del programa, y había crítica de que no se incorporaban a la dinámica del centro. Y esto es como decir que hay un profesor de 5º de primaria que es un “xxx”, en la ikastola, y generalizar que todos los profesores de 5º de primaria son “x”. No se puede generalizar. Porque dentro de los 132 profesores de ACEX haya 2 que no funcionan, no quiere decir que el programa no funciona, no es cierto.

Donde realmente hay un buen filling entre el equipo y el profesor de ACEX, el programa funciona estupendamente. En alguno puede ser un “parche”, pero es los casos contados. En los años que llevo yo, no conozco ningún centro que renuncie a al proyecto. Puede renunciar porque no encuentra a nadie que lo lleve, pero no al proyecto. No se “desapunta” nadie. Evidentemente es un recurso y es un lujo. Ahora, como no se abren convocatoria, no hay nuevas llamadas, pero antes todos los años había nuevas incorporaciones. Muchos llamaban interesados para ver qué requisitos había y cómo podían optar. Ahora se ha parado la demanda.

IMPORTANTE:

Lo importante del programa es hacer presente que es un programa que lleva 20 años, y no hay ningún programa en el departamento que lleve 20 años. Tenemos que buscar recursos, para celebrar el aniversario. Pero a ver dónde pedimos..... Lo haremos en el curso 2015-2016, que es el año para hacerlo. Llevar 20 años de programa, es mucho, creo que es un logro. A la semana cultural han venido unos 1000 alumnos, que es mucho, pero no se ve. Hay que animarse y participar más, y hacer un acto más multitudinario.