

Macarena Machín Álvarez  
José Alberto Gallardo-López  
Susana Escorza Piña  
Iris Paéz Cruz  
Natalia del Pino-Brunet

# GUÍA DE *observación*

---

Una herramienta para el prácticum  
de Educación Infantil y Primaria

Octaedro 



# **Guía de observación**

Una herramienta para el prácticum  
de Educación Infantil y Primaria



Macarena Machín Álvarez  
José Alberto Gallardo-López  
Susana Escorza Piña  
Iris Paéz Cruz  
Natalia del Pino-Brunet

# **Guía de observación**

Una herramienta para el prácticum  
de Educación Infantil y Primaria

Colección Horizontes Educación

Título: *Guía de observación: una herramienta para el prácticum de Educación Infantil y Primaria*

Autoría:

MACARENA MACHÍN ÁLVAREZ - Universidad de Cádiz  
JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ - Universidad de Cádiz  
SUSANA ESCORZA PIÑA - Universidad de Cádiz  
IRIS PÁEZ CRUZ - Universidad de Cádiz  
NATALIA DEL PINO-BRUNET - Universidad de La Laguna



Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo financiero del Plan Propio UCA 2025-2027, así como a la colaboración del Grupo de Investigación HUM 230: Investigación Educativa «Eduardo Benot» y del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz.

---

Primera edición: noviembre de 2025

© Macarena Machín Álvarez, José Alberto Gallardo-López, Susana Escorza Piña, Iris Paéz Cruz y Natalia del Pino-Brunet

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-187-9

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

## SUMARIO



Presentación .....	9
Agradecimientos .....	11
Bloque 1. La escuela como organización social .....	13
Bloque 2. La observación durante el prácticum .....	25
Bloque 3. Temáticas a observar .....	33
Para finalizar algunas reflexiones .....	63
Referencias .....	65
Sobre los autores .....	69
Índice .....	71





# PRESENTACIÓN



La presente guía ha sido pensada como una compañera de viaje para quienes se adentran en el Prácticum, ese momento clave en la formación docente donde la escuela deja de ser solo un objeto de estudio y se convierte en un territorio vivo, lleno de matices, tensiones y posibilidades. No pretende ser un manual cerrado, sino una herramienta flexible que oriente, inspire y facilite el trabajo de observación, análisis y reflexión crítica sobre lo que significa educar en contextos concretos.

A través de tres bloques, la guía invita a mirar la escuela como una organización social viva. El primero propone algunas claves teóricas para afinar la mirada y situarse ante la escuela desde una perspectiva crítica. El segundo se enfoca en el prácticum como una oportunidad para el aprendizaje situado, abordando el papel de la observación y algunas herramientas que pueden ayudar en este proceso. Finalmente, el tercer bloque ofrece un conjunto de temáticas que pueden orientar la observación: el entorno del centro, su estructura, los procesos educativos y las relaciones que se dan en el día a día.

Esta guía se propone, en definitiva, como una invitación a mirar con profundidad, a hacerse preguntas incómodas pero necesarias, y a construir conocimiento pedagógico desde la experiencia vivida. Esperamos que sea útil, pero, sobre todo, que provoque curiosidad, pensamiento crítico y compromiso con una educación más justa, democrática e inclusiva.

Esperamos que este material os acompañe con sentido en este recorrido y que, sobre todo, os anime a mirar la escuela con ojos curiosos, comprometidos y sensibles a la diversidad de mundos que habita.





## AGRADECIMIENTOS



La presente guía es fruto del trabajo desarrollado en el marco de dos proyectos de innovación y mejora docente llevados a cabo durante los cursos académicos 2023/2024 (sol-202300256953-tra) y 2024/2025 (sol-202400284771-tra) en la Universidad de Cádiz. Su elaboración ha sido posible gracias al apoyo financiero del Plan Propio UCA 2025-2027, así como a la colaboración del Grupo de Investigación HUM 230: Investigación Educativa «Eduardo Benot» y del Departamento de Didáctica de esta misma universidad.

A todos ellos, nuestro agradecimiento por su compromiso con una educación crítica, reflexiva y transformadora. Su implicación ha sido clave para hacer realidad este proyecto.



## BLOQUE 1.



# LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL

### ANTES DE EMPEZAR...

Pensar la escuela como organización social implica reconocerla como un espacio donde se entrelazan estructuras, relaciones, procesos y sentidos culturales. Lejos de ser una institución neutra, la escuela encarna formas de poder, de reproducción social, pero también de posibilidades transformadora. En este bloque nos aproximaremos a distintas perspectivas —estructural, relacional, de procesos y cultural— que permiten analizar cómo se configura la vida escolar y cómo esta refleja, tensiona o cuestiona el orden social más amplio.



Desde una mirada crítica y comprometida, exploraremos cómo se destruyen las normas y jerarquías, cómo se tejen las relaciones entre sus actores, cómo se desarrollan los procesos organizativos cotidianos, y qué sentidos simbólicos circulan en su interior. Todo ello nos permitirá comprender la escuela como un espacio dinámico, situado y en constante disputa, donde se ponen en juego proyectos educativos que pueden abrir caminos hacia una educación más democrática, inclusiva y contextualizada.

## 1.1. ¿Qué es la escuela?

Hay muchas definiciones de lo que es una escuela; no obstante, la que más nos acerca a la realidad es aquella que propone Santos Guerra (1997) en su libro titulado *La luz del prisma*, donde la escuela es entendida como una *organización formal*, en tanto que su estructura está compuesta por un entramado de normas y «andamiaje de roles» que le confieren estabilidad y continuidad en el tiempo. Es decir, la escuela tiene una estructura que permanece invariable, aunque haya cambios de personal por razones de jubilación, traslado u otras razones. Como organización formal, según este autor, la escuela cumple con todos los requisitos que se prevé de ella, esto es:

- Tiene unos fines, más o menos ambiguos, que están descritos en la normativa que regula el centro.
- Está integrada de forma estable por unos miembros que pertenecen a ella y que constituyen la comunidad educativa: alumnado, familias y docentes.
- Presenta una estructura dentro de la cual los diferentes miembros de la comunidad educativa cumplen con una serie de funciones.
- Tienen unas normas de funcionamiento que le confieren una identidad como centro.
- Tiene una intencionalidad educativa manifiesta en un proyecto educativo de centro.
- Presentan un enclave material y espacial que la identifican en el tiempo y espacio.

Ahora bien, la escuela, según este autor, también es un espacio de socialización y reproducción de los valores y la cultura dominante a través de los rituales que lleva a cabo en su cotidianidad y que ejercen como un poder transmisor.

En palabras de Santos Guerra (1997), «no hablamos de la ideología incorporada al contenido formal de la enseñanza sino a los comportamientos informales que se producen de forma natural y reiterada. Muchos de ellos contienen, de manera implícita, toda la carga de ideología que no se explicita por diferentes motivos» (p. 85).

Las y los docentes en este espacio se convierten por tanto en portavoces de los valores y creencias que, de manera hegemónica, predominan en la sociedad adulta.



Figura 1. Imagen obtenida a través de la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT, utilizando los siguientes *prompts*: «escuela», «fábrica», «blanco y negro» y «línea» (25 abril de 2025)



No podemos olvidar que la escuela también es «una organización cargada de contradicciones» ya que, como dice Santos Guerra (1997), «los enunciados teóricos que la definen entran en contradicción con las prácticas que realiza» (p. 98) siendo así que:

- La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad (enseñanza obligatoria).
- La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia.
- La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía.
- La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y también para la vida (competitiva).
- La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.
- La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos.
- La escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica, en ella no existe neutralidad.

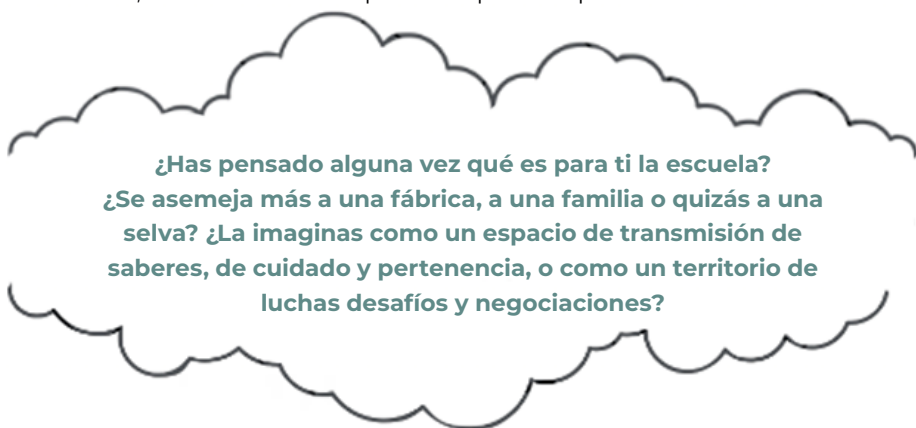
La escuela, por tanto, es una organización compleja donde confluye una estructura más/menos jerárquica, unas prácticas/rituales formales e informales que dan forma a la identidad del centro y moldean la conducta de sus miembros, unas relaciones que limitan/favorecen el aprendizaje democrático y una intencionalidad educativa a veces visible y otras no tanto (currículum oculto), todo ello viene a dar forma a las dinámicas de la cotidianidad y que finalmente derivan en una determinada cultura escolar.

## 1.2 ¿Qué lentes nos ponemos cuando observamos la escuela?



### Un pequeño ejercicio...

Antes de continuar con la lectura, te invitamos a detenerte unos minutos para responder a estas preguntas de manera honesta y personal. No busques la «respuesta correcta»: piensa en tus experiencias, en las imágenes que acuden a tu mente, en las emociones que te despierta la palabra «escuela».



Este pequeño ejercicio de reflexión inicial no es un mero trámite; es un primer gesto de apertura hacia una mirada crítica y situada. Reconocer qué representaciones cargamos sobre la escuela nos permite también comprender desde dónde observamos y qué filtros o lentes llevamos puestos. Nuestras ideas, experiencias previas, valores y expectativas influyen inevitablemente en la forma en que interpretamos aquello que vemos.

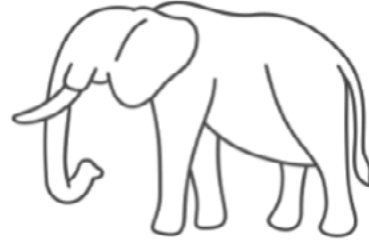


Tomar conciencia de ello nos invita a asumir una postura de humildad epistémica, reconociendo que toda observación está atravesada por nuestras propias posiciones y trayectorias. Solo así podremos acercarnos a la realidad escolar con mayor sensibilidad, con una mirada atenta a las múltiples voces, tensiones y posibilidades que habitan en la escuela.

Cómo definimos la escuela viene determinado por las lentes o perspectiva que utilizemos y que Townsend y Gebhardt (1994) nos hicieron entender a través del siguiente relato:



**E**l rey de Ancient, que había oído hablar en una Conferencia de Reyes sobre la importancia de los elefantes, encarga a sus expertos Lawrence, Curleigh y Mough que le traigan información de estos extraños animales. El Rey les da el nombre de una ciudad que alberga un elefante. Acuden a ella y cada uno, durante la noche, se acerca sigilosamente al lugar donde se encuentra el elefante.



— El elefante es como un muro, se dijo Lawrence, que había topado en la oscuridad con el costado.

— El elefante es como una sog a muy larga, pensó Curleigh, quien había tocado su cola.

—El elefante es como un árbol, concluyó Mough, que se había encontrado con una pata.

Se organizó un simposio para analizar las distintas informaciones. Los tres expertos hicieron sus respectivos dibujos. Lawrence fue el primero en mostrar su dibujo. Era muy parecido a un trozo de pared con patas cortas y pies pequeños, una cabeza y una cola pequeñas de aspecto curioso. El dibujo de Curleigh mostraba una sog a gruesa con uno de los extremos unido a lo que parecía un perrito con grandes orejas y una nariz larga. El dibujo de Mough parecía ser el de un pequeño bosque hasta que se notaba que en la copa de cuatro árboles gigantescos estaba apoyado un cuerpo pequeño. La pared de Lawrence, la sog a de Curleigh y el árbol de Mough estaban muy bien dibujados y causaban impresión.

El coordinador señaló con rapidez que todos los cuadros parecían incluir los mismos componentes, pero con distintas proporciones.

Con este relato entendemos que una perspectiva teórica constituye el marco cognitivo del que partimos o, dicho de otro modo, las lentes que nos ponemos para describir, explicar e interpretar lo que observamos.

No existe una única manera de ver la escuela y aquello que creemos estar observando de forma «objetiva» está mediado por marcos previos, narrativas, creencias y posicionamientos teóricos que organizan nuestra comprensión de los fenómenos educativos. Reconocer desde qué lugar miramos —y qué aspectos priorizamos o dejamos fuera del campo de visión— es fundamental para construir una observación crítica, consciente y situada.

Según la teoría de las organizaciones escolares, la escuela puede ser vista desde tres grandes perspectivas:

- 1 Perspectiva **técnico-científico-administrativa**.
- 2 Perspectiva **cultural-interpretativa**.
- 3 Perspectiva **política-crítica**.

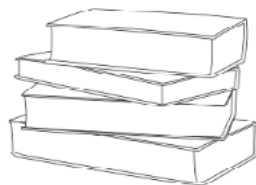
La **perspectiva técnico-científico-administrativa** concibe la escuela como una máquina o una fábrica regida por una lógica racional. Desde esta mirada, la organización escolar se entiende como un sistema formal, eficiente y predecible, donde lo importante es el control, la planificación y el cumplimiento de objetivos. Es una visión que privilegia lo normativo y cuantificable, y que tiende a tratar la escuela como una entidad objetiva, separada de las personas que la habitan.

En contraste, la **perspectiva cultural-interpretativa** propone una comprensión de la escuela como un grupo social, más cercana a la metáfora de una familia o comunidad. Aquí, el foco se desplaza hacia los significados compartidos, los valores, los símbolos y las relaciones que se tejen en la vida cotidiana del centro. La escuela no se interpreta solo a través de estructuras formales, sino a partir de las experiencias, emociones y narrativas que construyen quienes la habitan.

Por último, la **perspectiva político-crítica** plantea una visión de la escuela como un espacio de disputa, más semejante a una jungla o campo de batalla simbólico, donde se confrontan intereses, ideologías y relaciones de poder. Desde esta mirada, cada experiencia, decisión o práctica institucional no solo construye significados (como señala la perspectiva cultural), sino que también responde a estructuras sociales, políticas e históricas más amplias. Se cuestiona así la aparente neutralidad de la institución escolar y se visibilizan los conflictos que la atraviesan.



De entre estas tres, la **perspectiva técnica** ha sido históricamente la más predominante en los estudios sobre organización escolar, debido al peso del enfoque naturalista y científico-racional. Este enfoque ha tendido a presentar la escuela como una realidad observable, estable y externa a los sujetos que la conforman (González, 2003), lo cual limita el reconocimiento de su complejidad humana, simbólica y política.

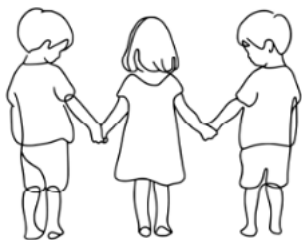


En este sentido y según la misma autora, la organización se mantiene estable mientras que los individuos vienen y van de la organización. Se entiende, por tanto, que son organizaciones en las que se establecen unas metas y se diseña una estructura (normas, roles, protocolos, etc.) para alcanzar dichas metas y que dicha estructura comparte similitudes con las estructuras de otros centros educativos adscritos a la misma administración. Desde esta definición, la perspectiva técnica no nos dice nada de la vida en la organización escolar sino si la estructura diseñada funciona más o menos para alcanzar las metas establecidas por los miembros de la organización. Es por ello que se centra en la gestión de la organización escolar, en su rendimiento, eficacia y eficiencia; es decir, en la manera racional y lineal de funcionar de la organización como si fuera, en este sentido, una fábrica o máquina de producción. Por tanto, el observador u observadora desde esta perspectiva pondrá el foco de atención en todos los elementos estructurales de la escuela, es decir, en las normas, las declaraciones de funciones, responsabilidades, órganos de gobierno, protocolos, etc.

Mientras que, desde la **perspectiva cultural e interpretativa** lo importante no es tanto la estructura sino las realidades que se van construyendo so-

cialmente a partir de las interpretaciones que van haciendo los miembros que la forman. Las personas constituyen lo que es una organización, las organizaciones son personas que van configurando una manera de ser y pensar la organización. Lo que importa no es tanto las estructuras, lo que está definido y estipulado formalmente, sino lo que importa son los significados, los valores, las creencias que dan lugar

a una manera determinada de funcionar. Esta perspectiva se centra, por tanto, en conocer las razones o causas que hay detrás de esa manera de trabajar, de



hacer, de enseñar. Debajo de lo que nosotros vemos hay mucho contenido, las cosas no ocurren porque sí, no se hacen porque sí, sino que ocurren porque se han ido configurando o construyendo a lo largo del tiempo determinados valores, creencias, significados, se han ido generando unas rutinas, unas normas de funcionar y eso es, en realidad, la esencia de la organización. Desde esta perspectiva, el observador u observadora de la organización escolar se centra en aquello que no es objetivable, en los valores, creencias y significados que hay detrás de cada acción.

Por último, está la **perspectiva política**, de corte más crítico que la anterior, tiene muchos elementos comunes con la perspectiva cultural-interpretativa en tanto que reconoce que las organizaciones sociales son construcciones sociales en la que entra en juego los valores, creencias y significados de las personas que constituyen dicha organización por lo que la escuela no pueden ser solamente estructura. La diferencia entre la perspectiva cultural y la política reside, en este sentido, en cómo los miembros de la organización van construyendo su realidad organizativa, esto es, desde el punto de vista político, alejada de toda neutralidad y determinada por unas condiciones históricas, políticas y económicas del momento. Esas condiciones son las que legitiman que la organización escolar se construya de una manera u otra, es decir que las decisiones que se toman al interior de la organización escolar están orientadas ideológicamente, mediatizadas por determinantes políticos, históricos y económicos que responde a intereses y/o metas particulares o grupales. Desde esta perspectiva, la observación que se haga de las organizaciones escolares no solo debe de reflejar los aspectos objetivos de la misma (estructura) y los aspectos más subjetivos sobre cómo se construye la organización (cultura, creencias y significados) sino también desvelar cómo las organizaciones escolares son impronta o resultado de las condiciones políticas e históricas en las que los sujetos están inmersos.

### 1.3. Dimensiones a considerar a la hora de observar la escuela

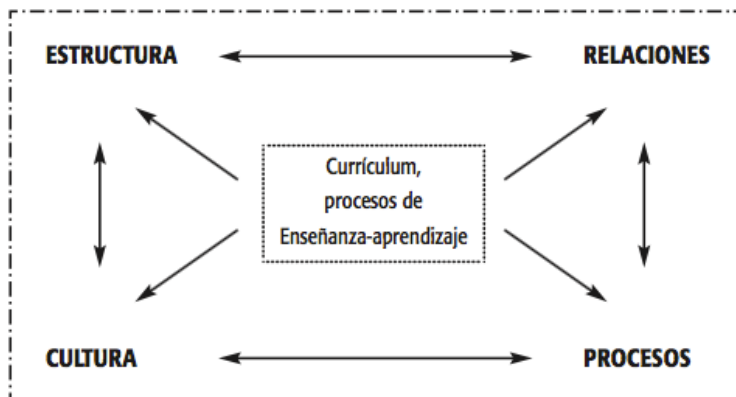
En el apartado anterior hemos estado describiendo «las lentes», perspectivas teóricas, desde las cuales podemos describir, explicar e interpretar lo que observamos al interior de una escuela definida esta como

una organización social. En este apartado vamos a pasar a centrarnos en los elementos y aspectos que posibilitan que se lleve a cabo la meta principal de todo centro escolar, esto es, el desarrollo del currículum establecido a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

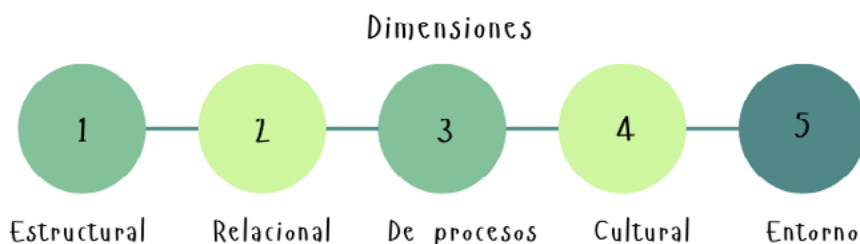


Según González *et al.* (2003), el desarrollo del currículum y, por ende, el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se ve determinado por las siguientes cinco dimensiones (ver figura 2 a continuación):

Figura 2. Dimensiones constitutivas de la organización escolar



Nota: González *et al.* (2003, p. 26)



1. **La dimensión estructural** hace referencia a la estructura organizativa formal, es decir, «al entramado que le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes» (Santos Guerra, 1997, p. 72). Las estructuras, según González (2003), pueden ser más o menos participativas, más o menos jerarquizadas, más o menos rígidas, etc. No obstante, todas ellas, poseen ciertas similitudes en tanto que forman parte de un mismo sistema educativo y, por ende, se rigen por las mismas normas, órdenes y reglas formalmente establecidas y que emanan de la administración.

Nos referimos, en este sentido, al armazón en el que se lleva a cabo el desarrollo del currículum y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje en un centro escolar.

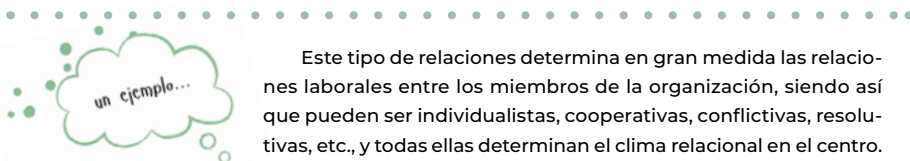
En concreto, según esta autora, nos referimos a los roles desempeñados por las personas en el centro escolar con sus correspondientes tareas y responsabilidades (director/a profesor de matemáticas, orientador/a, coordinador/a de ciclo, jefe de estudios, etc.); a las unidades organizativas (consejo escolar, equipo directivo, equipo docente, claustro, equipo de ciclo, alumnado, familias, etc.) en las que los distintos actores se agrupan; los mecanismos o canales formales que existen en la organización para la toma de decisiones, para la comunicación e información, para la coordinación docente, etc. Establecidos para que individuos y unidades organizativas se coordinen en aras de alcanzar unas metas; luego está también la estructura de tareas que viene a ser la *ratio* alumno/profesor, los horarios o cuadrante, el agrupamiento del alumnado por edad, el tiempo de recreo, etc.; y, por último, la estructura física e infraestructura del centro, esto es, materiales, espacios, cómo están distribuidos, instalaciones y cómo se regula su uso, etc.

## 2. La segunda **dimensión sería la relacional.**

Esta dimensión hace alusión a que la organización escolar no es solo una estructura formal sino también es, en palabras de González (2003):



un entramado de relaciones, redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen. Los centros escolares están formados por personas que se relacionan y construyen ciertos patrones de relación entre ellas; que tienen ideas, concepciones, intereses, no siempre similares; que trabajan de una determinada manera; que tienen unos u otros problemas y conflictos; que, en definitiva, interaccionan entre sí permanente y cotidianamente (p. 28).



Este tipo de relaciones determina en gran medida las relaciones laborales entre los miembros de la organización, siendo así que pueden ser individualistas, cooperativas, conflictivas, resolutivas, etc., y todas ellas determinan el clima relacional en el centro.

Es común identificar relaciones formales e informales, esto es, distinguir entre aquellas relaciones que están establecidas de modo formal y reglado de aquellas que ocurren de modo más espontáneo y al margen de las estructuras producto de amistades/antagonismos, acercamientos/alejamientos entre grupos, cooperación/negociación/competición entre individuos, etc.

En esta misión entra en juego el enfoque político anteriormente mencionado para conocer las entrañas de lo que ocurre al interior de la organización, y ser capaz de identificar la presencia de conflictos, pactos más o menos explícitos, dinámicas de control, negociaciones, luchas de poder, utilización de estrategias por parte de individuos o grupos para conseguir sus intereses o satisfacer sus necesidades.

3. La tercera dimensión sería la **dimensión de procesos**, esto es, todos los procesos y actuaciones que se llevan a cabo en el centro escolar. Los principales serían el desarrollo del currículum y el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero para que estos se lleven a cabo es necesario llevar a cabo otros procesos como el diseño y aplicación de planes de actuación para garantizar la convivencia e inclusión educativa, evaluación de la práctica educativa, mejora e innovación docente, dirección, liderazgo, coordinación, etc.

En palabras de González (2003):

Los procesos que se van desencadenando en la organización no se desarrollan de igual modo en un centro cuyas relaciones sean conflictivas que en uno con relaciones cooperativas, o en un centro donde se valora la reflexión y la acción conjunta que en otro en el que se valora la rutina y el individualismo; en un centro con estructuras participativas, que, en otro con estructuras muy jerarquizadas, etc. (p. 30).

4. La cuarta dimensión es la **dimensión cultural**, es decir, la dimensión menos visible y más implícita de la organización escolar (Bardisa, 1994). En palabras de González (2003, p. 30):

En términos generales, puede decirse que hace referencia a la red de valores, razones, creencias, supuestos que subyacen a lo que ocurre, a cómo funcione y sea un centro escolar. Dicho en otros términos, las dinámicas organizativas no ocurren porque sí, sino porque detrás o subyaciendo a ellas hay valores, concepciones, supuestos creencias —acerca de las personas, la educación, el modo más adecuado de hacer las cosas, de enfrentarse a los problemas y dificultades, de relacionarse, de abordar situaciones nuevas, etc.— que las apuntalan y les dan significado, que se han ido desarrollando, cultivando y asentando con el tiempo y que subyacen a cómo se entiende, qué significado se atribuye a lo que ocurre y cómo se funciona en la organización.

Algunos de estos valores o creencias están explícitos en los documentos organizativos que orientan las actuaciones del centro escolar, como por ejemplo el Proyecto Educativo de Centro; si bien la mayoría son implícitos y se han ido forjando con el paso del tiempo y el ejercicio de cada profesional dentro de la organización, de ahí el dicho de que «cada maestrillo tiene su librillo».

5. La quinta y última dimensión hace referencia al **entorno** que, en palabras de González (2003) vendría a ser todos aquellos aspectos al centro que de manera directa o indirecta determinan la estructura, procesos, relaciones y cultura del centro escolar. Vienen a ser las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales de la sociedad de la que forman parte la escuela.

Hasta aquí las cinco dimensiones de la organización escolar. Lo que se ha intentado describir en este apartado es la complejidad de una escuela, en tanto que no sólo es estructura —es decir, atendernos cuando observamos a lo formalmente establecido—, sino que, al interior de dicha organización, hay relaciones diversas, creencias, valores, patrones o rutinas de actuación, estrategias formales e informales de cooperación/negociación, hábitos adquiridos con el tiempo, ideología, intereses y necesidades presentes dentro y más allá de las paredes del aula y centro escolar.





## BLOQUE 2.



# LA OBSERVACIÓN DURANTE EL PRÁCTICUM

### ANTES DE EMPEZAR...

En este bloque nos adentramos en un momento clave de la formación docente: el prácticum, entendido no solo como una estancia en un centro educativo, sino como una vivencia profundamente formativa y reveladora. A través de la observación, el estudiantado se enfrenta al entramado complejo de la escuela como institución social, descubriendo dinámicas muchas veces invisibles desde la teoría.



Lejos de una mirada superficial o meramente técnica, se propone una aproximación crítica y reflexiva que permita comprender las relaciones de poder, los conflictos y las posibilidades transformadoras que habitan en la vida cotidiana escolar. Este enfoque busca que la observación trascienda su uso tradicional como mecanismo de control para convertirse en una herramienta que abra paso al análisis profundo, al cuestionamiento de lo dado y a la construcción de una conciencia docente comprometida con la justicia, el diálogo y la equidad.

## 2.1. El prácticum un momento ideal para conocer la realidad de una escuela

El prácticum del grado de educación primaria es un momento crucial en el que se produce el choque entre la complejidad del mundo escolar y los conocimientos y experiencias ideadas y desarrolladas en el aula universitaria.

Este momento es denominado por autores como Kelchtermans y Ballet (2002) y Veenman, (1984) como «praxis shock». Durante esta experiencia de «choque», los futuros maestros y maestras inician un proceso de aprendizaje que autores como Blase y Rogers (1994) han denominado de alfabetización micropolítica, esto es, aprender a «leer y escribir» la micropolítica de la escuela, entendida esta como una organización social impregnada de relaciones de poder, conflictos, grupos de interés y metas divergentes.

Desde esta perspectiva micropolítica es posible, en palabras de González (2003) adquirir un conocimiento en profundidad de la realidad en la que uno está inmerso; cuestionar las formas organizativas que quizá solo beneficien a unos pocos; sacar a la luz y analizar críticamente las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro así como las creencias que hay detrás; examinar los procesos y resultados educativos que pueden estar siendo injustos y no equitativos y, finalmente, poner a la luz las mejoras necesarias para la alternativa social, la autonomía y la formación de personas libres y críticas.



Desde esta perspectiva de las relaciones micropolíticas, el alumnado de prácticum puede superar la mirada técnica, empresarial y burocrática que impera en el ámbito de estudio de la organización escolar para asumir una más crítica y reflexiva que permita, en palabras de Freire (2004) que «se interese en adentrarse profundamente en el conocimiento, en la comprensión de los hechos, en el análisis de posiciones antagónicas, en la búsqueda de soluciones a problemas desde diversas perspectivas mediante el uso de la criticidad» (p. 9).

El primer paso para ello, según el propio Freire, depende del modo de ser y estar de la persona en sociedad, es decir, de la conciencia que tiene sobre sí mismo y el mundo y que puede dividirse, según este autor, en tres tipos de conciencia:

- Conciencia intransitiva,
- Conciencia transitiva ingenua,
- Conciencia transitiva crítica.

Según Córdova-Lafuente *et al.*, (2023), estas conciencias son también formas de estar desde la perspectiva micropolítica en tanto que, la **conciencia intransitiva** sería aquella que se caracteriza por «una falta casi total de compromiso entre el ser humano y su existencia» lo que conlleva, según Freire, a una falta de discernimiento por parte del sujeto, en este caso docente, lo que permite que se escape a su comprensión los problemas de naturaleza micropolítica. En palabras de Carreño (2010), «la conciencia intransitiva genera una sociedad sin diálogo, sin comunicación que conduce a lo que Freire denomina cultura del silencio» (p. 20).

Por otra parte, la **conciencia transitiva ingenua**, desde la perspectiva micropolítica, representa según Córdova-Lafuente *et al.*, (2023), «una comprensión ilusa de los sujetos y sus condiciones estructurales hace una interpretación superficial de la realidad y prefiere acomodarse a las circunstancias antes de ejercer su agencia» (p. 99). A pesar de sus limitaciones, la existencia de esa conciencia implica, desde una perspectiva micropolítica, un sujeto que va abriéndose que ya es capaz de visualizar y distinguir lo que hasta entonces no había percibido.



Por último, está la **conciencia transitiva crítica**, esto es, una conciencia política y, por tanto, más compleja de la realidad educativa. Esta posición hace a las y los docentes, en palabras de Córdova-Lafuente *et al.*, (2023), más sensible ante las relaciones de poder y adoptar una actitud interrogadora y abierta al diálogo.

## 2.2. La observación durante el prácticum

Durante los últimos treinta años, se ha promovido el uso de protocolos de observación estandarizados como una herramienta clave para analizar las prácticas docentes. Esta modalidad estructurada de observación ha permitido obtener medidas válidas y confiables sobre los procesos de enseñanza en el aula. Tradicionalmente la observación se utilizaba como técnica ideal para la vigilancia del alumnado, de su conducta y con afán de argumentar un castigo o premio (Ordóñez-Andrade, 2018).

Actualmente, el rol de observador/a por parte del alumnado de prácticum debe realizarse para conocer en profundidad de la organización escolar y así, tener una mejor comprensión de los significados que construyen los actores sociales partícipes en esta realidad y que configuran modos de ser y de estar en la escuela, así como modos diversos de relacionarse y actuar. La técnica de observación, en el ámbito educativo, consiste en observar un fenómeno, hecho o situación, recoger información y registrarla para su posterior análisis.

La observación constituye una herramienta clave en cualquier proceso de investigación en el aula, ya que permite recoger información significativa sobre las dinámicas escolares (Gutiérrez, 2008). Este autor señala que el punto de partida radica en definir con claridad qué aspectos se desean observar: desde el tono de voz que emplea el profesorado, la disposición y uso de la pizarra, el nivel de autonomía de un alumno o alumna, hasta detalles aparentemente menores como la cantidad y tipo de sillas presentes en el aula.

Junto a ello, es necesario establecer previamente la estrategia para el registro sistemático de los datos. En la misma línea, Esteve (2006) afirma que la observación debe permitir registrar con fidelidad los acontecimientos que tienen lugar en el contexto del aula, de forma que estos puedan ser posteriormente analizados e interpretados. Observar, en este sentido, no es solo mirar, sino disponerse a captar lo que sucede con la sensibilidad y el rigor necesarios para comprender los sentidos más profundos que atraviesan la vida escolar.



Una vez realizada la observación, el registro de datos y su posterior análisis e interpretación, lo habitual es elaborar un informe que recoja los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas. Los datos que se recogen de la observación, si se ordenan y se recogen adecuadamente para su posterior análisis, crean las historias o autobiografías personales, construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso (Solís, 2018).

Según Serrano-Antúnez *et al.* (2017), mediante este enfoque se ha buscado comprender la complejidad del trabajo docente, identificar los elementos que caracterizan una enseñanza efectiva y promover el desarrollo profesional de los educadores. Asimismo, es interesante, después de observar, realizar una práctica reflexiva donde los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica y le servirá para la actualización y la mejora de la tarea docente (Domingo y Gómez, 2014).

Para que el acto de observar se traduzca en conocimiento significativo, es imprescindible contar con instrumentos adecuados que permitan captar y registrar la complejidad de lo que ocurre en el contexto educativo. Esta tarea exige recoger tanto datos *introspectivos* —como emociones, pensamientos, motivaciones internas o estados de ánimo— como datos más explícitos y observables, tales como interacciones entre el alumnado, dinámicas de aula, uso del espacio o lenguaje corporal. Los datos introspectivos, en particular, requie-

ren una actitud reflexiva por parte de quien observa, ya que se trata de experiencias subjetivas que emergen durante la práctica y que ofrecen claves sobre cómo se posiciona el o la estudiante en formación frente a lo que ve, siente o piensa. Registrar estos aspectos favorece una comprensión más profunda y crítica del proceso formativo, ya que revela no solo lo que ocurre en el aula, sino también cómo se vive desde dentro. En el siguiente apartado, abordaremos algunos instrumentos que se emplean durante el *prácticum* para dar forma y sentido a estas observaciones.



### 2.3. Elementos que se utilizan durante el prácticum para plasmar nuestras observaciones

Cuando el/la estudiante en prácticas se incorpora a un centro educativo, inicia un proceso de observación e interpretación que requiere herramientas metodológicas específicas que le permitan sistematizar la experiencia y construir conocimiento situado. Lejos de limitarse a una mera recopilación de información, estos instrumentos de recogida y análisis de datos cumplen una función clave en el desarrollo de una mirada crítica, reflexiva y comprometida con la realidad educativa. A través de ellos, es posible registrar no solo lo que sucede en el aula o en la institución, sino también cómo se vive, cómo se estructura el poder, cómo circulan los saberes y cómo se expresan las tensiones, los vínculos, los silencios o las exclusiones. Esta recogida de datos permite, además, integrar tanto elementos tangibles como dimensiones subjetivas de la experiencia, favoreciendo así una comprensión más holística e interseccional del contexto.

A continuación, se desarrollarán los principales instrumentos utilizados durante el prácticum, haciendo énfasis en su utilidad para interpretar la complejidad de la cultura escolar y la convivencia desde un enfoque inclusivo, democrático y situado.

## DIARIO DE CAMPO

El diario de campo constituye una herramienta fundamental para los/as estudiantes en prácticas, ya que les permite documentar de forma sistemática sus experiencias, observaciones, pensamientos, emociones y decisiones pedagógicas a lo largo del proceso de inmersión en el centro educativo. Este instrumento no solo posibilita el registro de lo vivido, sino que también abre un espacio para el análisis crítico y la autorreflexión, promoviendo una conciencia más profunda del propio posicionamiento como sujeto en formación. Las representaciones que el alumnado construye sobre su proceso de aprendizaje pueden centrarse, según Bordas (2001), en uno o varios de los siguientes aspectos:



- El desarrollo conceptual logrado.
- Los procesos mentales que se siguen.
- Los sentimientos y actitudes experimentadas.

El diario de campo se configura como una herramienta valiosa que permite al estudiantado en prácticas analizar, reflexionar e indagar sobre las experiencias que emergen en el devenir cotidiano de su participación en la vida escolar. A través del registro sistemático de estas vivencias, el alumnado no solo profundiza en la comprensión de los fenómenos educativos, sino que también logra articular el vínculo entre emoción y reflexión, integrando de forma significativa ambas dimensiones en el ejercicio de su práctica profesional (Wesely, 2021).

Diversos estudios han puesto en evidencia el potencial transformador de esta herramienta. Por ejemplo, la investigación desarrollada por Aranda-Vega *et al.*, (2020) señala que los diarios de clase favorecen el pensamiento reflexivo del profesorado en formación, promueven el aprendizaje situado a partir de la experiencia y contribuyen al desarrollo de competencias profesionales esenciales para el desempeño docente. En esta misma línea, Azalte *et al.*, (2008) sostienen que el uso del diario de campo potencia tres procesos formativos clave: la apropiación del conocimiento, el ejercicio de la metacognición, el desarrollo de habilidades escriturales y la consolidación de una mirada crítica sobre la realidad educativa.

El uso del diario de campo es esencial para una formación sólida que favorezca el desarrollo profesional, ya que, como señala Zabalza (2004), esta herramienta promueve varios aspectos clave en el proceso de aprendizaje:

- Fomenta una mayor conciencia sobre las propias acciones.
- Facilita un enfoque analítico de las prácticas profesionales reflejadas en el diario. Cuanto más profundo sea el análisis de los hechos, más enriquecedora será su interpretación y mayores serán las conclusiones que se puedan extraer.
- Permite una comprensión más profunda del significado de las acciones, no solo describiendo cómo ocurren, sino reflexionando sobre su impacto y sentido en el contexto educativo y personal.
- Proporciona un espacio para la toma de decisiones informadas y la implementación de iniciativas de mejora, posibilitando la introducción de los cambios necesarios en la práctica.
- Inicia un nuevo ciclo de observación e intervención, promoviendo un proceso de constante reflexión y ajuste.

Por otro lado, Bordas (2001) resalta otras características importantes del diario de campo:

- Impulsa al usuario a realizar un autoanálisis profundo de sus prácticas y reflexiones.
- Estimula el diálogo interno, permitiendo aprender de los propios procesos mentales y emocionales.
- Facilita la transferencia de los aprendizajes, conectando lo que se ha aprendido con los conocimientos previos.

Es importante señalar que el diario de campo puede adoptar diversos formatos y soportes, ya que es una herramienta altamente personalizable. Las categorías de entrada pueden variar según las necesidades de quien las utiliza, y las nuevas tecnologías ofrecen opciones para transformarlo en formatos digitales, como plataformas Moodle, blogs o sitios web (Freixas-Niella, Novella-Cámara y Péres-Escoda, 2012).

## LOS BLOGS DE REFLEXIÓN

Los blogs se han consolidado como una herramienta ampliamente utilizada en el ámbito educativo, especialmente entre los jóvenes, quienes muestran un uso creciente de plataformas digitales como redes sociales, blogs y dispositivos móviles. Esta tendencia hace especialmente pertinente la integración de tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas dentro de los entornos de enseñanza-aprendizaje (Shanks y Young, 2019).

El uso educativo de los blogs no solo fomenta la incorporación crítica de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que también favorece el desarrollo de múltiples competencias. Entre ellas destacan la escritura, la creación y edición de contenidos, la competencia lingüística y comunicativa —al implicar procesos cognitivos complejos como la selección, revisión y corrección de textos—, así como la capacidad para expresar la creatividad y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Además, los blogs permiten establecer espacios de interacción, intercambio y aprendizaje colaborativo. Al ofrecer la posibilidad de compartir públicamente las experiencias de práctica, los estudiantes pueden contrastar sus vivencias con las de sus pares, generando así redes de apoyo mutuo y comunidades de aprendizaje que fortalecen tanto el desarrollo profesional como la dimensión relacional del proceso formativo (Portillo-Vidiella *et al.* 2012).



## MEMORIA FINAL

Este documento constituye una herramienta clave para que el o la estudiante en prácticas pueda reflexionar críticamente sobre la experiencia de aprendizaje vivida y sistematizar todo lo observado durante su estancia en el centro educativo. A través de la memoria, se recogen los procesos de interacción y comunicación presentes en la institución, así como las técnicas y estrategias pedagógicas utilizadas con el alumnado.

Asimismo, permite analizar y planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje observados en el aula, al tiempo que promueve una reflexión profunda tanto sobre las dinámicas escolares como sobre la propia actuación del estudiante en formación. El propósito no es solo describir lo acontecido, sino generar aprendizajes significativos que orienten futuras decisiones profesionales.

Tal como señalan Gutiérrez-Pérez *et al.* (2013), es fundamental que la memoria no se limite a un simple registro de hechos o datos, sino que incorpore análisis argumentados que contribuyan a la mejora de la práctica educativa y a la construcción de una mirada pedagógica crítica, transformadora y comprometida.



## BLOQUE 3.



### TEMÁTICAS A OBSERVAR

#### ANTES DE EMPEZAR...




En este bloque nos acercaremos a la escuela como una organización viva, situada en un contexto que la atraviesa y la transforma. Observaremos cómo el entorno —las políticas, las instituciones, el tejido social— incide en su funcionamiento cotidiano, generando retos, pero también oportunidades. Entender estas influencias externas nos permite leer la escuela no como una isla, sino como parte de una red de relaciones complejas.

Al mismo tiempo, profundizaremos en su estructura interna: cómo se organizan los roles, las normas, los espacios y los procesos de toma de decisiones. Nos detendremos especialmente en las relaciones humanas que allí se tejen, con énfasis en la acción tutorial como práctica de cuidado, acompañamiento y construcción de vínculos. En conjunto, estas miradas nos invitan a pensar cómo hacer de la escuela un espacio más participativo, más justo y sensible a las necesidades de su comunidad.

### 3.1 El entorno del centro escolar

Tanto las amenazas como las oportunidades constituyen dimensiones del análisis externo de la herramienta DAFO, esto es, una herramienta diseñada para la identificación y detección de las **Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades** que circunscriben a una organización.



En palabras de Sammut-Bonnici y Galea (2015), «el objetivo de un análisis DAFO es utilizar los conocimientos que tiene una organización sobre su entorno interno y externo y formular su estrategia en consecuencia» (s/n). Es decir, una herramienta muy útil para el diseño e implementación de estrategias que permitan cambios a medio y largo en la estructura y funcionamiento de una organización escolar.

Para el análisis del entorno vamos a centrarnos únicamente en aquellas dos dimensiones de la herramienta que hacen alusión a los factores externos. A continuación, pasamos a describirlas:



Por amenazas entendemos todos aquellos aspectos de carácter inquietante, que se nos presenta como preocupación/problema y que provienen de fuera (externos) y que pueden debilitar y hacer peligrar nuestro proyecto educativo y nuestro trabajo al interior de la organización escolar a medio, corto o largo plazo.

Mientras que las oportunidades son aquellas circunstancias del contexto externo o de la coyuntura socioeconómica y legal que pueden garantizar el éxito de nuestro proyecto ofreciéndonos ventajas y beneficios si somos capaces de conocerlas y aprovecharlas.



Para facilitar la observación, proponemos poner atención a la siguiente tabla, donde viene reflejadas una serie de variables propias del entorno y determinar, a vuestro juicio, cuáles en el momento de observar constituyen una amenaza o una oportunidad o qué aspectos de estas variables puede constituir una amenaza u oportunidad y porqué.

## VARIABLES INSTITUCIONALES Y SOCIALES DEL ENTORNO ESCOLAR



La legislación actual y cómo se concreta en tu comunidad autónoma.

La Dirección Provincial (servicios que ofrece en materia de formación permanente, apoyo en los programas y proyectos, recursos, etc.).

El ayuntamiento (conservación y mantenimiento del centro, extraescolares, apoyo en las excursiones, etc.).



Nivel socioeconómico de las familias.

Clima social del entorno (violencia, drogas, vandalismo, residencial, etc.)

Empresas y asociaciones colaboradoras. El centro está abierto o cerrado a dichas colaboraciones.



### 3.2. La estructura o «esqueleto» de la organización escolar



La estructura, como se dijo al inicio de la guía, hace referencia al entramado, esqueleto o armazón que da estabilidad y continuidad en el tiempo a la organización escolar, independientemente de las características personales de sus integrantes.

Para acercarnos a su conocimiento, vamos a centrarnos en una serie de factores estructurales que, en su conjunto, hacen que la organización escolar sea más/menos participativa, más o menos jerarquizadas, más o menos rígida/flexible, más/menos comunicativa, más/menos sobrepasada por las tareas o responsabilidades, más/menos accesible, más/menos ajustada a las demandas y necesidades del alumnado, etc.

## FACTORES INTERNOS ESTRUCTURALES

Normas y documentos internos	PEC, NCOF, plan de convivencia etc. Estos documentos han sido elaborados de manera participativa (o no) y son tenidos en cuenta por todo el personal del centro (o no). Están actualizados (obsoletos), responden a las necesidades del centro y alumnado, estos documentos confieren identidad al centro (o no), qué tan relevantes (o tenidos en cuenta) son en la práctica.
Organigrama	El centro educativo se constituye por unas unidades organizativas bien identificadas, siguen una estructura jerárquica/horizontal, hay unidades de participación o no, por ejemplo, presencia de AFA.
Roles	Todos los miembros de la organización escolar asumen un rol ya sea como profesor de inglés, tutora, familia, alumnado, director/a, etc. ¿Identificas las funciones y tareas que tiene cada uno de ellos/as? ¿Qué tan adecuadamente las desempeñan en aras de alcanzar las metas propuestas por la organización y reflejadas en el PEC? ¿Hay profesores que asumen más tareas que otros? ¿Observas una sobrecarga de funciones y tareas en determinados docentes? Argumenta tus respuestas.
Mecanismos o canales formales	Qué tipo de canales o mecanismos existen para la toma de decisiones, para la comunicación e información entre los distintos miembros de la comunidad educativa y para la coordinación docente. Por ejemplo, cuál es la herramienta que utilizan para comunicarse entre docentes, y entre docentes-familias, ¿cómo se organizan las reuniones de coordinación, dónde se toman las decisiones: en el consejo escolar o en el claustro?
Estructura de tareas	¿Cuál es la <i>ratio</i> alumnado/docente, agrupamiento del alumnado, horarios docentes/cuadrantes, etc.?
Estructura física	¿Cómo es la infraestructura del centro, materiales, espacios, cómo están distribuidos, instalaciones, cómo se regula su uso, etc.?

### 3.3. Procesos y relaciones

#### A) ¿CÓMO OBSERVAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?

El proceso de enseñanza y aprendizaje constituye el eje vertebrador de la acción educativa, entendido como un proceso complejo, interactivo y contextualizado mediante el cual el profesorado facilita experiencias de aprendizaje significativas que permiten al alumnado desarrollar competencias, conocimientos, actitudes y valores. Esta interacción no puede comprenderse como una relación unidireccional, sino como un entramado de influencias mutuas donde el contexto, la diversidad del alumnado, los recursos disponibles, el currículum y las decisiones metodológicas se entrelazan de forma dinámica (Coll, 2001).


Desde un enfoque de inclusión educativa, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe analizarse desde una perspectiva de equidad, justicia social y respeto a la diversidad. Esta mirada permite evaluar hasta qué punto las prácticas docentes aseguran la presencia, la participación y el aprendizaje de todo



el alumnado, incluyendo a quienes se han visto históricamente excluidos del éxito educativo por razones sociales, culturales, funcionales o de cualquier otra índole (Echeita, 2006). En este sentido, la observación sistemática del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el periodo de prácticas de los futuros docentes constituye una oportunidad privilegiada para identificar prácticas inclusivas y detectar barreras que impiden una educación de calidad para todas y todos. Este análisis debe guiarse por un modelo analítico que contemple todos los elementos que configuran dicho proceso, desde una perspectiva inclusiva y con un enfoque basado en derechos.

### *ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA*



 La metodología docente incluye las estrategias didácticas, formas de organización del aula y procedimientos utilizados para facilitar el aprendizaje. Desde el enfoque inclusivo, se espera que las metodologías sean activas, participativas y centradas en el alumnado, permitiendo que cada estudiante se implique de manera significativa, consideren la diversidad como un valor añadido y no como un problema a resolver.

Se espera igualmente que incorporen los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, que promueve la planificación de actividades flexibles que ofrezcan múltiples medios de compromiso, representación, y acción y expresión (CAST, 2024). Además de tener en cuenta estrategias del aprendizaje cooperativo, lento, entre iguales y el desarrollo de proyectos interdisciplinares,

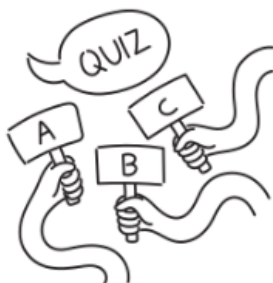
asegurando que cada estudiante encuentre la forma de aportar y participar desde sus fortalezas.

Desde este enfoque, la observación resulta imprescindible para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje; es fundamental cuestionarse aspectos tales como: ¿qué fin educativo persigue la metodología que estoy diseñando? ¿Mi finalidad es que aprendan cierto contenido a toda costa o que disfruten aprendiendo y quieran seguir aprendiendo? ¿Esta metodología que estoy diseñando tiene en cuenta los intereses y fortalezas de mi alumnado? ¿Qué estrategias metodológicas estoy diseñando para promover la participación de todo el grupo-clase? ¿Estoy aplicando los principios DUA? ¿Las actividades que estoy diseñando se ajustan a los diferentes niveles de competencia de mi alumnado? Una vez aplicada la metodología, ¿debo reflexionar sobre si está cumpliendo la finalidad educativa propuesta o debo de cambiarla?



Los recursos que se ponen en juego resultan fundamentales para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea accesible a todas y todos. En un aula inclusiva se utilizan materiales variados (textos, imágenes, vídeos, manipulativos, TIC...) que responden a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; se seleccionan recursos que visibilicen la diversidad (entendiendo la diversidad en su sentido más amplio); se ajustan o transforman los materiales para que sean comprensibles y utilizables por todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000).

La observación, en este sentido, debe atender a si los materiales permiten una comprensión diversa, si existen apoyos visuales, tecnológicos (o del tipo que sea preciso), si se promueve la representación de diferentes realidades en los contenidos y si se favorece la diversidad de expresión y acción de dichos contenidos. Los recursos son fundamentales en tanto que favorecen el acceso y disfrute al conocimiento. Hay recursos más estructurales y menos estructurados. Dependiendo de la etapa educativa se favorecerá unos frente a otros siendo que los menos estructurados promueven áreas relacionadas con la creatividad y la autonomía.



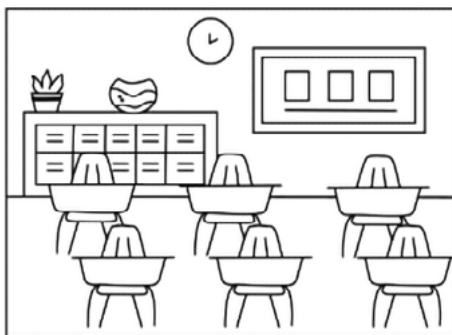
### Organización de los espacios

La disposición física del aula y de otros espacios escolares tiene un impacto directo en la inclusión. Desde esta perspectiva se favorece una organización flexible que garantice la movilidad y el trabajo en equipo, así como tener en cuenta circunstancias como la disposición de la luz natural o la orientación de la pizarra.

Se utilizan rincones, zonas de trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo. El entorno físico debe ser seguro, acogedor y libre de barreras. En este sentido, Pertusa (2022) destaca la importancia de que el espacio se adapte a la metodología y no al revés. El observador u observadora debe analizar si el espacio permite diferentes formas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, no debemos limitarnos al aula como único espacio de aprendizaje promoviendo el uso de otros espacios propios del centro y alrededores.

La forma de organizar al alumnado incide tanto en la participación como en el aprendizaje del alumnado. Desde la inclusión se promueve la heterogeneidad de los grupos como fuente de enriquecimiento evitando agrupamientos fijos o segregadores por niveles. Al observar, el/la docente debe preguntarse si el agrupamiento favorece la interacción entre alumnos y alumnas, si se valoran todas las aportaciones por igual, si la toma de decisiones es horizontal o jerárquica, si el agrupamiento favorece la creación de etiquetas, etc.

### Agrupamientos





En un proceso inclusivo la comunicación entre docente-alumnado y entre iguales se convierten en piezas clave para promover un proceso de enseñanza y aprendizaje integral. Deben utilizarse todos los canales posibles (oral, escrito, visual, corporal), así como promoverse estrategias comunicativas basadas en la escucha activa, la emisión de observaciones sin juicio, la expresión honesta de peticiones, la identificación y expresión de necesidades y emociones, así como el respeto mutuo (UNESCO, 2017). Se fomenta, por tanto, un lenguaje claro, accesible y empático, y se reconocen, valoran y respetan las lenguas maternas y las diferentes formas de expresión. Resulta importante observar si hay alumnado sistemáticamente silenciado, si se fomenta la participación de quienes tienen dificultades de comunicación, y si se promueve el debate respetuoso. Se aconseja en este sentido poner en práctica la herramienta de Comunicación No Violenta u otras afines (Machín et al., 2024).

Los momentos escolares deben adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje ofreciendo tiempos flexibles para la realización de las tareas, permitiendo el descanso y las pausas activas en los momentos en los que sean necesarias. De igual modo deben cuidarse los momentos de transición y organizarse de forma comprensible. Con respecto al tiempo dedicado al recreo, se debe planificar y proyectar como un espacio de inclusión, donde se evite la exclusión social y el acoso. Florian y Black-Hawkins (2011) destacan que todos los momentos del día son oportunidades para aprender y participar, y no deben ser espacios de discriminación. Dentro de este aspecto recomendamos revisar las directrices del **Slow learning o de la pedagogía lenta**. Entre sus premisas destaca lo importante que es dejar tiempo para aprender a pensar, a reflexionar sobre lo que se aprende, a disfrutar sobre lo que se está aprendiendo, sin prisas, sin sobreestimulación, hiperprogramación, sin la necesidad de terminar los libros...



decisiones que nos llevan a reproducir un aprendizaje de «usar y tirar», esto es, un aprendizaje puramente memorístico. Es fundamental recordar que el tiempo que se pasa en la escuela debiera dedicarse a que alumnado disfrute aprendiendo para que quiera seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

A modo de conclusión, la observación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva permite formar docentes capaces de detectar barreras, valorar buenas prácticas y contribuir a una educación más justa. Esta mirada no solo transforma la forma de enseñar, sino también la de mirar al alumnado, reconociendo su potencial, su derecho a aprender y a ser parte activa de la comunidad educativa.

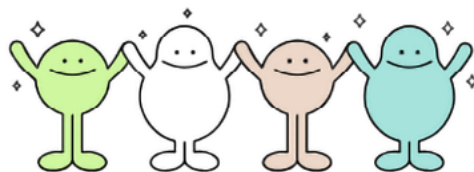


Proponemos una guía observacional con los siguientes ejes:

## Proceso de enseñanza y aprendizaje

Subcategoría	Criterios/elementos a observar	Pautas de observación (Indicadores)
Metodología	Diseño de programación (UD/SA) accesible y pensado para todo el alumnado	¿Las unidades de programación son diseñadas y pensadas para que sean accesibles y atiendan a todo el alumnado?
	Presencia / Participación / Aprendizaje	¿Todo el alumnado permanece en el aula durante toda la jornada? En el caso de alumnos que salen del aula, ¿podría mantenerse en el aula y trabajar junto al resto del grupo con otra metodología?
		¿Todo el alumnado participa en todas las actividades del aula? Cuando algunos/as no participan, ¿qué alternativas se le ofrecen mientras tanto?
		¿El docente intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje en el aula? En el caso de que existan, ¿qué barreras al aprendizaje se identifican?
Recursos didácticos	Metodología de aula;	¿Se concibe que todo el alumnado tiene los mismos derechos en cuanto a la presencia, participación y aprendizaje? En las prácticas de aula, ¿el docente es equitativo con el alumnado dando a cada uno/a lo que necesita? ¿La metodología tiene en cuenta las particularidades del grupo? ¿La metodología es flexible y permite el aprendizaje de todo el alumnado?
	Evaluación inclusiva	¿Se ofrecen distintas alternativas a la hora de evaluar los aprendizajes? ¿Cuáles? ¿La evaluación tiene en cuenta los distintos estilos de aprendizaje?
Organización de los espacios	Recursos (materiales, personales, espaciales y temporales) del aula	¿Los recursos utilizados en el aula se distribuyen de forma justa y equitativa? (Como recursos entendemos materiales, personales, espaciales y temporales)
	Espacios accesibles del centro Espacios accesibles en el aula	¿Los espacios del centro (y aula) son accesibles para todo el alumnado?
Agrupamientos	Agrupamiento del alumnado	En el aula, ¿existen distintos tipos de agrupamientos según las tareas? ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para realizar los distintos agrupamientos? ¿Estos agrupamientos favorecen la inclusión?

Subcategoría	Criterios/elementos a observar	Pautas de observación (Indicadores)
La comunicación	Concepción de la diversidad	¿El docente piensa que todo el alumnado es igual de importante? ¿Se entiende la diversidad como un valor o aspecto positivo? ¿Se utiliza la diversidad para enriquecer el aprendizaje?
	Concepción de la inclusión y justicia	¿La relación docente-alumno (en ambos sentidos) se basa en principios de respeto y tolerancia?
	Actitud docente	¿Las expectativas del docente frente al alumnado son las mismas para todos (máximo aprendizaje)? ¿Las expectativas del docente frente al alumnado son las mismas para todos (máximo aprendizaje)?
	Inclusión de la comunidad LGTBI	<p>¿Se atienden los distintos estilos de familias (uniparentales, homoparentales...) o únicamente el modelo hegemónico formado por un padre y una madre?</p> <p>¿Se presupone la heterosexualidad en el alumnado a la hora de hacer referencia a futuras prácticas afectivo-sexuales? ¿Y de sus familias?</p> <p>¿Se muestran únicamente relaciones afectivas y/o sexuales entre mujeres y hombres o también relaciones no heterosexuales en el material didáctico empleado? ¿Y en el discurso de la maestra/o? ¿Se ligan características biológicas a los hombres y otros a las mujeres? ¿Se hacen visibles a las identidades trans y sus realidades en los discursos y materiales? ¿Se enseña que solamente hay dos categorías de sexo (personas de la categoría macho y personas de la categoría hembra) o también las intersexualidades? ¿Se habla de forma dualista de las posibilidades de sexo? ¿Se hace referencia a las intersexualidades como «variaciones», «rarezas» o cualquier término que las presuponga como otredades ante el binarismo hegemónico? ¿Se enseña que solamente hay dos categorías de género (hombre y mujer) o también géneros no binarios? ¿Se hace referencia al género de modo dualista?</p>
	LGTBifobia	<p>¿Se hace referencia a las no-heterosexualidades como «aberraciones», «anormalidades» o con cualquier término despectivo? ¿Existen faltas de respeto en los discursos o materiales de clase hacia las no-heterosexualidades?</p> <p>En caso de manifestarse actitudes de violencia o discriminación LGBfóbica en el aula, ¿actúa el personal docente? ¿De qué modo? ¿Las no-heterosexualidades son parte de los saberes trabajados en el aula?</p> <p>En caso de que sí, ¿este trabajo se enfoca a valorar la diversidad afectivo-sexual o reproduce y legitima las discriminaciones hacia estas? ¿Se hace referencia a las identidades trans como «aberraciones», «anormalidades» o con cualquier término despectivo? ¿Existen faltas de respeto en los discursos o materiales de clase hacia las identidades trans?</p> <p>En caso de manifestarse actitudes de violencia o discriminación transfóbica en el aula, ¿actúa el personal docente? ¿De qué modo? ¿Las identidades trans son parte de los saberes trabajados en el aula? En caso de que sí, ¿este trabajo se enfoca a valorar la diversidad de género o reproduce y legitima las discriminaciones hacia esta?</p> <p>¿Se hace referencia a las intersexualidades como «aberraciones», «anormalidades» o con cualquier término despectivo? ¿Existen faltas de respeto en los discursos o materiales de clase hacia las intersexualidades? En caso de manifestarse actitudes de violencia o discriminación intersex en el aula, ¿actúa el personal docente? ¿De qué modo?</p> <p>¿Las intersexualidades son parte de los saberes trabajados en el aula? En caso de que sí, ¿este trabajo se enfoca a valorar la diversidad de sexo o reproduce y legitima las discriminaciones hacia esta?</p>
	Actividades diversificadas	En cuanto las actividades, ¿se plantean distintos tipos de actividades simultáneas? ¿Las actividades tienen en cuenta los distintos estilos y ritmos de aprendizaje? ¿Se plantean actividades con distintos tipos de complejidad?
Tiempos y ritmos		



## B) ¿QUÉ SABEMOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y DE CÓMO PODEMOS IMPLEMENTARLA?

La acción tutorial comienza a consolidarse como parte del sistema educativo español a partir de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto). Esta ley introduce de forma explícita el concepto de tutoría, reconociéndola como una actividad educativa relevante, desempeñada por el profesorado dentro de los centros educativos. En este contexto inicial, la tutoría se concebía principalmente como una herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la orientación del alumnado, aunque su alcance aún era limitado.

Con el paso del tiempo y a través de las sucesivas reformas legislativas, el concepto de acción tutorial ha ido ampliándose y profundizándose hasta convertirse en un componente esencial del quehacer docente. Hoy en día la figura del profesor/a tutor/a es clave en el acompañamiento del alumnado en sus dimensiones académica, personal, social y emocional en aras de favorecer su desarrollo integral.



En otras palabras, la acción tutorial es «un proceso de orientación inherente a la acción educativa, sistemática y continua, cuyos contextos de acción son el aula y el centro, que tiene como propósito último alcanzar el máximo desarrollo del alumnado en los ámbitos personal, académico, social y cívico» (Ceballos y Saiz, 2019, p. 30).

Como tal, la acción tutorial presenta las siguientes características que la definen y distinguen dentro del proceso educativo (Álvarez y Castilla, 2006; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014):

- Es inherente a la función docente: la tutoría no es una tarea añadida o externa, sino que forma parte inseparable del ejercicio profesional del profesorado, en tanto que educador integral del alumnado.
- Se dirige a un grupo-clase, pero también contempla la atención individualizada: El/la tutor/a trabaja con un grupo de alumnos y alumnas, sin descuidar la atención personal a cada estudiante, adaptándose a sus características, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

- Es una acción de ayuda, guía y orientación: su objetivo es acompañar al alumnado en su desarrollo y toma de decisiones, promoviendo su autonomía, autoestima y responsabilidad, así como su integración en el entorno escolar y social.
- Implica una dimensión relacional y mediadora: la acción tutorial actúa como un puente de comunicación y mediación educativa entre el alumnado, el profesorado y las familias, favoreciendo la cohesión, el diálogo y la cooperación.
- Favorece la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje: contribuye a la individualización pedagógica, a la atención a la diversidad y al desarrollo de itinerarios educativos ajustados a cada realidad.

De acuerdo a diversos autores (Álvarez, 2017; Álvarez y Bisquerra, 2012; González y Avelino, 2016), sus funciones principales serían las siguientes: función diagnóstica (identificación de las necesidades, habilidades y potencialidades de los estudiantes así como información sobre su bienestar físico y socioemocional); función interventora (diseño e implementación de estrategias acorde a las necesidades detectadas ofreciendo un acompañamiento efectivo y continuo al alumnado en su desarrollo) y una función coordinadora (coordinación y colaboración con otros agentes educativos para garantizar una respuesta integral).

**De manera más específica, el proceso de acción tutorial contempla las siguientes acciones (Marín y Rodríguez, 2001; Urosa y Lázaro, 2017):**

- Facilitar la integración de los/as niños/as en su grupo-clase promoviendo una atmósfera de respeto, cooperación y compañerismo.
- Facilita la comunicación entre equipo docente y familias, es puente y mediador entre estos agentes para garantizar una adecuado seguimiento y acompañamiento en el proceso educativo del alumnado.
- Contribuye a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la diversidad de los/as alumnos/as.
- Fomenta en los/as alumnos/as las actividades participativas, cooperativas y de relación social.
- Favorece en el/la alumno/a el conocimiento y la aceptación de sí mismo y ayudarle a desarrollar su autoestima de manera adecuada.
- Favorece un seguimiento global y continuo de los procesos de aprendizaje.
- Detecta dificultades y necesidades específicas de apoyo educativo.
- Es mediador/a en los posibles conflictos e informar a las familias.
- Promueve la implicación de las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y de orientación a sus hijos/as.
- Coordina con los/as profesores/as el ajuste de las programaciones a trabajar con un determinado grupo de alumnos/as.
- Contribuye a desarrollar líneas comunes de acción con los/as demás tutores/as.

Como se ha podido ver a lo largo de este apartado, la acción tutorial es un proceso complejo cuya responsabilidad recae principalmente en la o el tutor asignado, pero cuyas tareas/funciones, no debe de asumir de manera individual sino en colaboración con el equipo docente y las familias.



En este sentido, es importante tener en cuenta que la forma en la que se ejerce la tutoría condiciona profundamente el sentido, finalidad y el alcance de la acción tutorial. A través de la observación y el análisis crítico, pueden detectarse diversas formas de ejercerla, que responden a distintas concepciones pedagógicas:

- ¿Es la acción tutorial un acto individualista, asumido exclusivamente por el/la tutor/a, o se concibe como una práctica colaborativa, integrada en un proyecto educativo compartido?
- ¿Se ejerce desde una lógica vertical, donde las decisiones se trasladan unidireccionalmente del profesorado al alumnado y las familias, o se promueve una interacción horizontal y participativa que da voz a todos los actores implicados?
- ¿Tiene un enfoque paternalista, centrado únicamente en detectar carencias o problemas del alumnado, o adopta una mirada empoderadora, que pone en valor sus potencialidades, fortalezas y capacidades de autonomía?
- ¿Se limita a momentos planificados y puntuales del horario escolar —para resolver conflictos, impartir contenidos o realizar seguimientos académicos— o se concibe como una práctica flexible y transversal, que se adapta a las necesidades cotidianas y a los contextos emergentes?
- ¿Se centra exclusivamente en el rendimiento académico, o incluye también una mirada integral que atiende al desarrollo personal, social y emocional del alumnado?



La acción tutorial puede adoptar distintas formas, dependiendo de cómo sea concebida y puesta en práctica por quien la ejerce. Puede entenderse como una tarea individual y marginal, asumida únicamente por la persona tutora, o como una labor colectiva e integrada en un proyecto educativo compartido por todo el equipo docente. Puede ejercerse de manera vertical, donde las decisiones y orientaciones fluyen del profesorado hacia el alumnado y las familias, o bien de forma horizontal, promoviendo espacios donde estudiantes, familias y otros agentes educativos participan activamente en la toma de decisiones.

Asimismo, la acción tutorial puede adoptar un enfoque **paternalista**, centrado únicamente en las dificultades y carencias del alumnado, o bien uno que fomente su autonomía, reconociendo también sus capacidades y potencialidades. En algunos casos, se limita a momentos específicos de la planificación, en los que se transmite información, se resuelven conflictos puntuales o se anticipa contenido académico; en otros, se da de manera más flexible y cotidiana, como una práctica que responde a lo que ocurre en el día a día. Finalmente, puede enfocarse exclusivamente en el **rendimiento académico** o abrirse a abordar también **aspectos emocionales, sociales y relacionales** del proceso educativo.

Además, es muy importante contemplar en este análisis el grado de protagonismo que se otorga al alumnado en su propio proceso educativo, valorando si se fomenta su voz, participación y capacidad de decisión, o si, en cambio, permanece en una posición pasiva dentro del proceso tutorial.

A continuación, ponemos a vuestra disposición las variables e indicadores que pueden ayudaros a conocer en profundidad, desde una mirada reflexiva, cómo se lleva la acción tutorial en tu centro de prácticas:



☐ Solo mediante esta mirada crítica, reflexiva y política será posible comprender la verdadera naturaleza de la acción tutorial y su potencial transformador en el ámbito educativo. Otra cosa sería quedarnos en un plano descriptivo de este proceso que poco o nada aporta a vuestra formación.

☐

☐

☐

La acción tutorial puede adoptar diversas formas según el vínculo que se establece con los diferentes actores de la comunidad educativa. Habitualmente se distingue entre la tutoría individual, centrada en el acompañamiento personalizado al alumnado; la tutoría grupal, que se desarrolla con el grupo-clase; y la tutoría familiar, que implica la relación y el diálogo con las familias.

Cada una de estas dimensiones no es neutra: puede responder a lógicas verticales o horizontales, a prácticas más asistencialistas o emancipadoras, a acciones puntuales o sostenidas en el tiempo. Lo fundamental es reconocer que la tutoría, más allá de su formato, expresa una determinada concepción de la educación, de la infancia y del rol docente.

ACCIONES TUTORIALES



A continuación, se presentan unas tablas que permiten visualizar con mayor claridad los distintos sentidos que puede asumir la acción tutorial en cada uno de estos ámbitos.

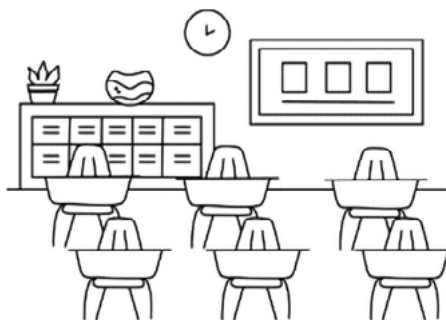
Acción tutorial individual (con el alumnado)

Subcategoría	Criterios/Elementos a observar	Pautas de observación (Indicadores)
Establecimiento de relación entendida como la capacidad del o la tutora para conectar emocionalmente con el estudiante.	Uso de un lenguaje cercano y accesible/Lenguaje verbal y no verbal.  Empatía hacia las necesidades del estudiante/Expresiones faciales y corporales.	¿Cómo se comunica el/la docente con el alumnado? ¿Qué estrategias utiliza?  ¿Cómo atiende a las necesidades individuales del alumnado?  ¿De qué manera fomenta la relación individual con cada alumno/a?
Comunicación efectiva entendida como la habilidad para transmitir información de manera comprensible.	Claridad en las instrucciones y expectativas/Utilización de ejemplos concretos.  Escucha activa y atención a las necesidades del alumno/ Respuestas a preguntas y comentarios del alumno.	¿De qué forma transmite las instrucciones para las tareas? ¿Utiliza ejemplos? ¿Se cerciora de que entienden bien lo que se les transmite?  ¿De qué manera responde a las dudas y comentarios del alumnado?
Seguimiento académico y personal definido como la capacidad para identificar y abordar las necesidades académicas y personales del estudiante.	Monitoreo del progreso académico del estudiante/ Uso de herramientas de seguimiento (registros).  Identificación de posibles problemas emocionales/ Entrevistas individuales.	¿Cómo desarrolla el proceso de seguimiento individual del alumnado?  ¿Qué herramientas usa para realizar un correcto seguimiento/registro académico y personal del alumnado?  ¿Realiza entrevistas o conversaciones con alumnos/as concretos? ¿Cómo lo hace?  ¿De qué forma desarrolla el seguimiento de las emociones de sus alumnos/as?



## Acción tutorial grupal (con el grupo de clase)

Subcategoría	Criterios/Elementos a observar	Pautas de observación (Indicadores)
Orientación Académica entendida como la capacidad para guiar a los estudiantes en la planificación académica.	<p>Clarificación de objetivos y expectativas/Discusiones sobre metas y objetivos académicos.</p> <p>Retroalimentación constructiva/Evaluación de trabajos y proyectos.</p>	<p>¿Se preocupa por que el grupo comprenda adecuadamente los objetivos y las expectativas de las tareas que propone? ¿Implica o tiene en cuenta al grupo-clase en el establecimiento de objetivos académicos?</p> <p>¿Ofrece retroalimentación al grupo sobre cuestiones académicas? ¿Cómo lo hace?</p>
Fomento de las interacciones sociales entre el alumnado y con el docente, definida como la capacidad para fomentar el trabajo en equipo y la colaboración.	<p>Creación de actividades que promuevan la colaboración/Observación de interacciones entre estudiantes.</p> <p>Fomento de la evaluación entre iguales/Observación de propuestas de evaluación que realiza el profesorado.</p> <p>Estrategias concretas/Observación de estrategias como trabajo cooperativo, colaborativo, competitivo o individual, etc.</p> <p>Relación del tutor con el grupo-clase/Observación de las estrategias y conductas de relación del docente con su grupo-clase.</p>	<p>¿De qué forma fomenta la colaboración grupal? ¿Ofrece actividades que impliquen la colaboración del alumnado, el trabajo el equipo, etc.?</p> <p>¿Promueve la interacción entre los miembros del grupo-clase?</p> <p>¿Lleva a cabo actuaciones como la tutoría entre iguales?</p> <p>¿Desarrolla estrategias como el trabajo cooperativo, colaborativo, competitivo o individual? ¿De qué forma lo hace? ¿En qué ocasiones introduce estas estrategias? ¿Cómo incide en el grupo clase?</p> <p>¿Cómo es la función del tutor/a con respecto al delegado/a de clase? ¿Se canalizan sus propuestas e inquietudes?</p> <p>¿Cómo se relaciona con el alumnado? ¿Cuáles son sus conductas?</p>





## Acción tutorial con las familias

Subcategoría	Criterios/Elementos a observar	Pautas de observación (Indicadores)
Comunicación con las familias, centrada en la capacidad para mantener una comunicación abierta y efectiva con las familias.	<p>Establecimiento de canales de comunicación efectivos/Uso de agendas, correos electrónicos, reuniones.</p> <p>Respuestas oportunas a las inquietudes de los padres/Registros de comunicación.</p>	<p>¿Qué estrategias utiliza para comunicarse con las familias?</p> <p>¿Cómo prepara las tutorías con los familiares?</p> <p>¿De qué forma desarrolla esas tutorías con la familia? ¿Qué ocurre en estas reuniones? ¿Cómo desempeña sus funciones docentes en las tutorías? ¿Qué hace? ¿Cómo da respuesta a las inquietudes y preocupaciones de la familia?</p> <p>¿Qué canales de comunicación establece con las familias?</p>
Participación en la educación, concretada en la capacidad para involucrar a las familias en la educación de sus hijos.	<p>Fomento de la participación de la familia en la educación/Asistencia a reuniones y eventos escolares.</p> <p>Ofrecimiento de recursos educativos para el hogar/Proporcionar información sobre actividades.</p> <p>Posibilidad de llevar a cabo grupos interactivos, donde las familias se integren en el aula.</p>	<p>¿Cómo fomenta que la familia participe en el centro educativo?</p> <p>¿Cómo fomenta que la familia participe en la educación de sus hijos e hijas? ¿Cómo los implica?</p> <p>¿Ofrece recursos educativos para que los padres y madres lo trabajen en casa con sus hijos e hijas? ¿Qué tipo de tareas, recursos o actividades proporciona a las familias?</p> <p>¿Se llevan a cabo actividades de integración de las familias en el aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo se desarrollan?</p>
Gestión de problemas y conflictos enfocada a la habilidad para gestionar problemas y conflictos de manera efectiva.	<p>Abordaje de problemas de manera proactiva/Registro y seguimiento de problemas y resoluciones.</p> <p>Colaboración con las familias para soluciones/Comunicación de estrategias para la mejora.</p>	<p>¿Cómo aborda con las familias posibles problemas académicos y personales de su alumnado?</p> <p>¿Establece colaboración con las familias para la búsqueda de soluciones? ¿Qué estrategias utiliza?</p>

## C) ¿CÓMO SE EJERCE EL LIDERAZGO EN EL CENTRO?

En las organizaciones escolares se espera que sea el equipo directivo y, en particular, el director o directora, quien además de gestionar el centro (asumir las tareas administrativas y de coordinación esenciales para el funcionamiento formal del centro) deba ejercer funciones de liderazgo pedagógico, es decir, influir en los demás para que las cosas se hagan de un modo diferente y la organización vaya aprendiendo/mejorando.

Según Gairín y Muñoz (2022), algunas escuelas muestran una mayor disposición al cambio que otras. Existen organizaciones educativas que poseen capacidad de aprendizaje, lo que les permite reconfigurar sus estructuras, redefinir sus procesos y transformar las relaciones internas. En contraste, hay instituciones que se resisten a las transformaciones, permaneciendo ancladas en esquemas rígidos que limitan su desarrollo. Estas últimas no solo desaprovechan las oportunidades de mejora, sino que es ocasiones las bloquean, perpetuando dinámicas que las mantienen estáticas a lo largo del tiempo.

En este contexto, situamos lo que llamamos el:

### LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Esto es, aquel que promueve el cambio o la transformación hacia lo emancipatorio mientras que su opuesto sería un liderazgo de tipo pasivo o compasivo, de «**dejar hacer**».

El tipo de liderazgo que se ejerce en una organización educativa está condicionado por diversos factores. En esta guía, nos centraremos en tres elementos clave: la existencia de un clima laboral saludable, una gestión del conocimiento caracterizada por la reflexión, la apertura y la circulación fluida de saberes, y una dirección compartida, cimentada en la confianza y orientada por una misión y visión claramente definidas.

A continuación, se presentan las variables junto con las pautas de observación o indicadores que permiten identificar el modelo de coordinación y liderazgo predominante en el centro.



## LIDERAZGO

Subcategoría	Criterios/Elementos a observar	Pautas de observación (Indicadores)
Clima laboral es el estado	Presencia de relaciones que obstaculizan/facilitan el desarrollo del proceso educativo.	¿Cómo dirías que son las relaciones al interior del equipo docente? ¿Prima el individualismo, la colaboración o el cooperativismo?
	Percepción del ambiente.	¿Cómo se resuelven los conflictos al interior del equipo docente?
	Posibilidad de expresión y toma de decisiones grupales.	¿Cómo se siente el ambiente en el claustro? ¿Las y los docentes se expresan y opinan libremente?
	Espacios de reflexión y diálogo.	¿Hay momentos de reflexión y diálogo en el claustro o son reuniones muy ejecutivas de distribución de tareas/funciones?
Gestión del conocimiento y de la información son los esfuerzos realizados por el equipo directivo para que la comunicación/información fluya en función de intereses más operativos o transformacionales.	Acceso al conocimiento limitado o compartido.	¿Cómo dirías que es el acceso al conocimiento/información por parte del equipo docente: limitado, individualizado y unidireccional, es decir, ¿lo manejan unos pocos o bien es compartido, colectivo, accesible, abierto?
	Primacía de espacios formales/informales de gestión del conocimiento	¿La información fluye a través de espacios formales (claustro, consejo escolar, reuniones de coordinación) o más bien dirías que fluye en espacios informales (sala de reuniones, pero cuando no hay claustro, en el patio, en los pasillos, etc.)?
	Planteamiento institucionales impuestos o consensuados.	¿El equipo directivo es el que impone las tareas/funciones que debe de asumir cada docente o, por el contrario, se negocian y consensuan?
	Uno del conocimiento/información unilateral o en pequeño grupo o colectivo, abierto y participativo.	¿Las decisiones se toman normalmente fuera del claustro o el consejo escolar y por unos pocos o más bien se toman ahí mismo de manera colectiva?
Dirección hace referencia al modo en el que el equipo directivo influye en los demás para alcanzar las metas planteadas.	Modo en el que comunica su visión (de manera dudosa, insegura, clara, convincente).	¿Cómo el equipo directivo expresa o comunica su visión?
	Planteamiento estratégico (cambios de fondo o superficiales).	¿Qué tipo de cambios propone el equipo directivo en su proceso de dirección?
	Tiene presente la memoria organizacional (sí/no).	¿El equipo directivo hace alusión a la experiencia (memoria) de la organización previo a tomar una decisión?
	Modo en el que plantea sus objetivos (a corto, medio o largo plazo).	¿Dirías que el equipo directivo se plantea objetivos a corto o largo plazo?
	Proceso de toma de decisiones (unilateral o en pequeño grupo o de manera colectiva delegando roles de liderazgo, descentralizada).	¿Cómo dirías que toma decisiones el equipo directivo?
	Interpretación de las señales del entorno (como oportunidad o amenaza).	¿Cómo dirías que el equipo directivo percibe los conflictos?

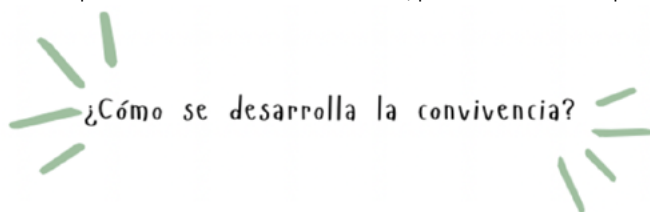


El liderazgo en los centros educativos puede comprenderse como una sinfonía en la que confluyen el clima laboral, la gestión del conocimiento y el estilo de dirección. Tal como un director de orquesta armoniza los distintos instrumentos para lograr una interpretación colectiva, el equipo directivo debe propiciar relaciones colaborativas, garantizar que la información circule de forma abierta y fomentar una toma de decisiones compartida. Cuando estas dimensiones se alinean, la escuela se convierte en un espacio dinámico, capaz de aprender, transformarse y responder creativamente a los desafíos del entorno.



## D) DESARROLLO DE LA PROPIA CONVIVENCIA

La convivencia en la escuela no es solo la ausencia de conflicto, sino la construcción diaria de un tejido relacional donde el respeto, la escucha y el reconocimiento mutuo dan forma a una comunidad viva. Es en los gestos cotidianos, en las palabras compartidas y en los silencios habitados donde se cultiva una cultura de paz que trasciende las normas para enraizarse en los vínculos. Hablar de convivencia es, por tanto, hablar de cuidado, de justicia y de la posibilidad de habitar juntos un espacio común. Pero entonces, partimos de una pregunta clave:



La convivencia es un aspecto muy sonado en el ámbito de la organización escolar en tanto que hace alusión o pone el foco de atención en el modo en el que se establecen las relaciones entre los distintos miembros de la organización.

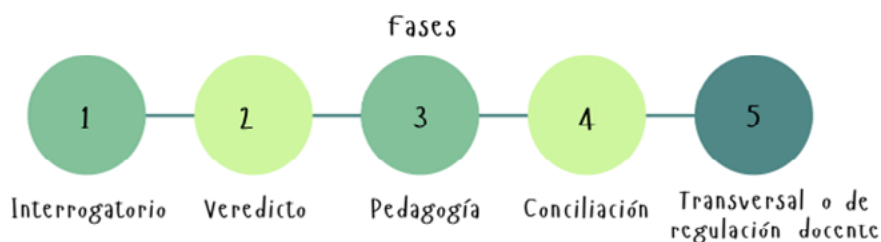
Este elemento, sin duda es decisivo para el éxito del fin educativo establecido en cada uno de los centros, es también transmitido al alumnado en tanto que, todas las y los docentes representamos de alguna manera «modelos de convivencia» a seguir (Uruñuela, 2018). Por lo tanto, la convivencia **no es sólo un elemento clave para garantizar que se pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que es también un fin en sí misma en tanto que promueve el establecimiento de las relaciones con uno mismo, con las demás personas y con el entorno** (Uruñuela, 2016).



La convivencia se observa a partir del entramado de relaciones interpersonales que se da entre todos los miembros de la comunidad educativa y donde converge las relaciones de cooperación, colaboración, negociación y también el conflicto entendido este, desde una visión micropolítica de la organización escolar, como algo consustancial a la vida de la organización y una oportunidad para el cambio o transformación de la estructura, procesos, cultura del centro. Para alcanzar esta mirada del conflicto y, por ende, esta manera de entender la convivencia es necesario apostar por una educación emocional, una comunicación empática y una resolución o acompañamiento del conflicto de manera positiva.

Jordi Mateu en la presentación de su curso sobre acompañamiento respetuoso en el marco del CAIEV (2019), las personas adultas solemos ver los conflictos como algo negativo, una experiencia incómoda de la cual queremos escapar lo antes posible. En el abordaje convencional de los conflictos escolares, muchas veces se reproducen una serie de fases que responden más a una lógica de control y resolución rápida que a una comprensión profunda del conflicto como experiencia educativa. Estas fases, aunque no siempre conscientes, estructuran nuestra intervención como docentes y merecen ser revisadas críticamente.

Esta mirada, según el mismo autor, se expresa en cinco fases:



La **primera fase** puede denominarse *fase del interrogatorio*. En ella, la intervención se inicia con una serie de preguntas orientadas a reconstruir los hechos: «¿Qué ha pasado?», «¿Quién empezó?». La finalidad no es tanto comprender la complejidad de lo ocurrido, sino identificar un responsable. Esta búsqueda del «culpable» refleja una lógica casi judicial, donde se privilegia el orden sobre la comprensión, y la verdad se reduce a una secuencia lineal de acontecimientos.

La **segunda fase** es la *fase del veredicto*. Aquí, el docente toma la palabra y narra su interpretación de los hechos, estableciendo una división entre culpables y víctimas. Esta intervención se realiza muchas veces sin haber escuchado de manera plena a todas las partes implicadas, reforzando un esquema dicotómico y moralizante. Lo que se impone es una lectura cerrada del conflicto que, lejos de abrir espacio al diálogo, clausura cualquier otra versión o experiencia del suceso.

La **tercera fase**, denominada *fase pedagógica*, busca extraer una «lección» del conflicto. Sin embargo, esta enseñanza suele estar cargada de moralismos que se transmiten de forma unidireccional. Se pierde así la posibilidad de una reflexión compartida o una construcción colectiva de sentido. El conflicto se transforma en una ocasión para reforzar normas y valores preestablecidos, más que en una oportunidad de aprendizaje crítico y situado.

La **cuarta fase** es la *fase de la conciliación*. En ella, se fuerza una resolución superficial del conflicto: se solicita que los implicados se den la mano, se abracen o expresen un perdón inmediato, como símbolo de cierre. Esta acción, aunque pueda parecer reparadora, muchas veces responde más a la necesidad adulta de restaurar el orden que a un proceso real de sanación o comprensión entre quienes han estado en tensión.

Por último, encontramos una **última fase** que atraviesa todas las anteriores: la *fase transversal*. Aquí, el docente expresa su deseo de que el conflicto no se repita, apelando a frases como «con lo bien que os estabais portando» o «otra vez lo mismo». Esta expresión refuerza la idea de que el conflicto es un error, una anomalía dentro del buen funcionamiento escolar, y no una posibilidad para el crecimiento individual y colectivo.

En definitiva, transitar el conflicto en la escuela no debería ser un ejercicio de juicio rápido ni de cierre forzado, sino una práctica pedagógica que nos desafía a mirar más allá de la superficie. Como quien afina un instrumento antes de una pieza compleja, el conflicto nos exige afinar nuestra escucha, revisar nuestras partituras internas y encontrar un tempo que permita comprender, más que corregir. Solo así, el aula puede dejar de ser un tribunal para convertirse en un taller de humanidad compartida, donde cada tensión no se reprime, sino que se transforma en posibilidad.

Observar la convivencia en la escuela es asomarse al corazón mismo de la vida educativa. Es en el modo en que se relacionan los cuerpos, las palabras y los silencios donde se teje —o se deshilacha— la posibilidad de construir un nosotros. Desde este enfoque, proponemos mirar con atención dos dimensiones clave en el marco del prácticum: **la convivencia en el aula y la convivencia en el centro.**



### LA CONVIVENCIA EN EL AULA

La convivencia en el aula está definida por las interacciones que se generan tanto entre los estudiantes como entre estos y el profesorado. En este contexto, el modelo de convivencia que predomina en el aula, observando las prácticas reiteradas, puede ser reactivo o proactivo. Un modelo reactivo responde de manera inmediata a los conflictos o problemas, mientras que uno proactivo se anticipa, ofreciendo estrategias y herramientas que acompañan el conflicto de manera respetuosa y estructurada. Además de la resolución de conflictos, se pueden identificar otros aspectos que influyen en el ambiente del aula, como las estrategias de trabajo utilizadas (ya sea de manera individual, competitiva o cooperativa), el método de transmisión de las normas (por consenso o imposición), el estilo de comunicación (pasivo, agresivo o asertivo), y la manera en que se fomenta la participación y la toma de decisiones (de forma simbólica o activa).

### LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

En cuanto a la convivencia institucional, este aspecto hace alusión al modelo de convivencia que prima en la normativa desde el PEC, el plan de convivencia hasta la normativa de convivencia, organización y funcionamiento del centro (NCOF). A través de la lectura de estos documentos, el alumnado en prácticas podrá valorar si el modelo que se promueve es reactivo o proactivo, si se favorece una convivencia donde el conflicto es visto como una oportunidad o si, por el contrario, lo vive desde un enfoque más disciplinario, si se promueve la cooperación o el funcionamiento individualizado, entre otros. A continuación, se muestra el guion de observación.

## LA CONVIVENCIA EN EL AULA

Viene marcada por las relaciones interpersonales que se producen entre iguales y entre el alumnado y la o el docente. Los modelos de convivencia pueden ser reactivos o proactivos.

Criterios/ Elementos a observar	Definición	Pautas de observación (Indicadores)*
Resolución de conflictos	La resolución del conflicto puede ser pacífica o violenta. Tipos de conflicto: negociación, conciliación, mediación o arbitraje.	La o el docente... ¿responde de manera inmediata poniendo fin al conflicto o se toma un tiempo para acompañar las emociones de las y los niños involucrados en el conflicto?; ¿se muestra tranquila o por el contrario se enfada o muestra cansancio ante un nuevo conflicto?; ¿busca culpables, impone castigos, suelta amenazas y emite juicios de valor o, por el contrario, se expresa de manera empática, busca la manera de acompañar emocionalmente, expresa los hechos tal cual ocurrieron sin juicio de valor?; cuando el conflicto es recurrente, ¿toma medidas preventivas o proactivas frente al conflicto o es más bien reactiva?
		¿Hay sanciones? Si hay sanciones, ¿estas van dirigidas a poner fin a una conducta disruptiva o se aplican en otro contexto?; ¿estas sanciones van dirigidas siempre a los mismos niños o niñas?; ¿qué efecto tienen las sanciones sobre los niños/as? ¿Repiten la conducta sancionada?
		Las y los niños involucrados en el conflicto... ¿cómo reaccionan? ¿Esperan que la o el docente tome partido ante su situación o intentan resolverlo ellos/as a través del diálogo o la negociación?
		Las y los niños observadores del conflicto... ¿toman partido ante la situación o esperan que la o el docente responda? ¿Observas que se sienten incómodos o siguen haciendo lo que estaban haciendo?
Estrategias de trabajo	Individual, competitivo o cooperativo	En clase ¿qué se suele dar más, un trabajo individual, competitivo o cooperativo? ¿Qué te lleva a afirmarlo? ¿Hay alguna asignatura en concreto donde se lleve a cabo más trabajo individual que en grupo? ¿Hay alguna asignatura donde se lleve a cabo más trabajo competitivo que cooperativo? ¿En qué hechos te basas para afirmarlo?
Transmisión de normas y límites	Las normas pueden imponerse o consensuarse	¿Cómo se trabajan las normas en el aula? ¿Están visiblemente expuestas? ¿Se recuerdan seguido? ¿Cuándo se recuerdan? ¿Cómo se traen a diálogo? ¿Sabes si se han consensado desde un inicio entre alumnado y docente? ¿Hay alguna norma que las y los niños no acaben de comprender? ¿Por qué? ¿Hay alguna norma que hayan tenido que modificar/cambiar porque regulaba una situación o simplemente no servía? ¿Las y los niños cuestionan alguna norma o las asimilan? Si la cuestionan, ¿qué hace la o el docente? ¿Cómo transmite la o el docente los límites? ¿Les expresa claramente cuáles son y por qué son necesarios?
Estilo de comunicación	Pasivo, pasivo agresivo, agresivo y asertivo.	¿Cuál es el estilo de comunicación que prima en las relaciones entre iguales? ¿Y en la relación entre la docente y el alumnado? ¿Cómo es el lenguaje no verbal que maneja la o el docente? ¿Qué tono de voz utiliza? ¿Se corresponde lo que dice y cómo lo dice con sus gestos? ¿Escucha activamente al alumnado? ¿Hace uso de las amenazas o algún tipo de violencia verbal en el aula? ¿En qué ocasiones?
Participación y toma de decisiones	Simbólica o activa/ real.	¿Las y los niños tienen la posibilidad de participar y tomar decisiones en la planificación y ejecución de alguna actividad que se desarrolla en clase? ¿En cuáles sí y en cuáles no? ¿Cuándo hay que decidir algo entre todos, ¿se somete a votación o se consensua? ¿La participación de los niños/as en la toma de decisiones es simbólica o activa? ¿Pueden opinar y hablar sobre un asunto o temática o en concreto o su actitud en clase es más de escucha pasiva?



## LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Criterios/ elementos a observar	Definición	Pautas de observación (Indicadores)*
Normativa	-	<p>¿Qué dice el PEC sobre la convivencia escolar?</p> <p>¿Cómo es el plan de convivencia del centro? ¿Qué tipo de medidas contempla (proactivas y reactivas)?</p> <p>¿Quién coordina el plan de convivencia del centro?</p> <p>¿Qué actividades realiza el centro para promover la convivencia escolar?</p> <p>Fíjate en los carteles y señalizaciones del centro, ¿qué elementos visuales promueven valores relacionados con la convivencia?</p> <p>¿Cuándo y cómo se da la convivencia con la comunidad educativa?</p> <p>¿Existe un «modo» concreto de actuar por parte de las y los docentes durante el patio escolar? ¿Cómo intervienen cuando hay una pelea? ¿Y cuándo escuchan un insulto? ¿Crees que la reacción docente durante el patio se centra en educar o poner fin al conflicto o pelea que se estuviera dando?</p>

### 3.4 UBICACIÓN

#### SUMERGIÉNDONOS EN LA CULTURA DE NUESTRO CENTRO

La cultura escolar puede definirse como el conjunto de valores, creencias, normas, relaciones, tradiciones y prácticas compartidas que configuran la vida diaria en una institución educativa.

- ☐ En palabras de Fullan (2002), se trata de «el alma de la escuela», de aquello que da sentido y cohesión a sus prácticas más allá de lo recogido en los documentos oficiales. La cultura escolar se plasma en la forma en que se concibe el aprendizaje, la diversidad, la autoridad, las relaciones interpersonales y el papel de cada miembro de la comunidad educativa.



La cultura escolar no se reduce al currículum formal, sino que se manifiesta también en los rituales cotidianos, la disposición de los espacios, las normas no escritas y las expectativas sociales que atraviesan la vida en el centro (Apple, 2004). Tal como lo señala González (2003), esta cultura hace referencia a aquello que configura la identidad institucional del centro educativo, y que «se ha ido configurando históricamente muy mediatizada por las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que la rodean» (p. 169). En una línea similar, Jordi Mateu lo ilustra de forma accesible en el documental *La educación prohibida*, que recomendamos visionar como complemento para profundizar en este enfoque sobre la cultura escolar.

Una vez comprendido el concepto de cultura escolar, y desde el enfoque inclusivo que atraviesa todo este manual, es necesario preguntarnos si los valores que sostienen la vida cotidiana en los centros educativos favorecen principios como la equidad, el reconocimiento de la diversidad, la justicia social, la participación activa y la sostenibilidad. O, por el contrario, si dicha cultura reproduce dinámicas de exclusión, jerarquización y desigualdad que contradicen los principios de una educación verdaderamente inclusiva.

## ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA CULTURA ESCOLAR

La cultura escolar no es un ente abstracto ni un decorado neutro en el que ocurre la educación, sino un entramado vivo de significados, prácticas, símbolos y normas que orientan la vida cotidiana en los centros. Es el lenguaje oculto de la escuela, aquel que no siempre está escrito, pero que se transmite, se repite, se aprende y se impone.



Como si de un ecosistema se tratara, este hábitat moldea las formas de pensar, sentir y actuar de quienes lo habitan, y por ello resulta crucial detenernos a mirar con atención los elementos que lo constituyen. ¿Qué se premia y qué se castiga?, ¿qué se celebra?, ¿cómo se comunica?, ¿qué valores se proclaman y cuáles se practican?

Este apartado propone un recorrido por los principales componentes que conforman la cultura escolar —las normas, los valores y creencias, y los rituales y tradiciones— con el propósito de ofrecer herramientas para su análisis desde una mirada inclusiva, intercultural, democrática y transformadora.

## NORMAS Y REGLAS

Normas y reglas es el aspecto más «palpable» de la cultura escolar según González *et al.* (2003) en tanto que hace referencia a cómo los miembros de la organización construyen su ambiente, esto es, decoración del centro, distribución y uso de los espacios, premios o reconocimientos obtenidos, documentos regulativos del centro como por ejemplo las NCOF y otros documentos como el Proyecto Educativo de Centro, Plan de Convivencia, recursos que se utilizan por política de centro en todas las aulas como pueden ser pantallas digitales o libros de texto.

Todos estos elementos determinan de alguna manera de comportarse y relacionarse al interior del centro educativo. Vienen a determinar de alguna manera el modo en que son las cosas en el centro. En resumen, uno/a solo

tiene que caminar por la escuela para darse cuenta de estos elementos... y determinar en función de ello si la cultura promueve o no la inclusión educativa, si está más o menos comprometida con los ODS, si reconoce el conjunto de diversidades más allá de la funcional, si pone en valor la interculturalidad, si promueve una cultura de la tecnología, si apuesta por la participación activa de las familias, etc.

## VALORES Y CREENCIAS

Son principios que orientan la acción educativa. En una cultura escolar inclusiva, los valores fundamentales incluyen la equidad, el respeto por la diversidad, la solidaridad, la tolerancia y la sostenibilidad (UNESCO, 2017). Las creencias compartidas acerca del potencial de todo el alumnado, de la función de la educación y de la convivencia son indicadores clave para el análisis. Los valores, en palabras de González *et al.* (2003), hacen referencia a **las concepciones más o menos compartidas en la organización.**

Este aspecto no se puede observar de manera directa, sino que, como dice este autor, implica un análisis reflexivo acerca de por qué hacen o no determinadas cosas. Ahora bien, este autor nos avisa que, con frecuencia pareciera que los valores de un centro escolar son aquellos formalmente declarados pero que pudiera que estos estuvieran vacíos o fueran eslóganes del centro en tanto que pudieran no ser realmente compartidos ni asumidos por los miembros de la organización escolar (familias, alumnado, docentes) o asumidos solamente por unos pocos individuos y no por toda la comunidad. Como señala Evans (1996), en muchas organizaciones hay principios que las personas mantienen sólo de boquilla.

Es común encontrar en las misiones y objetivos de los Proyectos Educativos de los centros el compromiso con la sostenibilidad ambiental o la equidad. Sin embargo, mientras que algunos centros promueven activamente estos principios, otros los ignoran por completo, e incluso llegan a implementar prácticas que van en contra de ellos. De manera similar, en las Normas de Convivencia suele promoverse la cooperación, la escucha activa y la empatía, pero, a la hora de organizar el trabajo, predominan enfoques individualistas, comunicación unidireccional y jerárquica, y una lógica que se enfoca más en señalar culpables y aplicar sanciones disciplinarias que en fomentar una verdadera convivencia basada en el respeto y la colaboración.



## TRADICIONES Y RITUALES ESCOLARES

Hace referencia a otro aspecto a observar centrado en cómo la organización escolar da importancia a aquellas prácticas ritualizadas, celebraciones, actos escolares o proyectos comunitarios repetidos en el tiempo. Son aquellas acciones constantes en el tiempo que determinan y dan significado a una cultura escolar. No se trata de observar si celebran o no el día de la discapacidad sino de cómo lo llevan a cabo. Hay rituales, como diría Vain (2018): «Los rituales producen sentido, en tanto son instancias esencialmente dramáticas. A partir de las cuales una sociedad comunica algo importante acerca de sí misma» (p. 15-16). Los rituales escolares son prácticas que se repiten en el tiempo y que —en apariencia— pareciera carecer de significado. Entre los elementos a destacar dentro de las tradiciones y rituales escolares, Vain (2018) nos invita a observar el uso que se le da **a los espacios y el tiempo** a través, por ejemplo, del vallado que hay en el patio, el tiempo de recreo, el tiempo para un examen, el mantener al alumnado en el aula si llueve, el hacer sonar la campana, entre otros. En opinión de Florian y Black-Hawkins (2011), desde una perspectiva inclusiva, los espacios deberían de ser abiertos al diálogo, los tiempos flexibles para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y los recreos debieran favorecer la participación de todo el alumnado.

Otro elemento a observar dentro de los rituales según Vain (2018) sería lo que este autor denomina la **domesticación de los cuerpos** que tiene que ver cómo el alumnado debe de mantenerse sentado en una silla, la posición de las sillas mirando a la pizarra o en círculo, levantar la mano para preguntar, hacer una fila para entrar a clase, esto es, cada todas aquellas prácticas que constituyen de alguna manera la cotidianidad del alumnado y otros miembros de la organización escolar.



Otro elemento según el mismo autor guarda relación a cómo el equipo docente ejecuta lo que el identifica como el **ritual de los premios y castigos**, esto es, la manera de gestionar los conflictos que se reitera en el centro y que puede estar sujeta a prácticas reiterativas basadas en dejar al alumnado sin recreo, llevarle a dirección, obligarle a que se pidan perdón inmediato a un compañero que ha molestado, compensar a un alumnado por su buen comportamiento a través de una pegatina en forma de estrella, entre otros aspectos. Por último, estarían las **efemérides nacionales y locales** que se escogen de manera reiterativa, año tras año y que, por tanto, determinan la identidad nacional/local, esto es, el sentido de pertenencia a una comunidad y las efemérides que Vain (2018) señala como universales y que pretenden promover en la comunidad educativa un sentido de pertenencia a una comunidad mundial y que guardan relación con la sostenibilidad, la paz, la tolerancia, entre otros valores.

La cultura escolar configura el *habitus* donde se desarrollan todas las experiencias educativas por lo que, el análisis crítico de dicha cultura escolar constituye una herramienta fundamental para impulsar procesos de transformación educativa.

Por último, estarían las efemérides nacionales y locales que se escogen de manera reiterativa, año tras año y que, por tanto, determinan la identidad nacional/local, esto es, el sentido de pertenencia a una comunidad y las efemérides que Vain (2018) señala como universales y que pretenden promover en la comunidad educativa un sentido de pertenencia a una comunidad mundial y que guardan relación con la sostenibilidad, la paz, la tolerancia, entre otros valores.



## PARA FINALIZAR



## ALGUNAS REFLEXIONES

Esta guía nace del deseo sincero de compartir una herramienta que vaya más allá de lo técnico o lo prescriptivo. Representa mucho más que un simple compendio de indicadores o procedimientos técnicos. Se concibe como una invitación a mirar la escuela con profundidad, cuestionamiento y sensibilidad, desde una perspectiva integral que reconoce la complejidad de las instituciones educativas como espacios vivos, atravesados por múltiples dimensiones: estructurales, culturales, relacionales, políticas y simbólicas.

Lo que proponemos es una invitación honesta a observar la escuela con ojos nuevos, con una curiosidad profunda y una sensibilidad despierta.

Cuando decimos «observar», no nos referimos a quedarse en la superficie. Hablar de observación, para nosotros, es hablar de compromiso, de escucha atenta, de presencia real. La escuela no es un escenario neutral: es un espacio vivo, lleno de contradicciones, atravesado por estructuras, relaciones, emociones, desigualdades y posibilidades. Por eso, no tiene sentido abordarla con una mirada superficial o mecánica. Lo que proponemos es una forma de mirar que se deja afectar, que se pregunta, que se posiciona.

Hemos querido alejarnos de esa lógica fría que a veces se impone en la observación: la de recolectar datos, llenar cuadros y emitir juicios sin contexto. En cambio, lo que intentamos es abrir espacio a la incertidumbre, a las preguntas que incomodan, que mueven. No tenemos todas las respuestas, y no creemos que nadie las tenga. Pero sí creemos en el poder de hacerse buenas preguntas. Y de hacérselas con honestidad.

Pensamos que la observación puede y debe ser una experiencia formativa en sí misma. No como una tarea que simplemente «se hace», sino como un proceso que transforma, que conecta lo que sabemos con lo que vivimos, que hace dialogar las ideas con la realidad. Si logramos que quienes lean esta guía se sientan interpelados a mirar la escuela desde otro lugar, con más conciencia, con más profundidad, entonces este esfuerzo habrá valido la pena.

Una dimensión que consideramos ineludible, aunque muchas veces queda en segundo plano, es la micropolítica. Hablar de la escuela es hablar de poder, de normas que se aplican (o se omiten), de silencios que pesan, de gestos que marcan. Ser conscientes de esto no paraliza; al contrario, potencia. Porque entender los entramados de poder nos da herramientas para actuar con más justicia, con más sentido, con más responsabilidad.

En cuanto a las herramientas de observación, como pueden ser los diarios de campo, el análisis DAFO, el uso de blogs o las guías de observación estructuradas, entre otras, todas tienen un propósito común: ayudar a construir una mirada que no sea ingenua, ni distante, ni técnica en exceso. Queremos que puedan captar lo que muchas veces no se dice, lo que se escapa, lo que queda al margen. Las emociones, las tensiones, las omisiones... todo eso también educa, también configura la escuela. Por eso, defendemos una formación que no se limite al saber hacer, sino que se nutra también del saber estar, del saber escuchar, del saber implicarse.

Sabemos que hoy más que nunca, la educación está en disputa. Se impone una lógica que empuja hacia la eficiencia, los rankings, los resultados medibles. Frente a eso, nosotras y nosotros seguimos apostando por una formación crítica, situada y profundamente humana. Porque creemos que educar sigue siendo un acto político. Y observar, también.

No escribimos esta guía para trazar un único camino, ni para dar instrucciones definitivas. Lo que deseamos es que este documento funcione como una brújula que oriente sin imponer, como un espejo donde mirarse y como un cuaderno donde registrar lo que emerge al mirar la escuela con ojos despiertos. Que esta guía acompañe, que provoque, que incomode si hace falta, pero que sobre todo abra posibilidades.

Y ojalá que al final de este proceso, cada uno pueda seguir soñando con una escuela distinta. Porque mirar críticamente es también imaginar lo que aún no existe.



## REFERENCIAS



- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Akal.
- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M., & Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243–266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Azalte, Puerta, & Morales. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4742301>
- Blase, J., & Roberts, J. R. (1994). The micropolitics of teacher work involvement: Effective principals' impacts on teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 40(1), 67–94.
- Blázquez Entonado, F. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5441659>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25–48.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 195–214.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 323–334. <https://doi.org/10.1080/13603110500256137>
- Caruso, M. (2005). Sus hábitos medio civilizados: Enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. En Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (Ed.), *Foucault, la pedagogía y la educación: Pensar de otro modo* (pp. 163–200). Cooperativa Editorial Magisterio.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 157–188). Alianza Editorial.

- Córdova-Lafuente, M., Espinoza-Guerrero, C., Arriagada-Villaruel, M., & Lara-Subiabre, B. (2023). Posicionamiento de estudiantes de profesorado ante situaciones de micropolítica. En M. Gárnica Alarcón., C. Herrera Carvajal., J. López Núñez., C. Vargas Velandía., & D. Flores Noya (Comp.), *Semilleros de Investigación: Experiencias significativas en el contexto de la Educación Superior (97-102)*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Domingo, Á., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Esteve, O. (2006) Instruments d'observació. Instrumentos de observación. Documento interno. Proyecto de aplicación de la práctica reflexiva en la formación permanente del profesorado (Plano marco de formación 2005-2010). Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. Jossey Bass.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Freixa Niella, M., Novella Cámara, A. M., & Pérez-Escoda, N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje*. Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Octaedro.
- Gairín Sallán, J., & Muñoz, J. L. (2022). *Diseño y desarrollo de las organizaciones educativas*. Dykinson.
- González González, M. T. (Coord.). (2023). *Organización y gestión de los centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson Educación.
- González González, M. T., Nieto Cano, J. M., & Portela Pruaño, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Pearson Educación.
- González, M.ª T. (1997). La evolución del liderazgo en la organización escolar. En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 11–23). UNED.
- Gutiérrez Pérez, J., Moreno Verdejo, A., Gallardo Vigil, M. A., & Sánchez Núñez, C. A. (2013). *Guías del Prácticum del Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva

- en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755–767. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Machín Álvarez, M.; Páez Cruz, I. y Izquierdo Medina, G. (2025). *Dossier sobre comunicación no violenta en el ámbito educativo*. Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Ordóñez Andrade, G. M. (2018). *Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana: Un estudio etnográfico*. [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales, Colombia.
- Pertusa Mirete, J. (2022). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión* 21, 56(56), 1-21.
- Portillo Vidiella, M. C., Cano García, E., & Giné Freixes, N. (2012). La escritura de blogs para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 64(4), 63–81.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Aljibe.
- Serrano-Antúnez, A., Jensen, B., Arriaga-Velasco, R., & Pérez Martínez, M. G. (2017). La observación de las prácticas docentes: implicaciones para el desarrollo de instrumentos. *Congreso Nacional de Innovación Educativa*. San Luis Potosí.
- Shanks, J., & Young, S. (2019). Applying attributes of contemplative technopedagogy to a social media assignment. *Frontiers in Education*, 4, 48. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00048>
- Solís, A. M. (2018). El diario de aprendizaje como instrumento narrativo para la reflexión. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4, 419-429. <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/310>
- Towsend, T., & Gebhardt, M. (1994). *Calidad en acción*. Paidós.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Uruñuela, P. (2018). *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber cuándo empecé a dar clase*. Narcea.
- Vain, P. D. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria de Misiones.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- Wesely, J. K. (2021). Skimming the Surface or Digging Deeper: The Role of Emotion in Students' Reflective Journals During an Experiential Criminal Justice Course. *Journal of Experiential Education*, 44(2), 167-183. <https://doi.org/10.1177/1053825920952829>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

## SOBRE LOS AUTORES



**Macarena Machín Álvarez.** Profesora docente e investigadora laboral en el departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Su labor investigadora se centra en ámbitos como la inclusión educativa, la interculturalidad, las metodologías activas y participativas y la educación emocional. Forma parte del Grupo de Investigación HUM 936: Análisis de la exclusión y de las oportunidades socioeducativas (AEyOSE).

**José Alberto Gallardo-López.** Doctor en Pedagogía y profesor en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Su labor investigadora se centra en ámbitos como la inclusión educativa, la pedagogía social, las metodologías activas y participativas, la educación emocional y la tecnología educativa. Forma parte del Grupo de Investigación en Innovación Socioeducativa (SEJ-696) y es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

**Susana Escorza Piña.** Profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar (Departamento de Didáctica) de la Universidad de Cádiz. Su trayectoria docente e investigadora se centra en el ámbito de la Atención a la Diversidad y la Escuela Inclusiva, líneas desde las que ha desarrollado diferentes proyectos de investigación e innovación orientados a la mejora de la práctica docente y la formación del profesorado. En los últimos años, ha ampliado su campo de trabajo incluyendo también el cambio social y la sostenibilidad educativa. Pertenece al grupo de Investigación Educativa «Eduardo Benot» (HUM230).

**Iris Páez Cruz.** Investigadora en la Universidad de Cádiz, cuenta con una amplia experiencia en el ámbito de la educación intercultural y la inclusión educativa, centrada en promover la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural en los diferentes espacios educativos. Forma parte del Grupo de Investigación HUM 936: Análisis de la exclusión y de las oportunidades socioeducativas (AEyOSE).

**Natalia del Pino-Brunet.** Ayudante Doctora en la Universidad de La Laguna. Mi línea de investigación se centra en los factores psicosociales que influyen en la propensión a asumir riesgos de jóvenes autóctonos e inmigrantes. Actualmente, también desarrollo proyectos e investigaciones en el ámbito de la innovación educativa. Miembro del Grupo PAIDI de investigación: Calidad de vida e intervención comunitaria y organizacional (HUM-590).



# ÍNDICE



Presentación .....	9
Agradecimientos .....	11
Bloque 1. La escuela como organización social .....	13
1.1. ¿Qué es la escuela? .....	14
1.2. ¿Qué lentes nos ponemos cuando observamos la escuela? .....	16
1.3. Dimensiones a considerar a la hora de observar la escuela. ....	20
Bloque 2. La observación durante el prácticum .....	25
2.1. El prácticum un momento ideal para conocer la realidad de una escuela .....	26
2.2. La observación durante el prácticum .....	27
2.3. Elementos que se utilizan durante el prácticum para plasmar nuestras observaciones. ....	29
Diario de campo .....	30
Los blogs de reflexión .....	32
Memoria final .....	32
Bloque 3. Temáticas a observar .....	33
3.1 El entorno del centro escolar. ....	34
Variables institucionales y sociales del entorno escolar. ....	35
3.2. La estructura o «esqueleto» de la organización escolar. ....	35
Factores internos estructurales. ....	36
3.3. Procesos y relaciones. ....	36
A) ¿cómo observar el proceso de enseñanza aprendizaje? .....	36
B) ¿qué sabemos de la acción tutorial y de cómo podemos implementarla? . . .	43
C) ¿cómo se ejerce el liderazgo en el centro? .....	50
D) desarrollo de la propia convivencia .....	52
3.4 Ubicación .....	57
Sumergiéndonos en la cultura de nuestro centro .....	57
Elementos constitutivos de la cultura escolar .....	58
Para finalizar algunas reflexiones .....	63
Referencias .....	65
Sobre los autores .....	69

# GUÍA DE *observación*

Una herramienta para el prácticum  
de Educación Infantil y Primaria



La presente guía es fruto del trabajo desarrollado en el marco de dos proyectos de innovación y mejora docente llevados a cabo durante los cursos académicos 2023/2024 (sol-202300256953-tra) y 2024/2025 (sol-202400284771-tra) en la Universidad de Cádiz. Su elaboración ha sido posible gracias al apoyo financiero del Plan Propio UCA 2025-2027, así como a la colaboración del Grupo de Investigación HUM 230: Investigación Educativa «Eduardo Benot» y del Departamento de Didáctica de esta misma universidad.

Ha sido pensada como una compañera de viaje para quienes se adentran en el Prácticum, ese momento clave en la formación docente donde la escuela deja de ser solo un objeto de estudio y se convierte en un territorio vivo, lleno de matices, tensiones y posibilidades. No pretende ser un manual cerrado, sino una herramienta flexible que oriente, inspire y facilite el trabajo de observación, análisis y reflexión crítica sobre lo que significa educar en contextos concretos.

Esta guía se propone, en definitiva, como una invitación a mirar con profundidad, a hacerse preguntas incómodas pero necesarias, y a construir conocimiento pedagógico desde la experiencia vivida. Esperamos que sea útil, pero, sobre todo, que provoque curiosidad, pensamiento crítico y compromiso con una educación más justa, democrática e inclusiva.

