

Vigo, B., Dieste, B. & Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246341>

Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva

Begoña Vigo Arrazola⁽¹⁾, Belén Dieste Gracia⁽¹⁾, Allen Thurston⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad de Zaragoza, ⁽²⁾Queen's University Belfast

Resumen

El artículo que se presenta enfatiza la importancia de la formación crítica del profesorado para una escuela inclusiva a través de la investigación etnográfica. Más específicamente, el objetivo es dar a conocer y explicar cuáles son las aportaciones que percibe el profesorado cuando participa en una investigación etnográfica sobre las relaciones familia-escuela. El estudio se lleva a cabo desde la observación participante, entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos e interacción virtual en ocho escuelas de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). Los resultados muestran cómo los profesores se hacen conscientes de sus prácticas y de su fundamentación teórica en relación con el contexto con el que interactúan. Los procesos de reflexión y el contraste con diferentes formas de acción parecen contribuir al cuestionamiento y a la reconstrucción de sus prácticas. El estudio destaca la importancia de los procesos de interacción que se generan durante la investigación etnográfica y más específicamente a través de la devolución de los informes de investigación para la formación de profesorado.

Palabras clave

Formación de profesorado; métodos etnográficos; educación inclusiva; participación de las familias.

Contacto:

Begoña Vigo Arrazola, mbvigo@unizar.es, Pedro Cerbuna 12, 50009 Zaragoza.

"Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria". (Ministerio de Economía y Competitividad; Ref. EDU2012-32657" (EDU2012-32657) 2012-2015.

Ethnographic research on family participation of schools and its relationship to teacher professional development in an inclusive school

Abstract

This article highlights the relevance of critical teacher professional development for an inclusive school. This issue is explored through ethnographic research. More specifically, the goal was to present and explore perceptions of the ethnographic research on the relationships between school and family. The study was carried out using participant observations, semi-structured interviews, document analysis and virtual interaction in eight schools from Aragón Community (Spain). The findings showed how teachers took awareness of their professional practice and the theoretical foundation that underpinned it was taken into context when they were working with families. The reflective process and the contrast with different ways of action seemed to contribute to the reconstruction of their practices. This research highlights the importance of interaction processes during ethnographic research and specifically through the embedding of evidence-based practice in teacher professional development.

Key words

Professional Development; Ethnographic methods; Inclusive Education; Parental involvement.

Introducción

En un contexto en el que la enseñanza se constituye como una actividad incluida en el discurso político parece importante facilitar el acceso al conocimiento que fundamenta la profesión del maestro (Nilsson y Beach, 2015). La investigación en la formación de profesorado se interpreta como una herramienta fundamental para la innovación y para atender a las necesidades de una escuela que cambia continuamente (Beach, 2011). La finalidad de este artículo es contribuir a comprender la importancia de la formación crítica de los maestros y profesores (Beach y Bagley, 2012) para poder responder a distintas situaciones de diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva (Booth, Ainscow y Dyson, 2006) y creativa (Beach y Dovemark, 2007; Craft, 2002; Jeffrey and Troman, 2009; Woods, 1993; Woods and Jeffrey, 1996). Se subraya la importancia de una formación del profesorado a partir de sus necesidades (Zeichner, 2010).

De acuerdo con diferentes estudios sobre formación de profesorado se interpreta que el conocimiento de nuestras experiencias, perfilado por los diferentes antecedentes culturales, contribuye a lo que somos y afecta a cómo entendemos el mundo. Éstas experiencias influyen nuestras elecciones y nos separan potencialmente de otras (Adamson, 2012). Desde esta perspectiva, se considera que la investigación podría ser una práctica generatriz en la formación crítica del profesorado, siendo la producción de conocimiento una característica propia de la profesión de maestro, y haciendo de esta experiencia una actitud. Las experiencias de investigación podrían capacitar a los futuros profesores (Coffey, 2010) y a los profesores en ejercicio para realizar diseños de prácticas desde las experiencias y desde el conocimiento que éstas proporcionan (Wieser, 2015). Somos conscientes de la influencia que las creencias y valores acerca de la enseñanza y el aprendizaje en nuestro contexto tienen en sus prácticas (Darling-Hamond, 2006).

Cuando la práctica del profesor resulta de su experiencia en la acción y de la experiencia colectiva con la que interactúa, el conocimiento situado y la reflexión sobre ese conocimiento, sobre cómo y por qué algo funciona podría contribuir a reconstruir las orientaciones que surgen de las prácticas situadas de los profesores (Eckert y McConnell-Ginet, 1999; Wieser, 2015). El sentido de responsabilidad de los implicados, el trabajo en equipo y la discusión, el debate y la reflexión conjunta sobre la acción así como el contraste de este conocimiento con los estudios sistematizados sobre el tema (Zeichner, 2010) son aspectos claves para una formación crítica del profesorado.

Con la intención de poder avanzar en este sentido de formación crítica del profesorado para una escuela inclusiva y de acuerdo con Ainscow (2001), entendemos la necesidad de hacer extraño lo familiar y hacer familiar lo extraño. Hacer extraño el trabajo que realizamos nos lleva a pensar y a reflexionar, y hacer familiar lo extraño forma parte de un proceso de reconstrucción que podría enriquecerse a partir de la investigación en la acción del maestro. El cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el docente hace de su práctica educativa así como la atención consciente sobre sus implicaciones éticas, en relación con los estudiantes y su aprendizaje, permiten avanzar más allá de una perspectiva de formación basada en la reflexión (Villalobos y De Cabrera, 2009). Desde esta representación, la etnografía podría contribuir a hacer extraño lo familiar y familiar lo extraño (Delamont y Atkinson, 1994). La etnografía se reconoce como útil y valiosa para el educador (Alvarez, 2008; Barba, 2001; González y Barba, 2014; Rockewell, 2009; Woods, 1996; Margalef, 2000) porque permite atender a las prácticas de implicación del profesorado y al conocimiento situado y conectado (Neimeyer, 2006), y contrastar con la literatura existente sobre el tema.

Etnografía crítica y desarrollo profesional

La etnografía se contempla como una forma de investigación que conlleva una práctica creativa en el desarrollo profesional. Más específicamente, la etnografía crítica (Beach, 2011) puede ser una oportunidad para que los maestros contrasten sus propias experiencias y hagan de ellas conocimiento sistematizado. Experimentar, explorar, contrastar, reflexionar y reconstruir el diseño de su acción pueden considerarse prácticas enriquecedoras en el desarrollo profesional. Como práctica creativa, la etnografía podría contribuir a una forma de aprendizaje más inteligente (Jeffrey y Troman, 2013), favoreciendo que los profesores desarrollen respuestas alternativas y creativas ante las necesidades de su propia práctica (Jeffrey y Craft, 2004).

La etnografía es una forma de investigación educativa que enfatiza la importancia de estudiar de primera mano lo que la gente hace y dice en contextos particulares (Hammersley, 2006). Es mirar lo que ocurre, oír lo que se dice, hacer preguntas y recoger los datos que están disponibles a través de los temas que interesan (Hammersley y Atkinson, 1994). Es dar cuenta de las culturas o de los procesos culturales que tienen lugar en el día a día de los escenarios investigados (Beach, 2011). Esto normalmente implica hacer una observación participante y entrevistas semi-estructuradas diseñadas para entender las perspectivas de los participantes, complementadas con el estudio de documentos (Hammersley, 2006). El análisis de esos datos, su clasificación y la comunicación de las ideas es un proceso complejo (Walford, 2009) que requiere hacer elecciones en relación con perspectivas teóricas (Beach, 2011). La tensión entre lo que podríamos llamar perspectivas de los participantes y los análisis de la información puede ser de especial importancia para el desarrollo profesional de los implicados. De una parte, permite clarificar y reconocer qué actividades llevan a cabo. (Hammersley, 2006). De otra parte, permite la inclusión de un marco teórico en el escenario.

La etnografía puede contribuir de manera significativa a la formación inicial y permanente del profesorado desde su propia interpretación, de la comprensión de lo que realmente sucede en sus aulas y cómo sucede, cómo construyen e interpretan los acontecimientos didácticos (Margalef, 2000). El valor de la investigación etnográfica en la formación del profesorado ha sido reconocido en diferentes trabajos de distintas áreas geográficas. Estudios llevados a cabo en los países nórdicos (Beach y Bagley, 2012), en Inglaterra (Woods, 1996; Jeffrey, Troman, 2009; Boylan y Woolsey, 2015), en Austria (Wieser, 2015), en España (Alvarez, 2008; Jovés, Siqués y Esteban-Guitart, 2015; Vigo y Soriano, 2014), en Australia (Kettle y Sellars, 1996), USA (Hale, Snow-Gerono y Morales, 2008) o Latinoamérica (Cerletti, 2013) explicitan cómo estas prácticas de investigación pueden contribuir a que los profesores se formen como profesionales, pudiendo reflexionar críticamente y controlar sus propias prácticas educativas basadas en el conocimiento científico (Beach y Bagley, 2012, 2013; Sleeter, 2008). Son importantes lecciones para aprender desde los análisis detallados en un campo específico (Beach, Bagley, Eriksson y Player-Koro, 2014) y tienen un potencial muy interesante para poder incorporarlo a sus prácticas en el aula (Cerletti, 2013). El análisis de la información aporta un conocimiento que sirve para “estimular y centrar la conciencia de los docentes, sobre lo que saben. Asimismo, les capacita para desarrollar ese conocimiento...y les permite tener un punto de referencia para encajar sus propias experiencias” (Woods, 1996, 157). El etnógrafo estudia las actividades y los participantes interpretan sus realidades en el contexto cultural de cada día (Beach, 2005, 2010). Todo ello está en relación con los principios de colaboración (Lather, 1986; Lincoln y Guba, 1985). Los profesores al identificar otras situaciones similares dentro de su propio trabajo, puede que encuentren prácticas de valor, que les ayuden a reflexionar y que posiblemente contribuyan de alguna manera a reconocer el sentido de esas prácticas (Woods, 1996). Así, a través de la devolución de la información, la investigación etnográfica contribuye a la formación crítica del profesorado favoreciendo la conciencia del conocimiento presente en las prácticas de los profesores y en las de otros, de la conciencia de la importancia de temas educativos y sus implicaciones, de la acción transformadora y de apoyo en sus prácticas.

No obstante, una buena parte de las investigaciones sobre el valor de la investigación etnográfica se ha desarrollado con estudiantes de profesor y con profesores principiantes. La investigación se ha centrado en menor medida con profesores experimentados. En este sentido, interesa comprender el impacto que ejercen las experiencias de investigación etnográfica en el desarrollo profesional de los docentes. En este artículo se exploran las aportaciones de la investigación para el conocimiento de su práctica y para la transformación de la misma en una escuela inclusiva. La cuestión de investigación se ha centrado en conocer el impacto de la investigación etnográfica sobre la participación de las familias en la escuela en su desarrollo profesional.

Un estudio etnográfico: la participación de las familias en la escuela

El estudio etnográfico que se llevó a cabo durante tres cursos académicos tomaba como referencia los modelos teóricos que destacan la conexión entre la escuela y los padres como un medio de maximizar el potencial de desarrollo de la educación de los niños. Consideramos las ideas de Coleman (1988) y Bourdieu (2007) que hacen hincapié en la importancia del contexto familiar en el desarrollo del niño y en el impacto que esto puede tener en la relación entre el niño, la familia y la escuela. Esto se considera particularmente importante dadas las barreras que las estructuras de la escuela pueden presentar para el desarrollo de relaciones entre estos tres entes. No obstante, también se interpreta que la escuela puede facilitar estas relaciones creando espacios físicos y afectivos de interacción con las familias (Massey, 2012). Así, la estructura de la escuela podría ayudar o inhibir las

relaciones con las familias procedentes de medios desfavorecidos, ya sea por pertenecer a entornos socioeconómicos desfavorecidos, grupos étnicos u otros colectivos en riesgo de exclusión.

Más específicamente, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación atendía a los estudios sobre las prácticas pedagógicas inclusivas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y las prácticas de enseñanza creativa (Jeffrey y Woods, 2003) que señalan la importancia de la participación de la comunidad y las familias en el proceso de enseñanza. Parece que escuchar a los padres y planificar teniendo en cuenta las necesidades individuales puede ayudar (López, 2001), generando bucles de retroalimentación para adaptar los programas de acción (Goodall y Vorhaus, 2011). Asimismo, la investigación subraya que la participación de los padres tiende a aumentar cuando el profesorado se muestra receptivo ante los intereses y valores de los padres / tutores (Epstein, 2001; Lewis, Kim, y Bey, 2011), favoreciendo el aumento del rendimiento académico (Bolívar, 2006; Garreta, 2012).

En este marco, los objetivos de la investigación etnográfica fueron profundizar en el conocimiento de las estrategias de participación, y entender cuáles eran las prácticas y experiencias que promovían la participación de los padres en la escuela en general y en contextos específicos de la clase a lo largo del proceso de investigación.

Participantes

El estudio se llevó a cabo en ocho centros de la Comunidad Autónoma de Aragón de Educación Primaria, Educación Secundaria y de Educación Primaria y Secundaria, públicas y concertadas, rurales y urbanas seleccionadas en una investigación previa sobre los discursos y prácticas de participación de las familias.

Tabla 1.

Centros participantes

Centros educativos	Número alumnos	Bases de interés
Escuela urbana 1 Primaria	650	Equipo directivo muy concienciado de la importancia de la participación.
Escuela urbana 2 Primaria	690	Prácticas convivencia. Reconocimiento con diferentes premios nacionales y regionales.
Centro Concertado urbano Primaria y Secundaria	220	Comunidad de Aprendizaje
Escuela suburbana Primaria	310	Profesores motivados. Equipo Directivo concienciado. Proyecto de acción especial.
Escuela Rural pequeña Primaria	45	Prácticas convivencia. Numerosos proyectos con la Comunidad. Reconocimiento con diferentes premios nacionales y regionales.

Centros educativos	Número alumnos	Bases de interés
Centro Concertado Rural Primaria y Secundaria	680	Profesores motivados. Equipo Directivo concienciado.
Instituto de Secundaria Obligatoria 1	700	Padres Delegados en las clases.
Instituto de Secundaria Obligatoria 2	1000	Proyectos premiados de convivencia y redes sociales.

Metodología

A través de una perspectiva etnográfica (Beach, 2011; Hammersley & Atkinson, 1994; Wolcott, 2003) los datos fueron recogidos en espacios y tiempos formales e informales en Consejos Escolares, salidas y entradas a la escuela, reuniones de padres y madres, jornadas abiertas y en un aula de cada escuela. El fin era explorar la participación de las familias en la vida de la escuela, desde la observación participante (Taylor y Bogdan, 2008), mediante "conversaciones informales" (Patton, 1990) con los profesores, los padres y los niños, y, desde entrevistas semi-estructuradas (Heyl, 2007) con los maestros, los directores de los centros, padres e inspectores, con el objetivo de saber cómo experimentaban ellos la participación de las familias en la escuela. Finalmente también se obtuvieron datos de la revisión de los sitios web de la escuela (Hine, 2004; Landri y Marqués da Silva, 2012) y los documentos de centro para el análisis y la triangulación de la información. Durante el proceso de investigación a través de la observación participante, en las entrevistas y en tiempos y espacios de devolución de la información, en interacción con el investigador, se creaban situaciones que permitían a los profesores como observadores internos justificar y discutir sus prácticas y sus estrategias.

Análisis de la información

El análisis de la información recogida se llevó a cabo de forma cuidadosa, a través de un proceso de categorización de los datos (Miles y Huberman, 1994). El análisis mostraba cómo en unos casos las escuelas favorecían la construcción de la participación de las familias a través de prácticas que promovían la atención a la particularidad de las familias mediante distintas estrategias que variaban de unos contextos escolares a otros (Goodall and Vorhaus, 2011; Lopez, 2001). Conocer sobre las familias, reconocer el entorno o reforzar el sentido de pertenencia al mismo son ejemplos que mostraban las distintas estrategias desarrolladas por las escuelas estudiadas. En nuestro estudio estas estrategias parecían estar en relación con los tipos de identidad de las familias, el movimiento de la población escolar y la idiosincrasia de la propia escuela. En otras escuelas prevalecían prácticas que priorizaban la atención a los valores de la escuela a través de estrategias como la formación a las familias en temas educativos o la invitación a asistir al desarrollo de diferentes actividades escolares. Aspectos como los tipos de identidad de las familias (Semke and Sheridan 2011), la movilidad de las familias (Lewis, Kim and Bey, 2011) o la idiosincrasia de la escuela (Garreta, 2009; Schecter and Sherry, 2009) parecían estar en relación con las diferentes prácticas y estrategias desarrolladas.

Devolución de la información

Tras recopilar, seleccionar y organizar el material, nos interesaba validar nuestra información y nuestros resultados de la investigación. Queríamos saber si recogíamos sus puntos de vista y si captábamos la participación de las familias tal y como ellos la vivían. El análisis de la información se contrastó con los participantes en un doble sentido. De una parte, se ofreció el informe de investigación propio a cada una de las comunidades educativas participantes para validarla a partir de la consideración de sus propias experiencias, su conocimiento práctico, personal, y sus propias teorías; para que tuvieran un punto de referencia y pudieran fundamentar sus propias experiencias. Entendemos que el informe final es producto de una colaboración. Escribimos los informes tratando de ser fieles a las percepciones de los docentes y las familias. De otra parte, se llevó a cabo la presentación del análisis sistemático de la información procedente de las distintas escuelas participantes en una sesión colectiva a la que asistieron familias y profesores de las distintas escuelas. De este modo se favoreció el conocimiento y el intercambio de las experiencias de participación de las familias, promoviendo así el cuestionamiento y el contraste de las propias prácticas. En este punto enfatizamos “la perspectiva del observador interno” pero en relación con los principios de colaboración (Lather, 1986; Lincoln and Guba, 1985). También nos interesaba conocer cuál había sido la aportación de la investigación para ellos, no solo del informe final sino también del proceso.

Resultados y discusión

Durante el estudio y en el proceso de devolución más sistematizada de la información es posible ver cómo el conocimiento que resulta de la investigación y que se presenta a los docentes y familias refuerza prácticas de reflexión y de reconstrucción desde una perspectiva crítica (Beach, 2011) que atiende a las necesidades de una escuela inclusiva. El objetivo de la investigación no era solo la comprensión de las prácticas de la participación de las familias en la escuela, sino también identificar el conocimiento y las experiencias de los profesores a lo largo de la investigación, considerando así la posible reconstrucción de sus prácticas. Compartir esa comprensión con otras personas también significa hablar de colaboración, y de validez de la información.

Esta investigación etnográfica parece haber permitido estimular y centrar la consciencia de los docentes sobre lo que saben y lograr un punto de referencia teórico de sus propias experiencias y de las de otros. Cuando identificaban casos similares dentro de su propio trabajo los profesores parecían encontrar elementos de valor, que les ayudaban a ser reflexivos. Como señala Woods (1996), esto parece capacitarlos para desarrollar su conocimiento y buscar alternativas a lo largo del proceso de investigación.

Aportación 1. Reconocimiento y refuerzo del valor de sus prácticas en torno a la participación de las familias. Conocimiento situado.

Los profesores parecían entrar en una dinámica de refuerzo y ampliación del modelo de acción que habían ido construyendo en interacción coherente con su contexto (Wenger, 2001). La participación de las familias parecía tener lugar de diferente modo según el tipo de identidades que de forma mayoritaria se encontraban en la escuela y en el entorno. Los profesores promovían prácticas y estrategias de participación de las familias que diferían de unas escuelas a otras.

Durante los procesos de observación participante, los profesores parecían tomar conciencia de su conocimiento situado (Neimeyer, 2006). Cuando se atendía a las experiencias que llevaba a cabo cada profesor y al conocimiento que incorporaban durante el proceso de la

investigación, ellos también eran observadores activos, buscando y ampliando experiencias (Wieser, 2015).

Los profesores, como practicantes reflexivos, se mostraban críticos y disconformes con sus prácticas, buscando el porqué de su propio trabajo y no solo el cómo (Boylan y Woolsey, 2015). Se enfrentaban a su propia práctica preguntándose por qué era importante conocer a las familias, cuando destacaban la necesidad de conocerlas, o cuando en otros casos justificaban el sentido de llevar a cabo proyectos vinculados al entorno.

Tengo ganas de conocer a las familias personal y culturalmente porque es la única manera en la que yo puedo entender a ellos y a mis estudiantes... Yo siempre les pido que hablen acerca de ellos, que me digan lo que piensan, lo que yo tengo que saber de sus hijos, sus nietos, sus sobrinos o sus hermanos". (Maestra Escuela Suburbana).

Una pregunta para mi abuelo. "Los abuelos y los niños están investigando. Es una actividad muy emotiva porque los nietos, presentan a sus abuelos. Los niños preguntan a sus abuelos sobre cómo jugaban. (Maestro Escuela Rural pequeña)

A través de la observación participante y de las entrevistas, los profesores en interacción con el investigador parecían hacerse conscientes del conocimiento práctico pero también de la necesidad de desarrollar otras prácticas (Hale, Snow-Geron y Morales, 2007) vinculadas al desarrollo del curriculum. Un ejemplo fue la incorporación del texto libre de forma sistemática a las prácticas del aula.

A través del 'texto libre' Francisco, un niño gitano, escribe acerca de la venta que ha hecho su padre de un caballo. Nase dice que una jirafa que no sabe francés esté en la escuela. Namir cuenta que hoy es su último día en la escuela porque se va a vivir a Francia mañana. Los textos son leídos a la clase entera. Sus experiencias y las de sus familias son escuchadas y discutidas entre todos. Estas experiencias son conectadas con el curriculum de la clase a través de temas como la cohesión, la coherencia, la sintaxis o la morfología. (Notas de campo en Escuela Suburbana)

Las situaciones de interacción durante la investigación permitían que los profesores pudieran discutir, justificar, reconocer y revisar sus prácticas y sus estrategias. De forma explícita una profesora de Primaria señalaba cómo este estudio había contribuido a una revisión de sus prácticas durante el proceso de la investigación. "Ha modificado mi práctica, me ha servido para repensar lo que estaba haciendo, la forma de hacerlo, desde la reflexión" (Maestra Escuela Suburbana).

En este contexto fue posible ver cómo los profesores llegaban a reconocer el valor de sus prácticas y estrategias, cómo reforzaban algunas de ellas y cómo incorporaban nuevas estrategias y acciones que promovían la participación de las familias en la escuela. Todo ello tenía lugar a través de las conversaciones reflexivas sobre la práctica o desde el análisis de la interacción en la clase en el día a día.

Aportación 2. Reflexión sobre el marco teórico de las prácticas.

Cuando se devuelve a cada escuela el informe de la investigación etnográfica desarrollada se presentan una serie de evidencias relacionadas con la participación de las familias. Éstas, sistematizadas desde el diario de campo, la documentación del centro, las entrevistas y la interacción virtual, permiten comparar sus prácticas y estrategias particulares con las de otros y con la literatura sobre el tema.

Los profesores parecían hacerse conscientes del conocimiento teórico presente en sus prácticas cuando de forma contrastada con la teoría se les devolvió a las escuelas participantes el informe de investigación. Un profesor señalaba:

Yo me replanteo ¿Dónde estamos nosotros? Es una perspectiva de la que no te das cuenta cuando estás trabajando... El hecho de sentarte te hace pensar y reflexionar sobre lo que estás haciendo. Es una oportunidad para ordenar tus ideas respecto al colegio (Maestro Escuela Rural pequeña).

Como ocurre en otros estudios etnográficos que subrayan el conocimiento de los profesores de los ‘fondos de identidad’ en el aula (Jovés, Siqués y Esteban-Guitart, 2015), nuestro estudio parece apoyar el desarrollo profesional de los profesores implicados al facilitar conceptos para el desarrollo del conocimiento profesional.

Una profesora de Educación Secundaria señalaba cómo la investigación había contribuido a conocer sus prácticas. “Es una forma de conocernos. En general no hay tiempo. Ésta ha sido una manera de hacerlo”. (Profesora Instituto Secundaria)

En el mismo sentido, una maestra subraya el enriquecimiento que ha supuesto su participación en el estudio llevado a cabo.

Ahora nos identificamos. Es muy enriquecedor. Es una forma de suscribir que la escuela ponga más énfasis en un aspecto o en otro en función del contexto y las circunstancias. Me ha hecho pensar que se corre el riesgo de excluir (Directora Escuela Urbana Primaria 2).

Los relatos se interpretan como construcciones narrativas compartidas. Los investigadores nos habíamos identificado con el tipo de prácticas que desarrollaban las escuelas. De una parte nos aproximamos a su contexto pero de otra parte nos mantuvimos distantes, intentando obtener una ‘imagen panorámica’ e introduciendo distintos tipos de análisis. En nuestro caso supuso hacer elecciones acerca del conocimiento teórico presente en sus prácticas (Beach, 2011). Les aportamos elementos teóricos relacionados con la construcción de espacios de participación entre las familias y la escuela para de nuevo contrastarlos con los protagonistas, los profesores y las familias.

Aportación 3. Contraste con otros y búsqueda de alternativas

La devolución del análisis de la información a las escuelas estudiadas conjuntamente facilitó su reflexión y el cuestionamiento de aquello que les resultaba familiar y el planteamiento de alternativas. Esa devolución promovió la reflexión y el cuestionamiento de aquello que les resultaba familiar, poniendo en evidencia su propia práctica (Delamont y Atkinson, 1994). Como señala una maestra: “Te hace pensar en otros posibles referentes”. La conceptualización que se les aporta desde el estudio etnográfico a partir del análisis de sus prácticas pareció servir como elemento de reflexión teórica sobre sus prácticas, de consciencia y de contraste con otros modelos de acción, conectando la experiencia individual y colectiva situada con un proceso de transformación (Niemeyer, 2001). El mostrar la diversidad de enfoques a la hora de llevar a cabo la construcción de la participación de las familias en la escuela parecía enriquecer las diferentes formas en que se pueden llevar a cabo estas prácticas en la escuela.

Los profesores utilizaron el análisis de sus propias experiencias para contrastar con otros ejemplos y entender las propias como parte del desarrollo hacia otras propuestas. Como todo proceso de conocimiento, la devolución de la información remitía a procesos de discusión e intercambio de conocimiento a través de un debate colectivo (Cerletti, 2013) acerca de la participación de la familia en la escuela, de la importancia de sus voces en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, y del tiempo que necesitaban para ello.

La directora de uno de los centros refleja el cuestionamiento de sus propias prácticas cuando señala “Organizamos una charla sobre diversidad y solo vinieron a la charla los que pertenecen a la misma cultura. Aquellas familias que queríamos que vinieran no aparecieron. Habrá que buscar otra estrategia, dice la Directora” (Directora Escuela Urbana Primaria 2).

Otra profesora de Secundaria, en el mismo sentido señala: “Organizamos talleres y vinieron 10 familias. Los profesores de Secundaria tienen mucho trabajo. Es algo fundamental, pero tenemos que revisar cómo implicarlas” (Profesora Instituto Secundaria). En este contexto una madre de Primaria y de Secundaria a la vez insiste en la necesidad de que “La participación lleva a una implicación. Algo tendremos que hacer porque habrá que cambiar” (Madre Escuela Rural pequeña).

Las experiencias vividas y desarrolladas por las distintas escuelas participantes representaban un conjunto de conocimiento posible para considerar en cada una de las escuelas. Eran como lecciones para aprender dentro de un ámbito específico (Beach y Bagley, 2012) para aprender sobre la construcción de la participación de las familias en la escuela. En este contexto, parece importante destacar el valor de estas experiencias de investigación etnográfica y subrayar su potencial para generar conocimiento más profundo y enriquecido en el propio proceso de enseñanza en una escuela inclusiva. La idea de desarrollo profesional y de cambio que aporta el estudio etnográfico (Woods, 1996) se explicita cuando los profesores y las familias señalan el largo camino por recorrer en el proceso, señalando alternativas y opciones de desarrollo en su propio contexto. “El análisis me lleva a la reflexión, a intentar hacer algo. Consigues algo, pero queda mucho por hacer” (Profesora Centro Educativo Concertado).

El proceso de transformación parece surgir en un contexto de interacción que podría estar en relación con la experiencia continua con las situaciones de cada marco de acción y de las discrepancias percibidas en el proceso de interacción entre todas las escuelas participantes.

Conclusiones

De las aportaciones de la investigación etnográfica, sobre la participación de las familias en la escuela, al desarrollo profesional de los docentes se destaca la importancia de la formación atendiendo a las necesidades que se presentan en cada escuela. La formación crítica de los profesores implicados a partir de los contextos con los que interactúan puede permitir avanzar hacia la reconstrucción de sus prácticas desde el cuestionamiento y la reflexión sobre sus experiencias, el conocimiento teórico y el contraste con otros ejemplos.

El cuestionamiento de la práctica profesional posibilita que los docentes reflexionen, avancen y se desarrollen profesionalmente desde sus experiencias. El contraste con la teoría conlleva una oportunidad que aporta conocimiento de sus prácticas y de este modo mayor riqueza a su reflexión. El contraste de las propias experiencias con otras de diferentes escuelas contribuye al análisis, a la reflexión y a la propia reconstrucción de sus experiencias en el aula; de una parte, replanteando y reconstruyendo las prácticas que llevan a cabo de manera más habitual; de otra parte, incorporando en sus aulas prácticas nuevas.

Las ideas de este estudio podrían ser útiles para ser consideradas en otras experiencias de desarrollo profesional que pretendan mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una escuela para todos. El estudio apunta las condiciones que podrían orientar una perspectiva de formación crítica del profesorado, tanto inicial como permanente, basada en

un proceso de investigación que atiende a las voces y las necesidades que experimentan los docentes en su contexto.

Bibliografía

- Adamson, B. (2012). Erratum to “International comparative studies in teaching and teacher education” [teach. teach. educ. 28 (2012) 641–648]. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1070
- Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T & Dyson, D. (2006). *Improving school, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190.
- Beach, D. (2005). The problem of how learning should be socially organized: Relations between reflection and transformative action. *Reflective Practice*, 6(4), 473-489.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63.
- Beach, D. (2011). Education science in Sweden: Promoting research for teacher education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207-220.
- Beach, D, & Bagley, C. (2012). The weakening Role of Education Studies and the Retraditionalisation of Teacher Education. *Oxford Review of Education* 38, 287-303.
- Beach, D & Bagley, C. (2013). Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 36, 379-392.
- Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A., & Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes. *Teaching and teacher education*, 44, 160-167.
- Beach, D.& Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: the Tufnell Press.
- Beach, D.& Nilsson Lindström, M. (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry* 6(3), 241-258.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, 119-146.
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62-71.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições* 24, 2(71), 81-93.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology* 94, S95-S120.
- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A lifewide foundation*. Continuum Studies in Lifelong Learning. London, UK: Continuum.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300
- Delamont, S. y Atkinson, P. (1994). *Fighting Familiarity*. New Jersey: Hampton Press.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in society*, 28(02), 185-201.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas; Schools and Immigrant Families: Complex Relations. *Revista complutense de Educación*, 20(2), 275-21.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i Escolares. La participació de les famílies als centres educatius*. Lérida: Ajuntament de Lleida. La Paeria.
- González, G. y Barba, J.J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412.
- Goodall, J. and Vorhaus, J. (2011). Review of best practice in parental engagement. Research Report DFE-RR156. Department for Education. Institute of Education.
- Hale, A., Snow-Geron, J., & Morales, F. (2008). Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1413-1425.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Heyl, B. S. (2007). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, and L. Lofland. *Handbook of Ethnography*, 369–384. London: Sage.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
- Jeffrey, B., and Troman. G. (2009). “Creative and performativity practices in primary schools: a Foucauldian perspective.” In BERA Annual Conference 2009, September 2-5. University of Manchester. Manchester. <http://oro.open.ac.uk/21364/2/BJ-Cr%2BPerf-BERA09-Ed-online.pdf>
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2013). Managing creative teaching and performative practices. *Thinking Skills and Creativity*, 9(0), 24-34.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2003). *The Creative School. A Framework for Success, Quality and Effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and teacher education*, 12(1), 1-24.
- Marques, S. & Landri, P. (eds.). *Rethinking education ethnography. Researching on-line communities and interactions*. Porto: Centro de Investigaçao e intervençao Educativas.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard educational review*, 56(3), 257-278.
- Lewis, L., Kim, & A. and Bey, J.A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 221-234.
- Lincoln, & Guba, E.(1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lopez, G. R. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools. *American Educational Research Journal* 38(2), 253-288.
- Margalef, L. (2000). Formación Inicial del profesorado: de las prácticas transmisivas a las prácticas participativas. España: *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168.
- Massey, D. (2012). *Un sentido global de lugar*. Barcelona: Icaria.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, (341), 99-122.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills: Sage.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schechter, S. R., & Sherri, D. L. (2009). Value Added? Teachers' Investments in and Orientations Toward Parent Involvement in Education. *Urban Education*, 44(1), 59-87.
- Semke, C. A. & Sheridan, S. M. (2011). Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. R [superscript 2] Ed Working Papers. *National Center for Research on Rural Education*.
- Sleeter, C. (2008). An invitation to support diverse students through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 212-219.
- Taylor, S. J., and Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vigo, B. & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45.
- Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wieser, C. (2015). Technology and ethnography – will it blend? Technological possibilities for fieldwork on transformations of teacher knowledge with videography and video diaries. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 11(2). In Press.
- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: RoutledgeFalmer.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments. The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Wolcott, H. F. (2003). Sobre la intención etnográfica En H. M. Velasco, F. J. García, and A. Díaz, *Lecturas de antropología para educadore*. Madrid: Trotta. 127-145.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.

Autores

Begoña Vigo Arrazola. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Es Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del equipo de investigación consolidado 'Educación y Diversidad'. Sus principales líneas de investigación se centran en Educación Inclusiva, Escuela rural y Formación de Profesorado.

Belén Dieste Gracia. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Es Profesora Asociada del área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del equipo de investigación consolidado 'Educación y Diversidad'. Sus principales líneas de investigación se centran en procesos de enseñanza y aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación.

Allen Thurston. School of Education. Belfast, Northern Ireland

Es catedrático de Educación & Director del 'Centre for Effective Education' en Queen's University Belfast. Sus principales intereses de investigación incluyen intervención temprana y basada en la prevención a través del uso de la evidencia que surge en las prácticas educativas.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de la profesora Carmen Julve Moreno por su gran implicación en el desarrollo de la investigación y en la discusión que da lugar al artículo que se presenta.