Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 34 **Año XI** **feaearagon@gmail.com** **diciembre 2021**

Monográfico: El debate de los libros de texto en la escuela de hoy

Entrevista a Pilar Ledesma y Eduardo Nuez del CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz

Colaboraciones: Enrique García Pascual, Juan Antonio Rodríguez, Esther Claver, Javier Velilla y Carlos Guallart, Mª Carmen Blanco y Ginesa López

Fórum Aragón
núm. 34

Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Zaragoza, diciembre de 2021

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-ARAGÓN

Presidente: Fernando Andrés Rubia
Vicepresidenta: Alicia Martínez
Secretaria: Nieves Carcelén
Tesorera: Pilar López Pérez
Vocales: Ederlinda Calonge, Pedro Molina, Mª José Sierras Jimeno, Juan Salamé, Mª Teresa Fernández y José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

CONSEJO EDITORIAL

Alicia Martínez, Nieves Carcelén, Pedro José Molina Herranz, Pilar López Pérez, Ederlinda Calonge, Mª José Sierras, José Luis Castán, Juan Salamé y Mª Teresa Fernández de la Vega.

Fórum Aragón no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, envía un e-mail a feaearagon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la página http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/ y en issuu.com/feaearagon

ISSN 2174-1077

Las fotografías en blanco y negro han sido cedidas por Jesús Molledo.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

SUMARIO

Editorial	3
Monográfico: El debate de los libros de texto en la escuela de hoy	
Las reformas pasan, los Libros de Texto permanecen. Enrique García Pascual	5
Libros de texto en la escuela rural. Juan Antonio Rodríguez Bueno	9
¿Necesitamos el libro de texto en las aulas? Esther Claver	12
A vueltas con los libros de texto. Javier Velilla Gil y Carlos Guallart Moreno	16
El libro de texto en los márgenes del sistema educativo. Reflexiones a partir de dos experiencias especiales. Daniel García-Goncet	19
Experiencias	
Proyectos que florecen. Lourdes Dieste, Ana Belén Hernández, Noemí Mas y María Isabel Ruiz.	23
Experiencias en 0-3 años. Escuela Infantil Los Vientos. Hortensia Sinués Mollá	29
Ampliando los límites en la enseñanza universitaria: del manual tradicional al portafolios electrónico. Mª Carmen Blanco Gandía y Ginesa López Crespo	32
CRA L'Albada: se hace camino al andar. Claustro del CRA L'Albada. La Almolda y Bujaraloz (Zaragoza)	35
El arte de actuar, reflexionar, teorizar y experimentar. Reina Castellanos Vega	41
La enseñanza del Área de Lengua a través de los textos. Marta Asensio Gracia, Lucía Martín Tortajada y Noelia Fernández Peñarroya	45
Semillas en tiempos de pandemia. Iñaki Lasaosa Trallero	49
Sin Libro, sin miedo. Docentes del IES Clara Campoamor de Zaragoza	53
Trabajando sin libro de texto. Joaquín Macipe Costa	59
Entrevista	
Pilar Ledesma y Eduardo Nuez, una apuesta por el cambio metodológico y organizativo en el CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz. Fernando Andrés Rubia	
Artículos y Colaboraciones	
Ahora investigamos juntos. Trabajo de investigación en 1º de Bachillerato. María Coduras Bruna, Blanca Domínguez y Marta Roldán Muñoz	
A media voz: Pedro Molina	
Lecturas	
Mirar, leer y escuchar: la escuela del covid-19	

Editorial

Finalizamos el año y me gustaría repasar con los lectores y lectoras algunos temas que, al menos para nosotros, han tenido particular importancia en nuestra andadura. Empiezo con uno que compartimos la comunidad educativa y la sociedad en general. El curso 2021-2022 ha sido un curso en el que hemos recuperado la confianza y en el que hemos puesto grandes esperanzas. Todo tiene un final y lo peor de la pandemia parece que ya ha pasado, además, la mayor parte de la población adulta está vacunada y hay que celebrar que hemos sido un país modélico en cuanto al número y la rapidez. Es el curso en el que hemos puesto todas nuestras ilusiones para la vuelta a la normalidad. Sin embargo, no parece que lleguemos al final, ya hay señales que ensombrecen de nuevo la actualidad: la aparición de una nueva variante, ómicron y un repunte a finales de noviembre de casos en las escuelas. Esperemos que solo sea un episodio pasajero y que pronto volvamos a una situación de bajo riesgo y de normalidad.

Este trimestre, a finales de octubre, celebramos la reunión de la Junta estatal de FEAE en Zaragoza. Las presidentas, ya son mayoría, y los presidentes de los foros territoriales se desplazaron a nuestra ciudad, en algunos casos acompañados de otros miembros de las juntas para recuperar la actividad presencial tras el parón provocado por la pandemia. La última reunión se había celebrado en noviembre de 2019 en Tenerife durante las XXVIII Jornadas. En esta ocasión solo faltaron representantes de Andalucía, Asturias y Castilla-La Mancha que disculparon su asistencia. Incluso el presidente de Castilla-La Mancha participó en *streaming*. En la reunión, como suele ser habitual, se abordaron temas de interés, entre otros, relacionados con los presupuestos y las cuotas, el plan de trabajo, las próximas Jornadas en Galicia o las novedades relacionadas con la revista DyLE. Creo que es importante destacar las propuestas aprobadas en relación a los documentos de organización y funcionamiento, y en especial al código ético. Durante la comida y de forma más distendida pudimos compartir y abordar otros asuntos más informales.

Mientras, las administraciones educativas avanzan lentamente en la aplicación de la LOMLOE, más lentamente de lo esperable, luego nos tocará correr a los demás. Hay ya un decreto de evaluación y promoción, pero los tan esperados currículos van despacio. Tiempo habrá para hablar de los cambios introducidos y de sus objetivos, por ahora seguimos a la espera y con los ojos bien abiertos, aunque desengañémonos, nunca lloverá a gusto de todos. Yo por mi parte y a título individual, aplaudo las medidas para reducir la lacra de las repeticiones y descargar los currículos. Aunque a estas alturas de mi vida profesional ya me parece muy poco, bastante insuficiente. Por otra parte, me toca aceptar que para otros es demasiado y que acabaremos sometidos una vez más a la implacable ley del péndulo que nos impide avanzar al ritmo que sería necesario.

Me gustaría hablar también de la revista ***Forum Aragón***, que con el próximo número iniciará su duodécimo año de existencia. El tiempo pasa muy rápido, pero no en vano, y con el tiempo hemos ido ganando en lectores y colaboradores. Creemos que cada vez hay más interés por participar y con ello hemos logrado uno de nuestros primeros objetivos. Contamos ya con colaboradores fijos y casi fijos y también cada vez nos llegan más trabajos no solicitados. Por otra parte, podemos afirmar que hemos ganado en calidad de contenidos y que cada vez hay más experiencias y reflexiones sobre la práctica.

El profesorado, y también otros miembros de la comunidad educativa, piensan en voz alta cómo mejorar las prácticas escolares y el sistema educativo. También hemos conseguido llegar a todas las etapas educativas y contar con colaboradores de diferentes especialidades y niveles. Nos sentimos orgullosos, somos una revista de divulgación, que intentamos trabajar con rigor y que con nuestro esfuerzo contribuimos a la mejora educativa. Nos gustaría comentar que precisamente en este número hicimos una llamada a la colaboración para reflexionar y contar experiencias y tuvimos una gran respuesta de forma inmediata. La muestra la tenéis a continuación. Por mucho que lo expresemos, y lo intentamos hacer en cada correo, en cada comunicación, no somos capaces de mostrar suficientemente nuestro sincero agradecimiento. Esta publicación no existiría si no es gracias al trabajo y al esfuerzo de sus colaboradores, dentro y fuera del aula.

Este número se ha dedicado al libro de texto desde una perspectiva crítica. Contamos con colaboradores que se posicionan de forma favorable y otros que se muestran muy críticos. El libro de texto ha ocupado un espacio excesivo y eso ha supuesto en la mayoría de los casos un problema de descualificación profesional. El libro de texto incorpora una rutina demasiado repetitiva y monótona. Por otra parte, con herramientas tan potentes como las actuales, sorprende la resistencia que ofrece y que representa también los intereses de sectores económicos como las editoriales. Los interesados en el debate tienen en este número, reflexiones que esperamos sean útiles y contribuyan a formar criterio. Tenemos también experiencias, algunas de ellas de centro o que implican a un numeroso grupo del claustro, que intentan eliminarlos o redimensionarlos, para que ocupen tan solo un papel secundario.

La COVID-19 está poniendo sobre la mesa importantes problemas relacionados con las desigualdades y en especial con el alumnado más vulnerable. Asistimos a una intensificación, en diferentes territorios, de la segregación escolar y la aparición de nuevas formas de desigualdades entre alumnado con capacidades similares. Se han abierto nuevas brechas entre las oportunidades y condiciones de aprendizaje del alumnado, dependiendo de su contexto social o territorial. Los problemas emocionales y de salud también pueden estar influyendo de forma negativa. El absentismo escolar ha resurgido en algunos entornos como hacía tiempo no se veía, actuando desfavorablemente sobre el derecho esencial a la educación. La falta de actividades extraescolares, de ocio y tiempo libre, de actividades en los periodos vacacionales pueden estar marcando también diferencias en el acceso a una formación del ámbito no formal. Es verdad que no tenemos aún información precisa para dimensionar las consecuencias educativas derivadas de la pandemia, pero es preciso que nos mantengamos atentos y hagamos un esfuerzo, especialmente las administraciones e instituciones educativas, por reducir al mínimo posible el impacto en el alumnado al menos hasta que no terminemos de forma definitiva con esta situación.

Buen año 2022.

Fernando Andrés Rubia
Presidente de FEAE-Aragón

Monográfico: El debate de los libros de texto en la escuela de hoy

Las reformas pasan, los Libros de Texto permanecen

Enrique García Pascual
Doctor en Pedagogía

Las reformas educativas se suceden en España desde 1975 cuando apenas se llevaba un lustro con la implantación de la Ley General de Educación franquista. Casi todas las reformas han llevado aparejado un cambio curricular. Con la LOGSE, me pareció interesante conocer si los materiales curriculares por excelencia entonces, los Libros de Texto, sufrían cambios substanciales con respecto a la etapa anterior, la de los Programas Renovados del gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD). Como resultado, elaboré una tesis que titulé: "Libros de Texto y Reforma Educativa". Su re-lectura me invito a ofrecer este artículo para el monográfico que prepara la revista FORUM

Parece que todavía está presente la discusión sobre la presencia de los libros de texto en nuestras aulas. Pensaba que esta diatriba había concluido con la irrupción de las TIC, las experiencias de innovación y la necesidad del "e-learning" forzado por la pandemia.

Partiendo de la pregunta de si los libros de texto deben estar en las mochilas de los escolares, me acercaré a la pregunta de quiénes están interesados en la permanencia de este recurso curricular y finalizaré dando una serie de criterios de cómo analizar/seleccionar libros de texto (impresos o digitales) porque parece que van a seguir acompañando al curricular escolar.

Ya en el siglo pasado (García, 1996) se constataba la dependencia que los docentes tenían del libro de texto tanto para el desarrollo como para la planificación curricular. Algunos movimientos de renovación pedagógica y experiencias aisladas trataban de alejarse de esta normalidad que proviene de los albores de las escuelas graduadas, allá por el siglo XIX.

Los argumentos de quienes consideran que los libros de texto deben dejar de existir se agrupan en torno a estas cuestiones:

1. El libro de texto contribuye a promover la idea de que son innecesarios los demás libros, lo que va en detrimento de competencias como la de saber acceder a diversas fuentes de información, evaluar y discriminar la información relevante, etc. Les priva a los estudiantes del placer de buscar, investigar, explorar, contrastar, experimentar…
2. Propician una enseñanza basada en la memorización de contenidos.
3. Presentan el saber como algo acabado, objetivo y no sometido a revisión crítica. Tienden a presentar los conocimientos de forma dogmática. De esa manera disminuye entre los estudiantes la capacidad crítica, la curiosidad intelectual y la reflexión.
4. Propician el individualismo. Alejándose de las competencias de colaboración y de trabajo en grupo que exigen las competencias básicas.
5. Terminan estableciendo la planificación, la programación curricular e inhibiendo la iniciativa del profesorado. Dificultan las adaptaciones curriculares y la innovación en las aulas.
6. Los libros de textos NO facilitan la relación con el entorno próximo. No potencian la conexión de la información con los problemas prácticos y

actuales de la vida cotidiana, personal y social, de los estudiantes.
7. Dificultan además las relaciones y las sinergias entre las distintas materias y saberes. Se aleja de los planteamientos globalizadores e interdisciplinares que la sociedad compleja actual exige.
8.- Resultan menos motivadores que otros recursos más próximos a las generaciones del smartphone.

Por otra parte, quienes abogan por su existencia, señalan argumentos como:

1.- Las ratios actuales y las exigencias burocráticas al profesorado no conceden tiempos para el trabajo innovador, adaptado a los estudiantes y a los contextos concretos. Resulta cómodo para el docente, especialmente para los noveles que encuentran un apoyo al trabajo diario.
2.-El material impreso es de calidad y se trata de un material que ha sido revisado por el equipo editorial.
3.- Familias y docentes están tranquilos porque tienen el aval de que se siguen los programas oficiales y que, por tanto, los contenidos se ajustan a lo que se solicita en los exámenes oficiales tipo EVAU
4.- Habitualmente, constituyen una buena síntesis y presentan los contenidos de forma ordenada, sistemática ayudando a los estudiantes a preparar sus exámenes.
5.- Una motivación no didáctica es la importancia del sector económico del libro de texto. Son muchas personas cuyo trabajo depende de su existencia: trabajadores, comerciales, distribución, librerías, sector del papel.
6.- Homogeneización de la calidad de la enseñanza que se ofrece a los aprendices no dependiendo exclusivamente de la competencia, la experiencia y la profesionalidad de los enseñantes.
7.- El libro de texto puede ser el único material impreso que entren en el hogar de algunos escolares.
8.- Los libros de texto digitales pueden favorecer algunos de los principios metodológicos que se proponen en las corrientes innovadoras: inclusividad al poder establecer diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, interactividad con el aprendiz, motivación al utilizar diferentes lenguajes textuales y visuales, acercar las propuestas de trabajo a los entornos, utilizar estrategias lúdicas, etc.

Como se puede comprobar, los argumentos a favor o en contra son equivalentes según pongamos el fiel en las cuestiones más innovadoras y creativas; o bien en las cuestiones de operatividad, estratégicas y de control y de pervivencia del sistema. Igualmente dependerá de quién argumenta. Ya hemos apuntado a algunos colectivos que se sienten mejor con o sin libros de texto.

A favor del Libro de texto.

- Administración: porque el control del currículum desarrollado es más sencillo al reducir el número a controlar. Las editoriales son siempre menos que los docentes.
- ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza) que siempre está a la defensiva utilizando argumentos de todo tipo, ya sean económicos (los libros no son caros porque tienen mucho costes) incluso académicos (recurriendo a organismos internacionales) “Los docentes necesitan los libros de texto como ayuda para orientarse respecto de lo que tienen que hacer en el aula, del mismo modo que los alumnos los necesitan como apoyo de la experiencia de aprendizaje en su totalidad. Igualmente, las personas encargadas de la formulación de políticas necesitan los libros de texto para transformar los objetivos educativos generales en actividades concretas en el aula”. (ANELE, 2021:7)
- Profesores noveles que ven un apoyo de seguridad. Tampoco debemos olvidar que la profesión docente es estresante y que el fenómeno del burnout avanza ante el temor de no poder responder a todas las exigencias que administración y comunidad educativa plantean a los docentes.
- Padres y madres inseguros en una sociedad competitiva que buscan el triunfo de sus hijos en las “carreras”.

En contra del Libro de texto.

- Profesorado Innovador, cansado de que Administración, que las editoriales les ninguneen, que atenten contra su dignidad profesional, marcándoles un camino que en su experiencia encuentran equivocado. Por eso, deciden que desean desarrollar el curriculum a su manera,

adecuándolo a la realidad diaria, utilizando una diversidad de materiales, algunos de elaboración propia.
- Críticos con el sistema
- Profesores noveles entusiastas
- Padres y madres "progresistas" con espíritu crítico e innovador.

Ya en el referido estudio del siglo pasado, concluíamos que el problema no era el libro de texto sino su carácter exclusivo, su preeminencia en la toma de decisiones de los docentes. Siempre me gustó la denominación italiana de los libros escolares: "subsidiario" que viene a mostrar un carácter complementario y subalterno frente a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (maestros/as, profesorado y los/ las estudiantes). Por eso, abogábamos por una utilización combinada de distintos recursos en el que el libro de texto es un recurso como otro cualquiera que permite al estudiante el tener la información de forma ordenada y en una disposición holística.

Lo que hay que pedir a los libros de texto como a cualquier otro recurso escolar es que cumpla los cánones de calidad que incluyen el responder a los principios educativos y metodológicos del sistema educativo; la adecuación con las características de los destinatarios (edad, nivel de aprendizaje, circunstancias socio-económicas, etc.) e igualmente debe explotar las potencialidades que le permita la tecnología del soporte donde se ubique. Dicho de otro modo, los libros digitales no pueden ser el libro impreso en formato pdf.

De acuerdo con estas tres dimensiones requisitorias, las categorías que propongo para analizar un libro de texto (impreso o digital) son:

Curriculum abierto

Si a los libros de texto se les acusa de dogmáticos, de presentar el contenido de forma cerrada y acabada, deberían promover desde sus páginas la necesidad de acudir a otras fuentes de información, comportarse como si fueran la oficina de información de un lugar turístico.

Globalización/interdisciplinariedad

En un mundo complejo, pretender acotar la realidad en los cajones/asignaturas escolares es una tarea vana. Por eso, el libro podría seguir siendo de disciplina, pero invitando a la interrelación de los saberes. Las materias instrumentales, la lengua y las matemáticas son las disciplinas más interdisciplinares.

Aprendizajes significativos

Memorizar lo que no tiene significado es una tarea fútil. Quienes apostamos por la significación de los aprendizajes no estamos renunciando a la memorización. Los libros de texto tienen que mostrar, que enseñar, cómo se enlazan los contenidos, cómo se pueden convertir en significativos.

Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Hasta que llegó la LOGSE, los contenidos predominantes, exclusivos de nuestro sistema escolar y, por ende, en los libros de texto eran los de carácter conceptual que debían aprenderse de forma comprensiva o memorística si no era posible la comprensión. Por eso, han pasado tres décadas y los saberes cómo, los saberes ser y los saberes estar (Delors, 1996) han ido poco a poco adquiriendo su importancia, pero entiendo que debemos seguir insistiendo porque la comodidad de la tradición nos sigue traicionando.

Relación con el entorno

Si la tecnología de impresión y la economía de costes exigían grandes tiradas para ser rentables, en la actualidad la impresión puede ser a la carta y además no dejando stocks costosos. Por eso, creo que se puede pedir a las editoriales, especialmente a los grandes grupos que dominan en el mercado, que elaboren materiales específicos para los entornos a los que se dirigen.

Solución de problemas reales

Ese apego a la realidad, debe hacerse a través de la solución de problemas. La metodología ABP tiene una larga trayectoria que no se ha visto reflejada mayoritariamente en los libros de texto que suelen presentar los contenidos de forma acabada y sin conflicto ni "cabos sueltos".

Trabajo grupal

Quizás las políticas comerciales individualizan el uso y disfrute del libro de texto, pero eso no debería suponer que las propuestas de actividades tengan que ser siempre individuales, que no se dé cabida a proponer trabajos de cooperación o de colaboración.

Aprendizaje lúdico

La gamificación avanza en el mundo digital. Deberemos aprovechar la tendencia para hacer los materiales didácticos más lúdicos. Esto no significa rebajar el nivel de esfuerzo. ¿Acaso no se esfuerzan nuestros niños y adolescentes cuando deben de pasar de nivel en los videojuegos que utilizan en su ocio?

Aprender a aprender

Favorecer la autonomía en el aprender, en el desarrollo, en el vivir es el objetivo de toda educación. Los materiales deben ser un apoyo para los nuevos aprendizajes, pero deben ser de un carácter que no generen dependencia.

Atención a la diversidad

La escuela debe atender a cada persona como singular y ofrecerle específicamente para que alcance su máximo desarrollo independientemente del punto de partida. Se comenzó con el concepto de integración en 1985 para ir evolucionando hacia la inclusividad, donde todos tienen cabida con su diversidad. No se adaptan los individuos al sistema, sino que éste se adapta e incluye a todos los individuos.

Evaluación formativa

Los materiales, los libros de texto deben ofrecer *feedback*, retroalimentación inmediata para conocer el avance en el aprendizaje.

Acorde con los valores del siglo XXI

Los libros de texto impresos o digitales, los materiales curriculares en general deben promocionar los valores de sostenibilidad, democracia, pacifismo, inclusividad, feminismo, comprensión internacional, respeto a las minorías.

También, a los materiales digitales, sean libros de texto u otro tipo de recurso hay que solicitarle que aproveche las ventajas que dicha tecnología ofrece que podemos enumerar como:

- Hipertextualidad
- Interactividad
- Multimedialidad
- Personalización

En resumen, estoy en contra de la dictadura del libro de texto impreso o digital, pero considero que puede seguir siendo útil como un recurso didáctico más. Lo que sí considero necesario que todos los recursos didácticos en forma de libro, película, etc. se adecúen al desarrollo integral de sus destinatarios, favorezcan los principios educativos y didácticos del sistema escolar y del proyecto educativo del Centro y, también, aprovechen todas las potencialidades del recurso en aras de los destinatarios y del avance en un pedagogía justa, solidaria, inclusiva y feminista.

Referencias

Alcoverro, Carme (2018) A favor de los libros de texto. La Vanguardia, 17/12/2018 https://www.lavanguardia.com/opinion/20181217/453589894143/a-favor-de-los-libros-de-texto.html

ANELE (2021) El libro educativo en España y los contenidos educativos. Curso 2021-22 https://anele.org/wp-content/uploads/2021/09/210908TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-21-22.pdf

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Unesco, Santillana

García Pascual, E. (1996) Libros de texto y Reforma Educativa. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

No al fracaso escolar (2018) Libros de texto no, gracias. https://fracasoacademico.wordpress.com/propuestas-y-alternativas/metodologicas/como-tiene-que-cambiar-el-sistema-educativo-para-terminar-con-el-fracaso-academico/

Libros de texto en la escuela rural

Juan Antonio Rodríguez Bueno
Maestro rural

Cuando hablamos de experiencias y actividades de aula sin libro de texto, inevitablemente, hemos de pensar en la escuela rural, aunque en estas escuelas «siempre hay un libro abierto para todos los ojos: la naturaleza» (Rousseau); pero resulta que esta ausencia de libros de texto, normalmente, se da en aquellos centros donde hay una estabilidad del equipo directivo, que se supone es el motor y guía de los centros en su recorrido hacia el éxito escolar.

Ahora bien, en una comunidad autónoma donde, según el último informe del Consejo Escolar de Aragón sobre la situación del sistema educativo, el porcentaje de centros sin candidatos a la dirección es del 78%, especialmente en el ámbito rural, es difícil que el currículo dominante no esté apoyado en libros de texto debido también a la alta movilidad de los equipos docentes de un curso a otro.

Como apuntan diversos estudios, la escuela rural necesita una transformación del currículo hacia uno más contextual, multinivelar y con recursos propios, como son, por ejemplo, los proyectos de investigación, pues una misma situación problemática puede ser abordada con diferentes niveles de intensidad y de interés según las edades, además de permitir el trabajo cooperativo.

Si algo caracteriza a la escuela rural, como muy bien recoge el libro *El reto de la escuela rural*, es la organización en aulas multigrado y el ámbito territorial donde se ubican, siendo precisamente uno de los principales obstáculos para la docencia rural no disponer de materiales multigrado y contextualizados. Así pues, los libros de texto no ayudan en el ámbito rural ya que el libro de texto forma parte del código urbano y es un material que impide el desarrollo comunitario y de conocimiento del entorno en el que está la escuela.

Además, como sabemos, un mayor aprovechamiento del libro de texto va siempre en detrimento de otros recursos, como son los contextuales, que están minimizados por la fuerza de las editoriales y el impulso de los libros digitales; es más, estos últimos no son más que el mismo manual escolar, pero en pantalla digital.

También está el papel de la propia Administración educativa, que no dota a los centros que no llevan libros de texto con otros recursos, como podría ser la Biblioteca Escolar, al amparo, por ejemplo, de la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*, que recoge los resultados de diversos informes de organismos internacionales que indican la importancia de la lectura como instrumento transversal y determinante para el rendimiento escolar, de ahí la necesidad de reforzar los hábitos lectores en la escuela, para lo cual se requieren recursos materiales y humanos y un planteamiento adecuado de las funciones que en la enseñanza pueden y deben cumplir las bibliotecas escolares.

Asimismo, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, recoge la obligación de que en todo centro escolar público exista una biblioteca escolar, recordando que ésta debe contribuir a fomentar la lectura y a que el alumnado acceda a la información en todas las áreas del aprendizaje como dinámica imprescindible para participar en la sociedad

del conocimiento. Para ello, el acceso de los alumnos a la información debe contar con la garantía de unos textos adecuados en el contenido y en la forma, un texto cuidado es el mejor recurso para los docentes y su alumnado. Hablamos, por ejemplo, de libros informativos que pueden, y deben, sustituir al libro de texto.

Siguiendo con la Ley Orgánica de Educación, en el ejercicio de la autonomía pedagógica, es verdad que corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales curriculares que vayan a utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas, no siendo necesaria la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa.

Pero, qué entiende por material curricular el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Veamos lo que indica la Orden que regula el sistema de Banco de Libros y la Orden por la que se convocan ayudas para su adquisición, a saber: el formado por aquellos libros de texto y otros materiales editados impresos (publicación en papel que comprende el programa completo de una materia o área, no considerándose libros de texto los materiales complementarios que se oferten junto con dichos ejemplares y que no tengan carácter perdurable) o en formato digital (publicación en soporte digital que comprende el programa completo de una materia o área), sin olvidar que las licencias digitales sólo tienen un año de validez, y el material de elaboración propia (recursos, de carácter duradero y autosuficiente, para el desarrollo completo de una materia o área, o para las adaptaciones curriculares significativas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, elaborados por el equipo docente, atendiendo a que no se vulnere la propiedad intelectual ni los derechos del editor).

Además, establece que no se considerará material curricular, a efectos del Banco de Libros ni de las ayudas, aquellos materiales didácticos fungibles no susceptibles de ser reutilizados en cursos posteriores, así como material complementario o que sirva de ayuda didáctica para su enseñanza, como pueden ser diccionarios, atlas, libros de lectura, libros sagrados, medios audiovisuales y otros medios o instrumental científico.

Así pues, si en una escuela rural sin libros de texto, por poner un ejemplo real, en el que el 30% del alumnado de Primaria recibe ayudas para la adquisición de material curricular, el equipo docente elige precisamente como material curricular libros informativos (atlas, narraciones específicas, guías de campo…) como herramientas para poder buscar la información, leerla y transformarla en conocimiento y así enriquecer el trabajo con el alumnado (y sus familias), además de ayudarles a descubrir el mundo con pasión, belleza y verdad; pues resulta que no entra en el cheque escolar, de ahí que no se puedan beneficiar de estas ayudas.

Bueno, podrían beneficiarse si la cuantía del cheque escolar que no se aprovecha por no llevar en el colegio libros de texto se destinara al centro para mejorar la dotación de la biblioteca escolar, de hecho la Administración educativa debe promover programas que faciliten a los centros educativos la disponibilidad de forma gratuita de materiales curriculares a través de un sistema de préstamo o de ayudas; y en Aragón tenemos un Banco de Libros en cada centro, aunque no lleven libros de texto, pero no tenemos préstamo interbibliotecario ni ayudas para bibliotecas escolares, como puede ser en Extremadura, Comunidad Valenciana o Castilla y León, donde la Junta lleva ya varios cursos ayudando a los colegios a avanzar hacia un modelo de bibliotecas escolares con una dotación de 4.000 € para los proyectos aprobados. Es más, en Aragón ni se recoge en los objetivos de la convocatoria para desarrollar Proyectos de Innovación Educativa ni en las líneas marco del Plan Aragonés de Formación del Profesorado, por ejemplo.

En cualquier caso, se trataría de disponer de una Red Aragonesa de Bibliotecas Escolares para generar y facilitar servicios, recursos, comunicación, interacción, programas y formación al profesorado vinculado a las bibliotecas escolares de Aragón; además de proporcionar cobertura técnica, pedagógica y acompañamiento a las personas responsables de la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares.

Es más, hace unos años hubo en Aragón unas convocatorias que permitían el "plan B", sin libros de texto, para materiales didácticos en general si se presentaba proyecto alternativo, pero dejaron de convocarlo. Se quiere cambiar la escuela, pero se sigue desviando el dinero público a los libros de texto de las editoriales, cuando debería ser al revés, que los centros que presenten proyectos alternativos a los libros de texto también deberían recibir ayudas para

el alumnado más desfavorecido y para disponer de una biblioteca escolar como principal centro de recursos, y no una educación mercantilizada por las editoriales y sus libros de texto.

También cabría hablar de las aulas unitarias adscritas a un Colegio Rural Agrupado que deben llevar libro de texto, aunque no quieran, porque así se ha establecido por el Claustro del CRA, pues la instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los colegios públicos de educación Infantil y Primaria establecen que haya un solo Proyecto Curricular, no teniendo en cuenta, por tanto, la multigraduación como una oportunidad pedagógica en el marco de un Proyecto Educativo que contemple las características de cada localidad.

Esperemos que, con la llegada de la LOMLOE, las Administraciones educativas contribuyan al ansiado desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado. Eso sí, tal como establece su *artículo 82* sobre igualdad de oportunidades en el ámbito rural, considerando las peculiaridades de su entorno educativo para proporcionarle los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades consecuente con su realidad pedagógica, como en este caso, cuando hablamos de experiencias y actividades de aula sin libro de texto.

¿Necesitamos el libro de texto en las aulas?

Dra. Esther Claver
Universidad de Zaragoza
escatu@unizar.es

Introducción

El libro de texto ha sido y sigue siendo la principal herramienta de trabajo en los centros escolares. Facilita enormemente el seguimiento del currículo académico, por lo que al seguirlos se tiene la garantía de conseguir los mínimos exigibles en todos los sistemas educativos (Molina y Alfaro, 2019), además de otras ventajas que analizaremos en el presente trabajo.

Pero en un mundo cada vez más digitalizado y conectado, donde el saber, el conocimiento está "a un clic", siendo infinito, se hace imperioso un cambio de metodología que no necesariamente ha de pasar por anular el libro como metodología didáctica.

En las siguientes líneas, se va a analizar tanto las ventajas como los inconvenientes que hoy por hoy presentan estos manuales pedagógicos, qué usos se le da y qué usos se les debería dar para adaptarse a las necesidades educativas de la escuela de hoy.

Ventajas e inconvenientes

La principal ventaja del libro de texto es la seguridad que ofrece al docente al facilitarle la organización de las materias, los tiempos para impartirlas, la diversidad de actividades, etc. (Alonso y Vicente, 2019; Molina y Alfaro, 2019).

En este sentido, el libro de texto se convierte en el recurso más útil para aplicar en las aulas las directrices curriculares, ya que suelen insertar adecuadamente a nivel contexto temporal y espacial los temas que tratan (Área y González, 2015; Soaje, 2018)

Sin embargo, su uso (y abuso ha terminado sustituyendo parte de los roles profesionales del maestro. La labor del docente queda reducida a gestionar el uso del libro por parte del alumnado y a transmitir su contenido y no el que podría decidir él en base a su rol profesional (López, 2007; Área y González, 2015; Molina y Alfaro, 2019)

El conocimiento, tal y como se exhibe en la mayoría de los libros de texto, da la impresión de ser algo cerrado, acabado, estático, falto de análisis crítico y segmentado en disciplinas. No hay lugar para el conocimiento compartido o una mirada más global, interdisciplinar e integradora (López, 2007; Salcedo et al, 2017; Molina y Alfaro, 2019)

Por otra parte, las limitaciones que el uso del libro de texto impone, acaba haciendo que el profesorado pierda capacidades profesionales relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos alternativos a la mera transmisión de conceptos (López, 2007; Área y González, 2015).

Por otra parte, se ha analizado la calidad de los libros de texto, partiendo de diversos criterios y se han encontrado muchas deficiencias, como sesgos ideológicos, tratar con diferentes grados de profundidad temas que deberían estudiarse con cierta equidad de contenido, errores en la veracidad de la información, imagen distorsionada de la ciencia y errores de redacción, entre otros (Solaz-Portolés, 2010; Colla, 2017; Soaje, 2018)

Uso de los libros de texto en el aula

Uno de los primeros en estudiar el uso que los docentes hacen del libro de texto en España, fue Güemes Artiles (1994), quien dedujo de su estudio de casos que existen varios niveles en el uso que oscilan entre la dependencia total y la ausencia absoluta. Parece que en España la mayoría de los docentes se encuentran en el primer nivel, es decir, el de dependencia total (López et al, 2016; Molina y Alfaro, 2019).

Otro referente imprescindible si se quiere profundizar en el uso del libro de texto en España, es el Centro de Investigación Manes[1], que tiene

[1] Puede consultarse su trabajo en la dirección http://www.manes.linhd.es .

como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina (Martínez, 2016).

A parte del factor "cantidad de uso" se hace necesario analizar la "calidad" de ese uso. No parece que el libro en sí mismo sea el causante de los problemas en los sistemas educativos, sino más bien el uso que se hace de él (Ramos et al, 2019).

"Un libro, al margen de la calidad, en manos de un buen profesor, es un buen libro" (Murillo, 2003 p 55)

Otro aspecto interesante que merece ser tenido en cuenta es la relación que tiene el uso que el profesorado hace del libro de texto, los cambios en las didácticas, los cambios culturales y las políticas estatales, entre otros, con los cambios que éste sufre en las editoriales que los producen. Esto nos llevaría necesariamente a analizar las dos facetas del libro de texto: instrumento pedagógico y mercancía. A veces complementarias, a veces en colisión (López, 2007; Romero, 2015; Alonso y Vicente, 2019)

No solo es interesante saber qué uso hace el profesorado del libro de texto, sino el que practica el alumnado. Poca investigación hay al respecto, pero la que hay, apunta a que el alumnado tiene tendencia a preferir otros instrumentos de aprendizaje complementarios o sustitutorios del libro de texto (Martínez, 2016)

El cambio necesario

Quizá tenía razón Maestro (2002) cuando, hablando sobre todo de los libros de Historia, opinaba que los libros de texto perduran y perduran en nuestro sistema educativo por estas razones:

> … la falta de alternativa rigurosas, por la ausencia de una investigación adecuada, por la dificultad de remover los cimientos de esa fortaleza que es el libro de texto convencional, por la ausencia de una política del libro escolar consecuente, por la angustiosa necesidad de docentes y alumnos de contar con el que ha sido un elemento clave en su práctica durante largos años, y sin duda, por la defensa de intereses editoriales... (Maestro, 2002, p 41)

En la Escuela tradicional, basada en métodos de enseñanza eminentemente expositivos y de aprendizaje por recepción, el libro de texto es la tecnología adecuada. Ofrece el contenido de conocimiento adecuado para cada materia, lo organiza secuencialmente y lo adapta a el nivel del receptor. Sin embargo, esta teoría pedagógica ya ha sido cuestionada por enfoques educativos como la Escuela Nueva de Decroly, Freinet, Montessory, entre otros (Área y González, 2015). Estos enfoques han ido generando nuevas metodologías y materiales de trabajo alternativos y complementarios al libro de texto, que incluso lo hacen innecesario (Molina y Alfaro, 2019). Ejemplos de ello son los métodos de problemas, de casos, de indagación, el trabajo por proyectos o el investigativo (Parra, 2013) o la gamificación como metodología para mejorar en el alumnado la motivación, la colaboración, participación, interacción, compromiso y flexibilidad (González & Blanco, 2008; Fit-Walter y otros, 2011; Barata y otros, 2013; Zhijiang y otros, 2013; Merquis, 2013; González y Mora, 2014). La eliminación del libro de texto, sustituido por portafolios individuales o colectivos, parece mejorar del interés por la materia (Sanz, 2017).

Además, existen numerosas alternativas dentro de la computación, la realidad extendida, los videojuegos y otras herramientas como apps educativas, que dan infinidad de opciones de enriquecimiento a la labor educativa (Prendes y Cerdán, 2021).

Lo que parece claro es que se hace necesario que la Escuela empiece a adecuar sus materiales didácticos a las nuevas exigencias de una sociedad cada vez más digital, aunque, evidentemente, la alternativa al libro de texto no sea necesariamente el uso de las TIC (Area y González, 2015; De la Herrán y Fortunato, 2017; Alonso y Santamaría, 2018)

Pero ¿por qué no lo hace? Las razones de la "resistencia al cambio" del profesorado, son varias. Por un lado, está el coste emocional que tiene abandonar una práctica ya conocida, que aporta

seguridad, tal y como se ha comentado en anteriores puntos. Esto tiene que ver con la tendencia de la mayoría de los profesionales de la docencia, a posicionarse en un polo más objetivista/positivista en el que existen conocimientos que deben transmitirse sin cambios y tal cual se dieron, independientemente del contexto donde vayan a aplicarse dichos conocimientos (Monereo, 2010; Área y González, 2015; Soaje, 2018; Alonso y Vicente, 2019; Molina y Alfaro, 2019)

Por otra parte, no es menos cierto que el propio sistema educativo no facilita el cambio, ya que al profesorado se le da poca o nula cota de participación en decisiones que afectan a este tema, lo que repercute directamente en la implicación que puedan tener hacia el cambio. La innovación debe partir de abajo arriba pero también al revés: las instituciones deben tener como objetivo la innovación. El profesorado tiene cada vez mayor tendencia a valorar más las metodologías que potencien el pensamiento crítico del alumnado (Day, Elliot y Kingston, 2005; Monereo, 2010; Sánchez et al, 2020; Prendes y Cerdán, 2021)

La escuela necesita centrarse cada vez más en el "saber hacer" más que en es "saber". Tal y como ya se ha dicho, estamos inmersos en una era globalizadora, digitalizada, donde cada vez hay más información que es preciso saber filtrar y aprender a extraer el contenido y conocimiento pertinente del que no lo es. Los libros de texto hacen eso por el alumnado, de forma que eximen a éste del pensamiento crítico tan necesario para que el conocimiento se convierta en saber. Es necesario diseñar materiales que aborden mejor las dimensiones procedimentales y actitudinales del conocimiento (Maestro, 2002; Marrero et al, 2020; Prendes y Cerdán, 2021)

Por otro lado, se hace imprescindible realizar estudios serios sobre la calidad, tanto de los libros de texto, como del uso que se hace de ellos (Fuentes y Wilson, 2014)

Finalmente, algo que se ha constatado a lo largo de esta pequeña investigación teórica, es que tanto el profesorado como el alumnado, verdaderos agentes implicados en el proceso enseñanza/aprendizaje, tienen poco o nulo protagonismo en las decisiones derivadas de los materiales, procesos y prácticas de enseñanza que les afectan (Quintanilla y Lartigue, 2007; Martínez, 2016; Alonso y Santamaría, 2018; Alonso y Vicente, 2019).

No sería mala idea, tal y como dice el gran Francesco Tonucci "preguntar a los niños" sobre ello y dar al profesorado mayores facilidades para poder aplicar metodologías alternativas o complementarias al libro de texto. "Se precisa dotar a los centros educativos de tiempos y espacios para poder diseñar y analizar materiales educativos" (Rodríguez y Martínez, 2016, p 332)

Referencias

Alonso, M. y Vicente, G. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. Vol. 12, n 25, pp 50-59

Alonso P., T. y Santamaría C., R.M. (2018). Análisis del material curricular editado de Educación Infantil y su uso en el aula. *Enseñanza & Teachin*g, 36, 1-2018, 41-61.

Área M, M. y González C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI,* Vol. 33 nº 3, pp. 15-38

Barata, G., Gama, S., Jorge, J., Goncalves, D. (2013). Engaging Engineering Students with Gamification. *5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)*, IEEE, pgs. 1-8

Colla, P. S. (2017). *Une heritage impensable. Conscience historique et technologies del`identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980).* Tesis doctoral, L'École des hautes études en sciences sociales [EHESS], Francia.

Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of

sustaining commitment. *Teaching and teacher Education, 21, 563-577.*

De la Herran A. y Fortunato I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 39, n. 3, p. 311-317,

Fitz-Walter Z. & Tjondronegoro D, Wyeth P. (2011). Orientation Passport: using gamification to engage university students. *Proceedings of the 23rd Australian Computer-Human Interaction Conference*, ACM, pgs. 122-125.

Fuentes, C. y Wilson, A. (2014). Más allá del libro de texto: análisis de las representaciones y las ideas sociales del alumnado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* Nº 29-1. Enlace web: http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

González C.S. & Blanco F. (2008). *Integrating an educational 3D game in Moodle*. Simulation & Gaming. SAGE Publications.

González C. S. & Mora A. (2014). Methodological proposal for gamification in the computer engineering teaching. En *Proceeding Computers in Education (SIIE). International Symposium on*. Pages 29-34. IEEE ©2014

Güemes Artiles, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio de casos.* Tesis doctoral publicada. Universidad de la Laguna.

López H., A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en Supervisión Educativa*, N 6.

López S., F.J., García P., F.J., Travé G., G. (2016). La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado. *Rev. complut. educ.* 29(2) 2018: 539-557

Maestro G., P. (2002). Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 7, pp. 25-52. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200703

Martínez V., N. (2016). El uso del libro de Historia en España en Bachillerato. Entre el aula y la casa. *Historia Educativa*. Vol.20, N 50, pp 69-93

Marrero-Montelongo, M., Torres-García, M. y Gavidia C., M. (2020). Las competencias en salud mental y emocional en libros de texto españoles de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación* 31(4) 2020: 435-447

Merquis J. (2013). *5 Easy Steps to Gamifying Higher Education*. Recuperado de http:// classroom-aid.com/2013/08/16/5-easy-steps-to-gamifying-highereed

Molina Puche, S. y Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 179,197.

Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen los libros de texto! *Revista de Educación*, 352. pp. 583-597

Murillo M. (2003). El uso de los libros de texto en la enseñanza secundaria: lo que los profesores opinan. *Uniciencia* 20, pp 47-55

Parra Pineda, D.M. (2013). *Manual de estrategias de Enseñanza/Aprendizaje.* Ministerio de la Protección Social---SENA: Antioquia.

Prendes E., M. P., y Cerdán C., F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), pp. 35-53. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28415

Quintanilla, S. y Lartigue, C. (2007). Qué opinan los niños acerca de los libros de texto de ciencias naturales. Memorial de las cartas enviadas a la SEP, 2000-2006. *RMIE, VOL. 12, NÚM. 35, PP. 1405-1424*

Ramos, S., Botella, A. M., Rodríguez, J L. (2019). Tratamiento del libro de texto en la historia del sistema educativo español como mediador didáctico en la educación musical. *Revista Música Hodie*, v.19: e56471

Rodríguez, J. y Martínez, J. (2016). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, n. 100, p. 319-336,

Romero, N. E. (2015). El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes. *Foro de Educación*, 13(19), 357-379. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.016

Salcedo, A., Ramírez, T., Uzcátegui, R.A. (2018). Los libros de texto de matemáticas como objeto de investigación. El caso de la colección Bicentenario. *Revista Plumilla Educativa, 21*(1), 81-97. ISSN 1657-4672; ISSNe: 2619-1733. DOI: https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2979.2018

Sánchez R., Campillo J y Guerrero C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria

sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 95, 57-76

Sanz, K (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en ESO: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI,* Vol. 35 no 1, pp. 9-32 9 http://dx.doi.org/10.6018/j/286201

Soaje de Elías, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores, 21*(1), 73-92. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.4

Solaz-Portolés, J. (2010). La naturaleza de la ciencia y los libros de texto de ciencias: una revisión. *UNED. EducaciónXX1*.13.1,2010, pp.65-80

Zhijiang Dong C.L., Untch R., & Chasteen M. (2013). Engaging Computer Science Students through Gamification in an Online Social Network Based Collaborative Learning Environment. *International Journal of Information and Education Technology,* vol. 3, no. 1, pp. 72-77, 2013.

A vueltas con los libros de texto

Javier Velilla Gil
Premio Giner de los Ríos 2016, área de Humanidades y Ciencias Sociales en ESO y Bachillerato
Carlos Guallart Moreno
Premio Tercer Milenio 2016 de Heraldo de Aragón en la sección Ciencia y Tecnología en el Aula

1. ¿Es el libro de texto una mala herramienta educativa o hay libros buenos y libros malos?

Como es habitual en los últimos años, cada comienzo de curso viene acompañado de una puesta en duda del valor y la utilidad de los libros de texto. Las familias afirman que son muy caros y que, dado que la educación es gratuita, los libros de texto también deberían serlo. Un porcentaje del profesorado no duda en afirmar que los libros son "malos" o "no sirven" y, además, son un obstáculo para la innovación educativa, ya que su utilización en las aulas frena la iniciativa de quienes pretenden didácticas más innovadoras a partir de materiales escolares elaborados por ellos mismos.

Vamos a centrarnos en las opiniones de este grupo de profesores. Ya hace bastantes años que, desde los grupos de innovación educativa, viene insistiéndose en ese argumento: los libros de texto forman parte de la "vieja" forma de entender la educación, de las didácticas asociadas a la clase magistral, a la escasa o nula participación de los alumnos y alumnas en sus aprendizajes, etc. No es infrecuente en este discurso la alusión a la educación finlandesa, aunque Finlandia sea uno de esos países en los que se valoran los libros de texto y se utilizan con cierta intensidad en las aulas… ¿Será que los libros, además de buenos, deben ser usados bien?

No cabe la menor duda de que hay libros buenos y libros malos. De hecho, en los centros escolares se utilizan libros de diferentes editoriales. También hay departamentos que no utilizan libros de texto. Incluso hay profesores y profesoras que, aunque su departamento haya acordado utilizar libro de texto, prefieren utilizar sus propios materiales. Es encomiable esta decisión porque les va a suponer mucho trabajo y porque les va a crear una duda que les perseguirá todo el curso: ¿serán buenos esos materiales? Esta duda no es banal ya que la evaluación de éstos sólo se puede realizar al valorar los resultados educativos alcanzados con su uso sin introducir sesgos que pretendan justificarlos por la autoría de los mismos.

2. ¿Cómo debe ser un libro de texto bueno?

En este apartado incluimos en la categoría "libro de texto" los materiales escolares elaborados por profesores innovadores ya que, tengan soporte papel o digital, han nacido con el mismo fin: ser herramientas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje deseados.

Respondiendo a la pregunta que abre este apartado, un buen libro de texto debe estar constituido, entre otras cosas, por dos elementos principales:

- Unos contenidos y un conjunto de actividades con las que abordar los primeros y que generen aprendizajes que conduzcan a la adquisición de las competencias previstas en la legislación vigente.
- Unas estrategias didácticas que conduzcan hacia el cumplimiento de los objetivos que la normativa oficial determina y los que el departamento didáctico propone contextualizados en la realidad de su centro. Esta estrategia es capital porque determina la selección de contenidos, su organización y las formas de presentarlos y utilizarlos dentro y fuera del aula.

Así, un buen libro de texto, al igual que un conjunto de materiales escolares elaborados por un profesor o un grupo de ellos, son buenos si son una herramienta eficaz para que el alumnado aprenda. La mayor parte de las evaluaciones de libros de texto que hemos leído, y no son pocas, ponen su foco de atención en la calidad científica de los contenidos o en la claridad con la que son presentados, que son dos componentes importantes de un libro de texto, pero que forman parte de un conjunto más amplio

en el que se insertan y del que dependen. Además, esos dos criterios dan por hecho que el libro de texto tiene como única misión presentar contenidos, dejando para el profesorado toda la formulación pedagógica y didáctica. Por el contrario, la mayor parte de los libros actuales contienen un amplio conjunto de materiales orientados, con mayor o menor fortuna, a desarrollar aprendizajes, a educar en valores, etc., además de ofrecer al profesor, en la mayor parte de los casos, una extensa explicación de los principios pedagógicos y las estrategias didácticas que han guiado su elaboración. El libro de texto bueno no es, pues, el conjunto de conocimientos o de elementos conceptuales que el profesor debe enseñar y los alumnos saber para cumplir los objetivos asignados a la materia y curso al que va destinado.

El libro de texto debe ser una herramienta, importante, sí, pero no la única en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las estrategias didácticas que organizan el libro no deben convertirlo en algo estático y cerrado, sino abrirlo a una utilización en la que tengan cabida otras herramientas, como pueden ser visitas a museos, salidas de campo, prácticas de laboratorio, la utilización de otros recursos escritos o digitales, etc. y, además, deben tener la suficiente versatilidad para poder atender la diversidad del alumnado. Con los materiales educativos elaborados por el profesorado innovador sucede algo similar: son buenos si están confeccionados a partir de esos dos elementos principales que hemos identificado antes y, además, se presentan de forma abierta y dinámica. Los firmantes de este artículo tenemos experiencia en la elaboración de libros de texto (Santillana, Oxford, SM…). y diferentes materiales escolares, en formato digital, en colaboración con otros profesores (Atlas Digital Escolar “Los procesos de despoblación en Aragón”, “Paisaje, patrimonio cultural y despoblación”, etc.). Esta experiencia nos permite decir que tenemos algunos criterios de calidad que se pueden emplear para evaluar ambas herramientas. Así, creemos correcto afirmar que el libro de texto no es malo, aunque hay libros de texto que no son buenos, y también que hay materiales educativos de calidad, aunque también los hay malos. De estos, la mayor parte son conjuntos de retazos de texto, imágenes, mapas, actividades, problemas, etc. obtenidos de diferentes libros de texto, organizados siguiendo el orden del currículo oficial para la materia y curso en el que se piensan utilizar.

3. COVID-19 y “educación no presencial”: experiencias y lecciones para aprender a aprender

A mediados de marzo de 2020, los centros educativos cerraron sus puertas como medida sanitaria frente a los riesgos de contagio de la COVI-19. Esta situación insólita dio lugar a la implantación de formas de educación “no presencial”, pero el contexto en el que se realizó esta implantación influyó notablemente en las formas que adoptó: la urgencia en organizar la nueva vida escolar, la tardanza de las administraciones educativas en dar respuesta, la falta de formación de un alto porcentaje del profesorado para adoptar estrategias didácticas orientadas a organizar esas formas de educación, hicieron que el resultado fuese obra del voluntarismo de equipos directivos, claustros y profesores sin haber realizado previamente una reflexión sosegada. Estas circunstancias dieron lugar a una actitud de cautela por quienes estaban implementando la educación “no presencial”, cautela que condujo a buscar la seguridad que les daba la utilización de los materiales y las estrategias didácticas con las que venían trabajando antes, en el formato “presencial”. Así, libros de texto, apuntes, repertorios de problemas, imágenes, vídeos, páginas web, etc. que constituían los materiales utilizados en las aulas, ahora viajaban a las casas de los alumnos a través de correos electrónicos, redes sociales, plataformas digitales, etc., pero se mantenía el formato del trabajo convencional en el aula: el papel del profesor como transmisor del conocimiento, mientras el alumnado actuaba como agente pasivo receptor de ese conocimiento.

Los resultados no fueron demasiado buenos: el formato y el contenido de los materiales requerían de la presencia en el aula de alumnos y profesores para poder mantener los canales de comunicación que aseguran que la información que se comunica llega a su destino y es recibida convenientemente. Profesorado, alumnado y sus familias poco a poco fueron afianzando la percepción de que lo “presencial” y lo “de siempre” era seguro y mejor que lo “no presencial” y digital. Las administraciones educativas, con la publicación de normas para reducir los contenidos curriculares o replantear los criterios de evaluación, afianzaron aún más esas percepciones.

A nuestro modo de ver, se perdió una ocasión para reflexionar sobre las formas de enseñar en España y los formatos de los materiales que se utilizan para hacerlo. El problema esencial que no se abordó fue que lo que no estaba funcionando bien no era lo “no presencial”, sino que se estaban clonando los

materiales escolares y las formas de enseñar en lo presencial en un contexto distinto, lo "no presencial", y que esos formatos de materiales y esas formas no funcionaban en la nueva situación. En efecto, esos materiales (entre los que incluimos los libros de texto en papel, aunque lleven enlaces a páginas web, planteen actividades que enlazan con herramientas TIC para realizarlos o que requieren del trabajo colaborativo de grupos de alumnos, etc.) requieren la presencia de un profesor o profesora que organice, haga el seguimiento y, a veces, modifique o adecúe dichos materiales a lo que está pasando en el aula.

A nadie se le escapa que la educación actualmente se lleva a cabo en el contexto de la *sociedad de la información*, resultado de la creciente digitalización de la comunicación y del uso de herramientas TIC que la han hecho crecer de forma exponencial, adoptar infinitos formatos y adquirir una capacidad de cambio y obsolescencia tremenda. En los procesos educativos se está produciendo la transición de un modelo en el que profesores y libros son las vías de comunicación reconocidas como valiosas, las más valiosas, para enseñar y tutelar los aprendizajes de los alumnos a otro en el que estos se convierten en gestores de sus aprendizajes mientras aquellos pierden la función que ejercían. Este cambio de roles viene acompañado de la irrupción de elementos que compiten con el profesorado en la valoración que se hace de su papel orientador: las nuevas formas y medios de comunicación. No es extraño que los alumnos, mientras el profesor explica cómo resolver un problema, estén buscando y encuentren en internet un vídeo en el que alguien que no conoce habla de ello.

En este contexto de digitalización de la comunicación, las herramientas digitales, utilizadas a partir de estrategias didácticas orientadas a producir y organizar procesos de enseñanza-aprendizaje competenciales, plantean dos ventajas importantes: son las adecuadas para afrontar estos problemas porque facilitan y economizan tiempo en el manejo o análisis de información y son muy eficientes como herramientas de intercambio de comunicación e interacción entre profesorado, alumnado, familias y en el interior de estos grupos.

¿Cómo afecta todo esto a los libros de texto? Según nuestro modo de ver, tiene que producirse su digitalización, pero sin perder la calidad en los contenidos y en las estrategias formativas que los configuran. Lo que está en crisis es el formato de conjunto de páginas numeradas que se deben leer siguiendo

esa secuencia numérica. Este formato de libro determina que los itinerarios de aprendizaje dependan de esa ordenación, lo que resulta cómodo para realizar aprendizajes que ignoren la adquisición de competencias que tengan que ver con la creatividad, el pensamiento crítico, las capacidades para aprender a aprender, comunicar, manejar información, uso de las TIC para resolver problemas y situaciones, responsabilizarse de sus decisiones y actos, etc.

Un buen libro de texto debe ser aquel que ofrezca posibilidades, información, herramientas para trabajarla, consejos, caminos hacia atrás y hacia adelante en los itinerarios formativos, una puerta abierta para que el profesor acompañe en esos itinerarios y otra para que el alumno pueda solicitar su apoyo o bien trabajar de forma autónoma y cooperativa. Esto mismo es válido para los materiales educativos creados por profesores innovadores.

El libro de texto en los márgenes del sistema educativo. Reflexiones a partir de dos experiencias especiales

Daniel García-Goncet
Facultad de CC. Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza

La institución escolar cuenta entre sus cometidos con la selección, organización y trasmisión de los conocimientos culturales que han de ser trasladados a las jóvenes generaciones. En el cumplimiento de esta función, desde la aparición de la imprenta, el libro impreso ha jugado un papel central. De este modo, la institución escolar se ha organizado y ha encontrado sustento alrededor del texto impreso, el cual ha llegado a condicionar de manera significativa la vida dentro de la escuela.

En la actualidad, ese material impreso con tal capacidad de condicionar la vida escolar es el libro de texto, definido por Navarro (1985) como "aquel recurso técnico educativo, legalmente reconocido, que abre al usuario a la realidad cultural, científica y social-personal de su tiempo". De este modo, el libro de texto no únicamente ofrece una concreción del currículum oficial de entre las posibles, sino que también trasmite una determinada concepción de la sociedad, el conocimiento y la cultura (Area, 2004). La capacidad del libro de texto para cumplir esa función de estructuración del currículum y ofrecer una determinada perspectiva de la realidad es de tal calibre que implica, generalmente, un importante riesgo de desprofesionalización del profesorado (Gimeno, 1998).

De este modo, el riesgo de la desprofesionalización del profesorado ha sido una cuestión siempre presente al preguntarnos sobre el papel que han de jugar los libros de texto en la escuela. Sin lugar a duda, en aquellas situaciones en las que el libro de texto es hegemónico y ocupa la centralidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las y los docentes sufren un importante deterioro de su rol profesional y una clara pérdida de autonomía (Torres, 2000).

No hay duda de que pueden existir buenos libros de texto que respondan a una buena planificación. Sin embargo, pensamos que no hay que olvidar que esos buenos libros de texto son iguales para todos los centros donde se utilicen, sin importar las características de los contextos en los que se insertan dichos centros ni la singularidad de las comunidades educativas que dan vida y sentido a cada uno de esos centros. Ante la enorme variabilidad de contextos y grupos humanos que la realidad impone, los libros de texto muestran más claramente sus límites, pues la imprescindible atención a esa riqueza y complejidad les resulta imposible. La necesidad de reconocer, valorar y responder adecuadamente a esa diversidad de contextos, grupos humanos y características personales de quienes participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje incapacita al libro de texto para ser entendido referente fundamental de la acción del profesorado. Esta incapacidad del libro de texto se hace aún más evidente cuando se pretende llevar una labor docente que cuente, entre sus referentes, con la justicia curricular (Torres, 2011).

La dificultad para tener presente y tomar en consideración la enorme riqueza y complejidad la realidad no es exclusiva del libro de texto. Se trata de un reto inherente a cualquier proceso educativo, especialmente si esos procesos educativos pretenden orientar sus prácticas hacia la consecución de mayores cotas de justicia social (Connel, 1999), a la promoción de procesos de liberación individuales y colectivos (Freire, 2008), o al desarrollo de la democracia (Apple y Beane, 2000), entre otros. En consecuencia, se trata de retos compartidos y conocidos por todas aquellas personas involucradas en el despliegue de una educación que no renuncie a su sentido profundo. Sin embargo, tanto las posibles dificultades a enfrentar como las oportunidades a aprovechar para el despliegue de esta educación dependerán de las distintas situaciones en las que se desarrollan esos procesos educativos.

Entre esas situaciones que podemos encontrar dentro del sistema educativo, cabe destacar aquellas ubicadas en los márgenes del propio sistema, en su periferia. Por un lado, esa situación periférica suele conllevar, generalmente, cierto grado de riesgo de exclusión educativa (Escudero, 2020), pudiéndose reconocer también iniciativas dirigidas a revertirla. Por otro lado, esa misma situación periférica suele implicar mayor capacidad de flexibilización y adaptabilidad, así como mayores oportunidades para la innovación de los modos de gestión y de las herramientas educativas (Ragatt, Edwards y Small, 1995). De este modo, esas características propias de estos espacios periféricos podrían suponer una potencial barrea adicional a las fuerzas que vienen a apoyar la hegemonía del libro de texto dentro de los procesos educativos. Por lo tanto, cabría esperarse la identificación de experiencias educativas especialmente valiosas en los márgenes del sistema educativo, experiencias que podrían pasar desapercibidas por ser desarrolladas en esos espacios periféricos.

Compartimos, a continuación, de manera muy sucinta, un par de experiencias que consideramos de interés y que apoyarían lo expresado.

La silla de ruedas, el vendedor de coches y el incierto futuro profesional

Para cualquier estudiante que se encuentra en las últimas fases de la formación que sigue en ese momento siente cierto nivel de incertidumbre ante el futuro próximo. La finalización de esos estudios implica enfrentar, muchas veces, inquietantes interrogantes sobre su futuro inmediato. La potencia de tales interrogantes puede llegar a desvelar horizontes no imaginados previamente; cuestionamientos espontáneos de la realidad que desbordan los contenidos programados, las altas expectativas mantenidas militantemente y los resultados de las mejores técnicas de texto libre.

¿Puede una persona en silla de ruedas trabajar como comercial en un concesionario de coches? Esta pregunta ha orientado el trabajo desarrollado por un grupo de estudiantes de Transición a la Vida Adulta (TVA) del Centro de Educación Especial (CEE) Jean Piaget de Zaragoza. La búsqueda de una respuesta certera y fundamentada en datos a esta, en principio, sencilla pregunta ha llevado al grupo de estudiantes ha desarrollar toda una labor colectiva de indagación vinculada a su cada vez más cercano fin de etapa. Acompañados de su maestra y organizados en parejas, las y los estudiantes han consultado diferente información disponible en distintos formatos, han preguntado entre las personas de sus contextos más cercanos y han realizado entrevistas a profesionales del sector automovilístico. Todo un despliegue de actividades que han tenido que ser diseñadas y planificadas para, posteriormente, ser ejecutadas y evaluados los resultados obtenidos.

Un proceso de indagación que conjugado los momentos de trabajo individual con el trabajo en parejas y en grupo. Un proceso enriquecido con la incorporación de interacciones que transcienden los muros del aula y donde se promueve el diálogo y la movilización de ideas entre las y los participantes, como recoge en el siguiente momento:

> *En el aula de uno de los grupos de TVA, un par de estudiantes miran un folio colocado en el suelo, justo entre él y ella. Ambos creen decodificar correctamente el signo que contiene dicho folio. Sin embargo, no se ponen de acuerdo en la interpretación de este. Cuentan con la misma información, pero difieren sus interpretaciones sobre qué es exactamente. Mientras, el resto del alumnado comparte sus perspectivas, intentando aportar algún elemento que ayude a alcanzar acuerdo sobre la información que contiene el folio y con ello explicar las dificultades de sus dos compañeros para entenderse. Las preguntas introducidas con gran maestría por la docente consiguen dinamizar del debate y profundizar en el análisis, revelando la complejidad de lo que en principio podría parecer un mero malentendido y ayudando a que afloren los vínculos de aquel debate con la experiencia cotidiana del alumnado.*
>
> *Cuaderno de campo*

Se trata de una pregunta con la potencia suficiente como para guiar todo el proceso de indagación seguido a lo largo de las distintas sesiones y permitir al grupo, entre otras cuestiones, conocer normativa referente a las condiciones de acceso al trabajo de las personas con movilidad reducida y los datos de inserción laboral de las mismas, valorar los intereses y condiciones propios e identificar un caso de una persona que sí que trabaja como vendedora de coches en otro país, consultar directamente a potenciales empleadores de un concesionario de

coches sus dudas y considerar las opciones existentes y apoyos que podrían introducirse.

Una experiencia donde estudiantado no sólo es protagonista del proceso educativo, sino que toda la planificación está centrada en la persona. De este modo, el alumnado ha liderado el proceso, con el apoyo de su maestra, y todos los recursos, incluido el uso de libros de texto, se han organizados en torno a ese proceso. Además, a lo largo del proceso se han elaborado materiales propios, como los informes y presentaciones de los resultados de la indagación.

La polea, los colores y la calidad de la educación infantil

Ante las manifiestas evidentes dificultades para acoger y promover el desarrollo y bienestar de todo el alumnado, el sistema educativo ha ido articulando alternativas a las vías académicas más tradicionales y reconocidas. Los programas que han concretado esas alternativas en las etapas postobligatorias suelen incorporar un fuerte componente de formación profesional. Entre otros, en Aragón se ofertan los Programas de Cualificación Inicial de Formación Profesional (PCI), que cuentan con una modalidad dirigida a personas con necesidades educativas especiales de entre 16 y 21 años. Con antecesores reconocibles como los antiguos Programas de Garantía Social (PGS), los actuales PCI pueden ser impartidos por un amplio espectro de agentes, desde Administraciones locales y las entidades promovidas por ellas mismas, a organizaciones empresariales o sindicales, pasando por entidades privadas sin ánimo de lucro. En todos los casos, estos distintos agentes tendrán que acreditar siempre contar con la autorización correspondiente y disponer de los requisitos mínimos personales y materiales para el desarrollo de los diferentes módulos de los que constan los PCI.

En este contexto, el alumnado de un grupo del PCI de Fabricación y montaje del Centro de formación SERPI, promovido por Fundación Picarral, se afanan en ultimar todos los detalles de cuatro importantes productos en los que han estado trabajando durante los últimos meses. Aplicando los conocimientos técnicos y profesionales vinculados a la formación que siguen y organizados en pequeños grupos de trabajo, este alumnado ha estado desarrollando, con el apoyo de su profesorado, un material didáctico original que será entregado a varios centros de educación infantil y primaria de la capital aragonesa. El esfuerzo invertido en muchas sesiones de planificación –en las que han sido fundamentales los momentos de encuentro con alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza para consensuar el diseño y consultar dudas–, así como en muchas horas de trabajo en el taller, se materializa en forma de un carrito de la ciencia, un terrario, un camino sensorial y un tubófono. Materiales didácticos con los que, a partir del momento de la entrega, niños y niñas de la etapa de educación infantil incrementarán sus oportunidades para acercarse a la ciencia de una manera distinta, más experiencias y atractiva.

> *Cuatro estudiantes conversan animadamente en el taller en torno a un voluminoso objeto, cuya estructura es principalmente de madera, si bien cuenta con algunos elementos metálicos, como poleas y ruedas, además de cuerdas y recipientes de distintas dimensiones y materiales, entre otros. Debaten sobre posibles opciones que ayuden a finalizar ese carrito de la ciencia que se han comprometido a realizar. La fecha de entrega en el centro educativo se acerca y detalles como el color en el que pintar algunas partes del carrito no fueron comentados con el grupo de estudiantes del Grado de Magisterio Infantil con el que han estado trabajando conjuntamente. La diversidad de gustos se expresa en los distintos colores propuestos por los estudiantes. Uno de ellos recuerda que es para niños y niñas pequeños, así que deberían ser colores vivos. Otro aprovecha para recordar que una de las poleas con las que cuenta el carrito aún no está totalmente fijada y que debería de estarlo ya. Se percibe claramente la implicación en la tarea y el entusiasmo por realizar un buen trabajo.*
>
> *Cuaderno de campo*

Se trata de una experiencia en la que el alumnado del PCI ha podido entrar en contacto con jóvenes de similar edad, estudiantes universitarias, con las que han compartido las demandas identificadas por el profesorado de los colegios y con las que han buscado respuestas hasta acordar los resultados a alcanzar. Esa riqueza de interacciones ha implicado, también, la generación de ideas y soluciones originales desde sus conocimientos técnicos. En esa última tarea ha sido fundamental la

consulta a distintas fuentes de información que pudiesen orientarles, desde internet a los propios libros de textos que el profesorado recomendaba y ponía a su disposición. De estas consultas resultaron materiales propios que explicaban el diseño, los materiales a emplear y las fases de construcción.

Algunas reflexiones finales

Los riesgos de un uso del libro de texto como elemento central de los procesos de enseñanza-aprendizaje son conocidos. Autores como Freinet (1974) ya alertaban de que un uso así podría suponer una forma de limitación del pensamiento crítico del alumnado y una mera imposición del profesorado. En este sentido también se expresaba Freire (2013), al señalar el error en el que incurre el profesorado al ofrecer respuestas a preguntas inexistentes para el alumnado.

Pensamos que las dos experiencias mencionadas anteriormente ofrecen claros y valiosos ejemplos de alternativas a ese uso hegemónico del libro de texto desde espacios periféricos del sistema educativo. Por un lado, en el caso del CEE Jean Piaget, alineándose con la planificación centrada en la persona (Pallisera, 2012) en la organización de todo el centro y, en el caso de la actividad expuesta del grupo de TVA, tomando además como horizonte la propuesta del Proyecto Roma (López, 2018). Por otro lado, en el caso del centro de formación de Fundación Picarral, asumiendo el enfoque de derechos (Blázquez y Biel, 2012) en el desarrollo de su actividad y, en relación con el grupo del PCI, implementando la metodología de Aprendizaje-Servicio (Dieste et al, 2018). Ambas experiencias que muestran, al fin y al cabo, la enorme potencialidad de una concepción y práctica educativa donde se retan las formas más convencionales, para desarrollar condiciones que permitan al alumnado aprender y contextualizar el conocimiento, desafiando límites y códigos culturales mayoritariamente asumidos.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. y Beane, J. A. (2000). Escuelas democráticas. Madrid. Morata.

Área, M. (2004). Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide.

Blázquez Peinado, M. D. y Biel Portero, I. (2012). La perspectiva de derechos humanos de la discapacidad. Valencia: Tirant lo Blanch.

Connel, R. W. (1999). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

Dieste Gracia, B., Blasco Serrano, A. C. y Arranz Martínez, P. (2018). Metodología aprendizaje servicio: acciones en red entre la Universidad de Zaragoza y centros sociolaborales. En Gimeno Monterde, Ch. (Coord.), Estrategias para la formación y el empleo en la Red Municipal de Centros Sociolaborales, p. 59-74. Zaragoza: Prensas Universitarias.

Freinet, E. (1974). Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna. Barcelona: Laia.

Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (1998). El currículum: Una reflexión desde la práctica. Madrid: Morata.

López Melero, M. (2018). Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma. Madrid: Morata.

Navarro, J. (1985). Evaluación de textos escolares. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

Pallisera i Díaz, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. Revista Iberoamericana de Educación, 56(3), 1-12.

Ragatt, P.; E Dwards, R.; Small, N. (1995): The learning society: challenges and trends. London, Routledge.

Torres Santomé, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.

Proyectos que florecen

Lourdes Dieste Porta
Área de Matemáticas y Educación Física
Ana Belén Hernández Jiménez
Área de Ciencias y Educación Física
Noemí Mas López
Etapa de Educación Infantil
María Isabel Ruiz Ruiz
Área de Lengua y Música

1. Introducción

En el CEIP Peñaflor de Gállego, nos esforzamos por comprender cómo aprenden l@s niñ@s, e ir descubriendo cómo acompañar sus procesos de aprendizaje desde un respeto profundo por sus pasiones y por sus ritmos individuales, esto nos permite desarrollar propuestas educativas en la escuela coherentes con la infancia; desde nuestra mirada, partiendo de esta coherencia, podremos acompañar con respeto el crecimiento de l@s niñ@s en todos los sentidos.

En nuestro centro, público, incompleto (cuenta con 2 unidades de infantil y 3 de primaria, y una plantilla de 6 maestras), donde acogemos a 65 alumn@s de infantil y primaria, y en un entorno rural, tratamos de dar cabida a las bases psicopedagógicas de la Educación viva y activa, siendo profundamente respetuosos con los intereses y pasiones de los niñ@s, de manera que cada uno pueda desarrollar su propio proceso de aprendizaje a partir de un respeto profundo por su ritmo individual.

Realizar un acompañamiento emocional respetuoso por parte de los adultos, permite crear un entorno donde l@s niñ@s pueden SER en esencia, y crecer en coherencia a través del reconocimiento y la aceptación de su persona, recibiendo en ese reflejo seguridad en sí mismo, correcta autoimagen y autoestima, construcción de su propia identidad, permitiendo realizar una adecuada socialización aceptando su punto de partida y el de los otros.

Por todo ello el marco teórico del que se nutre nuestro plan se asienta en los siguientes pilares:

- Agrupamiento flexible por niveles curriculares de nuestro alumnado: ambientes y libre circulación y metodologías activas, sin libros de texto.
- Trabajar las emociones y habilidades sociales.
- Transformar los espacios interiores y exteriores a través de un diseño que revolucionará la distribución actual y mejorará las relaciones entre el alumnado.

El problema con el contamos para que el proyecto educativo por el que apostamos, y que se lleva realizando 6 cursos, pueda tener continuidad, radica en la inestabilidad del equipo educativo, siendo 3 profesoras definitivas y el resto interinas.

Pero hay cursos donde la magia sucede, que los astros se alinean y que todo fluye, como fue el curso 2018-19, y cuya experiencia os contamos a continuación.

2. Descripción del Proyecto y de su Desarrollo

Desde el curso 2010 comenzamos a transformar los espacios en **INFANTIL**, basándonos en las escuelas Reggio Emilia y su filosofía en la que, el ambiente es un educador más. Comenzamos a cuidar tanto la distribución y el tipo de mobiliario, como los materiales que les ofrecíamos, que pasaron a ser más naturales y no estructurados; las propuestas empezaron a ser más abiertas y provocadoras, l@s niñ@s desarrollan su curiosidad y aprenden a través del juego, la exploración y experimentación, siendo esencial que cada experiencia que se propone, sea significativa y basada en los intereses de los alumnos.

Así adecuamos las dos aulas de infantil para que además pudieran circular libremente por los espacios, eligiendo en todo momento las propuestas que se acercaban más a su nivel de desarrollo y necesidad emocional.

Fue un trabajo largo y complicado, la economía del centro es la que es y con mucho esfuerzo y apoyo tanto de dirección como de inspección, conseguimos, poco a poco ir realizando estos cambios.

Las familias colaboraban, creando y regalando material, y haciendo una aportación económica anual, que ayudó a dotar de un nuevo material fungible a las aulas.

A día de hoy, infantil tiene consolidado su proyecto, el cual se lleva a primaria y poco a poco, también se van consiguiendo cambios importantes… mermados por el cambio constante de profesorado, el poco dinero del que disponemos y por las leyes de educación actuales.

En Primaria, cada curso recibimos a las nuevas compañeras dándoles la noticia de que se van a convertir todas en especialistas, no sólo de su especialidad sino también de una asignatura. Les explicamos que es el alumnado quien circula por los espacios, para acudir al espacio de matemáticas, el de música y lengua, el de ciencias e inglés… Siendo cada aula el lugar donde centralizamos todo el material de la asignatura que abarcaría desde 1º de primaria a 6º, ofreciendo una visión más amplia de los recursos y las actividades a realizar con ellos, preparando propuestas que enriquecerían mucho más a todo el alumnado y podrán partir de su nivel de desarrollo individual.

Al principio, es duro cambiar la visión actual de organización de espacios y de recursos que hay en las escuelas. Un lugar donde los niños cambian de clase y no las maestras, donde el material se comparte entre los cursos, donde las mochilas se quedan en el pasillo, etc…

Después de un par de semanas esa organización fluye sin complicaciones, las clases se pasan volando y no hay momentos de aburrimiento.

Esta experiencia os la estamos contando en primera persona, así lo vivieron las compañeras de un año muy especial en nuestro centro:

LENGUA

Cuando llegué a Peñaflor y me explicaron el proyecto no me gustó. Iba a ser tutora de 1º y 2º y me gusta mantener en esta etapa una dinámica más parecida a EI. La idea de que se fueran de aula en aula para trabajar los ambientes no me seducía para nada. En cambio, la idea de tener que impartir la lengua de toda la primaria me encantaba. Me invitaron a probar.

Nadie empieza a hablar si antes no le han hablado. Nadie ama la lengua: aprender a escribir, a redactar, a leer… si antes no le han leído. Y desde la lectura hecha por mí abordé toda la lengua de primaria. Las sesiones tenían una estructura similar. Sentados en el suelo, a mi alrededor escuchaban: una historia, un cuento, un fragmento de un libro, un poema, un capítulo… Luego pasábamos a las mesas y

al cuaderno. Allí se escribía la fecha, el título del texto y las palabras más importantes. Esas palabras eran el "mapa" para llegar al resumen. Para los más pequeños, 2 ò 3. Para los mayores hasta 10. Era el momento del vocabulario, de comprender el significado de las palabras, de valorar su importancia en el texto, de debatir si su presencia o ausencia daba otro significado a lo escrito. Más tarde, con esas palabras pedía una frase. Una frase por palabra. Y después, una frase con todas las palabras. Hasta finalmente llegar al párrafo y al texto de varios párrafos. En esta línea de trabajo intercalaba la gramática, la sintaxis y todos los contenidos del curso. Aprovechaba lo que el texto leído me ofrecía. y procuraba, en la medida de lo posible, que alguna ilustración, algún dibujo acompañara el trabajo en el cuaderno. Después, en la programación, iba comprobando que nada se quedaba sin abordar. Para mí fue muy fácil y enriquecedor. Fui consciente de la satisfacción del alumnado y de su disfrute con la clase de lengua. Utilicé también lotes de libros para hacer lecturas simultáneas, el préstamo de libros y puse en marcha con la colaboración de la bibliotecaria municipal y varias familias el programa "Leer juntos".

Llevar toda la lengua de primaria da una visión global de la asignatura, de forma que los objetivos al terminar la primaria se tienen presentes en los demás cursos y percibes cómo cada avance conduce a esos objetivos finales. Permite también acelerar o frenar dependiendo del grupo clase, sin la rigidez de la programación por niveles.

MÚSICA

Además de Lengua, la música era mi especialidad.

La música es una asignatura que se aborda de manera muy intelectual con frecuencia. ¿Queremos enseñar a leer y a escribir antes que a hablar? no. Pues en música tampoco hay que hacerlo así. Y un libro de texto de música es desde mi punto de vista lo que más apoya ese aprendizaje intelectual. La música en primaria tiene tantos objetivos, tantos contenidos, tanto que aprender con la cabeza, que no tiene espacio para su propio lenguaje que es el simbólico, el que va directo al mundo emocional. Con una sesión semanal y teniendo en cuenta las fechas señaladas como: el Pilar, Halloween, Santa Cecilia, Navidad, la Paz y el Carnaval, que caen habitualmente en la profesora de música, resulta casi imposible cuidar el disfrute y el conocimiento de ese lenguaje simbólico. Pude elegir otro camino.

El "alimento" básico en la clase de música en infantil y primaria es el repertorio popular. Ahí están los arquetipos rítmicos, melódicos y armónicos de nuestra cultura y las historias que nos configuran como sociedad. Por ello, tras una puesta a punto corporal siguiendo el pulso, el acento, el fraseo, el ritmo o un *ostinato*, la sesión empezaba cantando. Aprendiendo canciones que se pueden acompañar con el pulso, el acento, el fraseo, el ritmo o un *ostinato*. A veces se podían dramatizar; se podían cantar sin que se oigan, trabajando el oído interno; se podían adaptar a cambios agógicos y/o dinámicos; las posibilidades eran y son muchas. Luego, viene la escucha. La energía del canto ha puesto en marcha al alumnado. Es el momento de dirigirla hacia la escucha activa, bien de sonidos producidos por instrumentos, bien de los fragmentos de la Gran Música. Después, a partir de 3º se puede plasmar en el cuaderno algo: un dibujo, un color, una línea, un instrumento… eso es ya opcional. Y las sesiones terminaban con una música tranquila que despide la sesión de forma relajada.

MATEMÁTICAS

Mi llegada al centro tuvo el encuentro de nuevas compañeras y un nuevo proyecto con líneas muy marcadas y distintas a las que hasta el momento conocía, suponía dar un área completa, la de matemáticas, a todos los niveles de la etapa de primaria. Cambiaba por completo la organización de centro que hasta el momento yo conocía, era el alumnado el que cambiaba de clase, a esto se unía el trabajo por ambientes de aprendizaje, que conllevó un estudio y aprendizaje de otras metodologías.

Los contenidos que se desarrollaron basados en el currículo, tenían como finalidad un aprendizaje para la vida, desde crear un presupuesto de compra, organizar un evento, dibujar formas geométricas del entorno, somos chefs, crear un calendario, un reloj…

Estos contenidos parten de propuestas cercanas y del entorno y se adaptan al nivel de primaria correspondiente; y a partir de ellos se adquieren los aprendizajes correspondientes: numeración, operaciones, unidades de medida, geometría, probabilidad.

A partir de una provocación, del planteamiento del reto o tarea final se proponían actividades manipulativas, corporales, audiovisuales y sensoriales que permitían la comprensión y vivencia para luego resolver las tareas escritas y simbólicas.

En ello jugó un papel fundamental los ambientes de aprendizaje, en aula había espacio de numeración

y cálculo, colgadores de números, juego de estampillas, ábacos, tablas de números…; retos geométricos, figuras y cuerpos geométricos manipulables, torres, tangram…; espacio de medidas, pesos, metros, relojes… Estos ambientes fueron creciendo en progresión y en función de los contenidos que se abordaban, jugando un gran papel materiales de familias que aportaron. Su uso comenzaba con la presentación y tiempo para experimentar y una sesión semanal se planteaba para la libre circulación por dichos ambientes. En los ambientes se tenía en cuenta que tuvieran un uso internivelar y que permitieran la multiproducción de actividades.

La temporalización también tenía un aspecto característico en los retos o tareas finales, dependía de la producción final y del ritmo de trabajo del grupo en concreto flexibilizándose a las necesidades que ocupaban una media de 2 proyectos al trimestre. La estructura del proyecto partía de la reflexión y necesidad del uso de las matemáticas, por ejemplo: la compra, se recogía un índice de lo que necesitábamos saber para hacerla, y se trabajaba con los diferentes recursos, finalmente se desarrollaba un presupuesto para hacer una compra con un dinero dado.

Se trabaja con grupos cooperativos y tutoría entre iguales.

La implicación de las familias tuvo un gran papel ya que al realizar actividades de la vida diaria se acompañaba de actividades prácticas en casa para el desarrollo o la finalización del aprendizaje como práctica real.

La organización de las áreas por cada docente y aula, siendo el alumnado el que cambiaba de aula fue toda una experiencia, el movimiento entre aulas del alumnado servía de parada activa, tan en auge hoy y que nosotras sin ser conscientes vivimos.

Además, fue una experiencia esta organización para tener una visión del área a lo largo de la etapa de primaria y su progresión, así como para dar respuesta individualizada en función del nivel del niño.

Por otro lado, la evaluación del alumnado se enriqueció porque todas las maestras participábamos desde las distintas áreas en ella y podíamos conocer mejor los intereses de cada uno.

EDUCACIÓN FÍSICA

Con las matemáticas lo descubrí, pero con mi especialidad, la E.F. lo disfruté.

Al igual que el resto de las áreas, desde la educación física, también se plantean actividades con compromiso motriz, dentro del contexto real, que creen el gusto por la actividad física y la salud y que permitan experiencias positivas que fidelicen la práctica en la vida adulta.

Así los contenidos tienen que ver con el contexto, barrio rural de la ciudad, realizando actividades al aire libre: Carrera Larga duración, Patines, Bici, Orientación, con progresión de práctica comenzando en el centro para salir el barrio. Actividades que culminan con la práctica final de las MIG, (convivencias de la margen izquierda del Gállego); deporte adaptado; juegos; atletismo y prácticas de iniciativa de circo; lucha, juegos cooperativos que partían de iniciativas de alumnado, familias o fechas especiales.

También formaba parte de los ambientes de aprendizaje teniendo en el aula de 5º y 6º provocaciones de meditación, de postura, estiramientos, materiales creados…

CIENCIAS

No hay nada más estimulante que aprender desde tus inquietudes, tu entorno y de lo que ya conoces. En el área de ciencias partimos de lo que sabemos y le damos sentido a lo que nos rodea. Los contenidos de las ciencias, tanto sociales como naturales, se adaptan al interés del niño y no al ritmo que marca un libro de texto. Unas ciencias experimentales, relacionadas con nuestro huerto, y con nuestro alrededor. Salidas a la naturaleza para observar a las aves, a los insectos o para analizar el agua del río que pasa junto al pueblo.

Recibir propuestas y colaboración de parte de las familias, como por ejemplo un taller impartido por una madre bióloga, aumenta el interés de los alumnos y su aprendizaje.

La ley educativa no nos obliga a dar todos los bloques de contenidos todos los años, ni estudiar, por ejemplo, el sistema solar

curso tras curso. Además, tenemos que tener en cuenta que los temas llevan un tiempo, dependiendo del interés que susciten, no del que marque la programación de la editorial, o del que algunos adultos quieran imponer.

Tenemos que cambiar esa visión educativa, cada niño necesita su tiempo para comprender y aprender el contenido. Tiene que experimentar y vivir para que su aprendizaje sea efectivo y significativo.

Cuando empezamos con un bloque de contenido no planificamos el tiempo exacto que va a durar, ya que depende del grupo y de su motivación. Los contenidos se enlazan con otros conceptos, con experimentos, con lecturas y con actividades que van surgiendo. En una salida al entorno para realizar actividades sobre el cambio climático, una niña se encontró una seta, la recogimos y la estudiamos en clase (de estudiar el cambio climático pasamos a estudiar los cinco reinos).

Los alumnos no disponen de libros de texto, pero sí de tablets propias que facilitan su aprendizaje. En el área de ciencias, estas tablets son usadas para buscar información, investigar, usar el google maps (para localizar y ver el relieve, los países, etc…), el Kahoot para evaluar sus aprendizajes, apps para ver astrología o apps para ver el cuerpo humano en 3D.

PROYECTO INTERNIVELAR DE CENTRO: EL CUERPO

Cada año, una hora a la semana, todo el centro realizamos un proyecto conjunto con grupos de distintas edades, separando infantil y primaria.

Desde la temática global de la PGA “Me cuido, te cuido”, este curso escolar, se desarrolló el proyecto internivelar y anual “El cuerpo”, al cual le dedicamos dos sesiones semanales, realizando, por petición del alumnado, un mural de un sistema del cuerpo por equipo donde se incluyera partes, funcionamiento y cuidado y exponiendo el mismo a los compañeros a partir de grupos cooperativos internivelares desde 1º a 6º de Primaria.

Esto supuso la co-docencia entre las maestras para la preparación, presentación, desarrollo y finalización del proyecto.

Los grupos tenían libre disposición de las aulas y recursos para elaborar el proyecto, partiendo de la elaboración de los grupos con dinámicas para su cohesión, fomentando la competencia de aprender a aprender, sociales y cívicas.

El desarrollo del proyecto permitía otra organización y la convivencia de todo el alumnado de primaria en un aprendizaje común que conllevo mejorar la convivencia, mejora de la resolución de conflictos, respeto entre iguales y conocimiento de las diferencias.

Complementa y mejora las líneas que se plantean en el Proyecto de centro, permite mejorar el aprendizaje del alumnado, de las maestras y de las familias.

Toda la programación: actividades y talleres (Pilares, semana cultural…) giraron en torno al tema: **“Te cuido, me cuido”**, realizando propuestas diferentes en distintos espacios por los que todo el alumnado circulaba libremente, resultando una experiencia de confianza plena en la autogestión y respetando sus momentos, muy libre y enriquecedora. Observando un menor número de conflictos o protestas y un mayor disfrute y petición de repetición.

3. Instrumentos o herramientas aplicados

Os destacamos los que siguen a continuación, son además enlaces y podéis ver sus contenidos.

- Empezamos con calma
- Arranca leer juntos en Peñaflor
- Otoño... acaba una etapa, empieza otra
- Nuestros Pilares
- Ambientes en Matemáticas
- Aprender a cooperar

- Aprendiendo y disfrutando... con los cuentos de siempre
- Jugamos y aprendemos matemáticas
- Nuestro patio nos invita a jugar... y mucho más!!!
- Cooperar en retos de oposición

4. Valoración

Realizamos una valoración muy positiva, ya que supone una mejora de todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Respecto al tratamiento del currículo, se adaptan mejor los aprendizajes al contexto real, implica la reflexión del mismo; de los recursos, investigación y creación de recursos adaptados, más significatividad de los mismos por ser propios; formación permanente y crecimiento profesional del docente para dar respuesta al proceso de aprendizaje con trabajo colaborativo y tutoría entre iguales, manteniendo interés por su labor; implicación de las familias en el proceso, colaborando en la comprensión de los aprendizajes de sus hij@s; aumenta su competencia de aprender a aprender, su creatividad y su capacidad de investigación; protagonismo del alumnado en su aprendizaje, implicado en inicio, proceso y producto, atención a las inteligencias múltiples y participación global y aprendizaje integral, cognoscitivo, físico y socio-afectivo.

Las docentes de nueva incorporación, nos sentimos satisfechas del trabajo realizado a pesar de no dominar la metodología al inicio y enfrentarnos a algo desconocido.

Este trabajo del curso 2018-19 ha tenido una continuidad intermitente en función de la incorporación de los docentes por no haber un equipo definitivo, y porque además no todo el profesorado que se incorpora quiere colaborar y participar activamente tal y como hicieron estas compañeras.

Entre las familias se detectan unas que apoyan el proyecto y otras son reticentes ante los cambios y las nuevas metodologías por miedo a no alcanzar los aprendizajes que marca el currículum, se necesita que las familias se involucren y que cuenten con toda la información y acompañamiento en el desarrollo del proceso del proyecto, pues esta reticencia, evoluciona positivamente al comprobar las familias los resultados según avanzan los cursos.

Cuidar los espacios educa y mejora el aprendizaje; estableciendo una conexión entre dentro y fuera del aula y también entre dentro y fuera del centro que crea un vínculo con la realidad socio-cultural.

5. Conclusiones

La continuidad de docentes que hacen funcionar un proyecto hace que este tenga consistencia y perdure en el tiempo, echando raíces y haciendo que evolucione y mejore. La importancia del cuidado de las familias y propiciar que se involucren en el proyecto hace que este tenga consistencia.

Usar y poner en valor los espacios como medio de aprendizaje hace que este sea más significativo porque no hay separación entre dentro y fuera en el centro y tampoco con la realidad sociocultural.

Como equipo docente valoramos la importancia de trabajar en la misma dirección y superar las dificultades llegando a consensos, a pesar del desconocimiento de las metodologías al inicio. Todas salimos enriquecidas y satisfechas del trabajo realizado y de los resultados obtenidos. Fruto de esta coordinación y buena relación, respeto y reconocimiento de nuestras propias aptitudes, se vieron enriquecidas todas las actividades complementarias y extraescolares que seguían la misma línea del proyecto haciendo que este fuera más potente.

Deseando que los astros confluyan de la misma forma que lo hicieron aquel curso, ojalá permitan un reencuentro de estas personitas que tanto aprendieron y disfrutaron trabajando juntas.

Por vosotras, compañeras, cuya esencia impregnó nuestros corazones.

Bibliografía que ayuda y orienta

Trueba Marcano, B. (1992), *Espacios en armonía: propuesta de actuaciones en ambientes para la infancia*. Octaedro. Barcelona.

Escuelas infantiles de Reggio Emilia (2018*), La inteligencia se construye usándola*. Morata. Madrid

Wild, R. (2015), *Educar para ser*. Herder. Barcelona.

Experiencias en 0-3 años. Escuela Infantil Los Vientos

Hortensia Sinués Mollá
Directora de la Escuela Infantil Los Vientos
Patronato Municipal Educación y Bibliotecas del Ayuntamiento de Zaragoza

El primer ciclo de educación infantil supone el primer eslabón de nuestro sistema educativo. Diversas leyes han acogido esta etapa con carácter educativo, al igual que en el nuevo Proyecto del RD del currículo en E.I. a partir de la LOMLOE, considerándose como una etapa muy importante en el desarrollo de los niños y niñas.

Atender las necesidades tanto físicas como emocionales y respetar los derechos de la infancia es una tarea de la sociedad. Familias y administraciones educativas tienen la responsabilidad de crear entornos seguros y respetuosos para esta etapa de la vida de las personas tan sensible y necesitada de cuidados en la crianza y de desarrollo de sus capacidades a través de la educación, pero también de que se reconozcan las capacidades y competencias que tienen los niños y niñas en cada edad y de valorarlas.

En los centros de educación infantil, mal llamadas guarderías, se escolarizan de forma temprana muchos niños y niñas, fundamentalmente por temas laborales, aunque también hay un sector que se apoya en criterios de socialización, justo antes de iniciar el "cole" a los tres años y, cada vez más, de requisitos de calidad pedagógica de los centros.

Hay muchas maneras de abordar esta escolarización, que tiene que estar definida en el Proyecto Pedagógico de cada centro. A través del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular se desarrollan los criterios y el estilo educativo que impregnará y dará sentido a la vida cotidiana en las aulas.

Tiene mucha importancia como se implementa este proyecto, como desarrollamos las estrategias de acogida, como diseñamos los ambientes de aprendizaje, que materiales seleccionamos, como configuramos el clima del aula, como atendemos necesidades y las resolvemos, como observamos y que conclusiones obtenemos, que dinámicas imprimimos y como estructuramos los tiempos, y sobre todo cómo permitimos que cada niño y cada niña se exprese y encuentre en la escuela las oportunidades de desarrollarse y de satisfacer sus necesidades, a la vez que generamos los límites adecuados que les ayuden en su autonomía y su autoestima.

El soporte emocional y el vínculo con las personas que no son sus familiares van a complementar esa parte de socialización que están construyendo desde su nacimiento.

Pero no todos los centros tienen la misma mirada hacia la infancia, contemplan recursos más propios del segundo ciclo, siendo muy habitual que en los centros de 0-3 se ofrezcan a los niños y a las niñas cuadernos de actividades que están incluidos en un Método que presentan las editoriales, con una guía para el profesor-a, planificado de antemano y pensado para que todos los niños y niñas realicen a la vez

una tarea escolar en mesa, cuyo objetivo es el de aprender una serie de conceptos, realizar un trabajo de destrezas y coordinación motriz, de desarrollo de nociones espaciales, de lógica-matemática, geométricas, etc.

Este concepto vendría a ser "el libro de texto de 0-3", un recurso metodológico monótono, muy estructurado y poco creativo, utilizado en un ciclo donde no resulta pertinente, ya que lo que necesita la primera infancia es tener experiencias de manipulación, movimiento, experimentación que les permite aprender por sí mismos. Desde esa perspectiva didáctica-escolar los niños y niñas, bajo la premisa de que son actividades educativas y lúdicas, son instruidos en un proceso de enseñanza-aprendizaje poco significativo.

Este estilo o práctica pedagógica nada tiene que ver con atender las necesidades de movimiento, de exploración en el entorno y con el juego espontaneo que necesitan los niños y niñas en esta edad. Simplemente se trata de una mirada educativa errónea que viene heredada del segundo ciclo, sin que haya muchas veces una verdadera reflexión sobre lo que aporta o más bien de lo que obstaculiza.

Queremos pues mostrar la alternativa a este estilo educativo y brevemente explicar cómo desarrollamos en la práctica nuestro concepto de escuela, nuestra idea de niño-a y de cómo nos adaptamos a los intereses de cada edad, respetando las individualidades y los ritmos personales, no interfiriendo en sus experiencias, sino acompañando, en un ambiente seguro y de confianza.

Nuestro proyecto se sustenta en un ambiente afectivo y seguro, dando prioridad a las emociones, a la creación de espacios y ambientes de juego que desarrollen la creatividad, a la utilización de materiales diversos y poco estructurados que provienen de la naturaleza, de reciclaje y de la vida cotidiana, al respeto de la acción espontánea y autónoma, a la consideración del derecho de las familias a implicarse en la educación de sus hijos e hijas y a evaluar la práctica docente a través de la reflexión y la puesta en común que nos permite una mejora continua.

Un referente importantísimo para nosotras es el concepto de desarrollo infantil de Emmi Pickler basado en la seguridad afectiva dada por el vínculo de apego y la motricidad libre. El establecimiento de un vínculo afectivo, la presencia atenta del adulto, y el juego espontaneo en un ambiente preparado, sería la base de nuestra práctica, promoviendo la actividad autónoma y el movimiento libre que, según los expertos de la primera infancia, son necesarios y suficientes para adquirir los aprendizajes relacionados con el desarrollo de sus capacidades. Nuestras dinámicas de aula buscan la libertad del niño de elegir, la ilusión de descubrir, la satisfacción de jugar sin prisas, la sorpresa de lo inesperado, la oportunidad de compartir con sus iguales y de enriquecerse en un entorno que se le brinda motivador y creativo…

Utilizamos recursos metodológicos adaptados a cada edad, buscando siempre una diferenciación en las dinámicas cotidianas que responden a una maduración física, cognitiva y emocional.

Priorizamos **los tiempos** necesarios para las rutinas cotidianas, como excelentes oportunidades de aprender, de conquistar la autonomía y de hacer sentir a los niños y a las niñas competentes en cada edad, en cada momento evolutivo.

A través de la planificación de los **espacios**, la estética de las propuestas y de los materiales, los tipos de agrupamientos y el tiempo disponible, surge el juego espontáneo. Garantizar que cada niño y que cada niña encuentre la motivación y la emoción de aprender es una prioridad en dicha planificación.

El **rol** de la educadora pensamos que es clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación con el niño y la niña es considerada por nosotras la base primordial de la experiencia educativa, de ahí

que buena parte de la reflexión de nuestra práctica empiece por nuestras propias actitudes, nuestra mirada hacia el infante y su familia. Esta mirada está construida de la experiencia docente, pero también de la ilusión y la responsabilidad que como educadoras tenemos al educar a niños y niñas en su más tierna edad, dónde ser sensibles, afectuosos, tolerantes y pacientes, son virtudes que se tienen pero que también se forman y son muy necesarias para construir relaciones de confianza y seguridad con cada niño y con cada niña.

La implicación de las **familias** en proyectos y actividades, respetando sus decisiones y compartiendo la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas es otro de los pilares básicos de nuestra propuesta.

La **evaluación** de la práctica educativa junto a la reflexión y la autocrítica, es una herramienta de trabajo en equipo que supone crecimiento y mejora. **Recursos utilizados habitualmente:**

- Cestos de los tesoros
- Sesiones de Juego heurístico
- Cajitas sorpresas
- Bandejas de experimentación y de Inspiración Montessori
- Caja de los tesoros
- Juego de pre-rincones: bolsos de mamá, bolsos del bebé...
- Sesiones de juego creativo-simbólico
- Talleres de agua, arcilla, arena…
- Mesa de luz y sala de luz negra

"Intentar enseñar a un niño algo que puede aprender por sí mismo, no es solo inútil sino también perjudicial"
Emmi Pickler

Ampliando los límites en la enseñanza universitaria: del manual tradicional al portafolios electrónico

Mª Carmen Blanco Gandía
Ginesa López Crespo
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel

Los manuales o libros de texto han sido la herramienta protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. Hoy día existe un fuerte debate entre los docentes acerca de la conveniencia de emplear un manual, encontrando tanto defensores como detractores. Sin embargo, no podemos estar seguros de que los manuales estén realmente ampliando o limitando el proceso de aprendizaje. Pero ¿son los manuales los responsables de que el proceso de aprendizaje no se esté llevando a cabo satisfactoriamente, o somos nosotros los docentes? ¿es el manual en sí o cómo lo emplea el docente?

Es una sensación generalizada percibir que el alumnado universitario necesita saber exactamente cuál es la fuente de referencia para estudiar el material de la asignatura y aprobarla (bien manual de referencia, o material elaborado por el profesorado), especialmente en los primeros cursos.

A veces el libro cobra tal protagonismo que puede incluso desplazar al docente, haciéndole un mero transmisor de la información, y resultando en evaluaciones basadas en la memorización. El alumnado tampoco siente la necesidad de indagar más allá, porque toda la información relevante está en el libro, privándole de su capacidad de investigar, criticar y construir el aprendizaje. Es posible que esta necesidad de que todo venga absolutamente planificado y calculado venga de los niveles educativos anteriores, por lo que es importante que cambiemos el paradigma en los diferentes niveles de enseñanza. Es frecuente que cuando las personas llegan a la universidad y se enfrentan a alguna asignatura con una metodología innovadora sin un manual de referencia claro, se sienten perdidas en lugar de intrigadas por esta nueva forma de aprender.

Sin embargo, aunque los manuales de referencia en la universidad pueden suponer un marco importante de rigidez en la enseñanza y en la adquisición del pensamiento crítico, no siempre son el demonio. Dependerá en gran medida de qué manual escojamos o qué hagamos con él. En este sentido, podemos emplear los manuales para favorecer la reflexión y la creatividad, incluso cuando contienen alguna información errónea u obsoleta, ya que esta puede ser utilizada como elemento para articular una actividad en la que trabajemos la lectura crítica y no el alumnado no sólo sea un lector pasivo que absorbe información, sino un lector que comprende, reflexiona y analiza la información.

En ocasiones, tenemos también la suerte de contar con manuales que constituyen un buen esqueleto o marco de referencia para poder articular los contenidos de una asignatura. Sin embargo, pocos son lo que realmente se ajustan al contexto en el que estamos: 2021, universidad, alumnado y profesorado diferente al que teníamos hace 15 o 10 años, cuando nosotras mismas estudiábamos. Las necesidades, expectativas y demandas han cambiado profundamente y también la forma en la que leemos y procesamos la información. Es un hecho que, con la revolución digital, no sólo el alumnado, también el profesorado ha ido adaptándose a una nueva forma de pensar, leer y prestar atención a los contenidos que se consumen. Ahora la interacción con la información es más parecida a una conversación con contenidos breves, dinámicos y entretenidos que a un manual con su inicio y su fin.

Así pues, nos planteamos que la metodología de aprendizaje tampoco puede ser estática y girar en torno a un libro de texto o un manual de referencia; al contrario, debe ser flexible, adaptarse a las necesidades del alumnado y del profesorado y estar conectada con la actualidad.

El cambio de concepto es necesario

En las dos últimas décadas la enseñanza superior ha dado un giro importante al modo de concebir el aprendizaje desde que se implantó el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Hemos pasado de una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos y con los libros de texto y manuales como herramienta central, a una enseñanza basada en la adquisición de competencias. Esto indirectamente implica que nuestra obligación como docentes es readaptar el método de enseñanza, ya que no se pueden adquirir todas las competencias a través de los manuales de referencia. A esta revolución se ha sumado el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación, que contribuyen a desarrollar estas metodologías activas de aprendizaje que conocemos a día de hoy.

Nuestro contexto de aplicación de esta experiencia y reflexión se sitúa en el Grado de Psicología de la Universidad de Zaragoza, en el campus de Teruel, donde dos docentes hemos dado un giro a las herramientas de nuestras asignaturas y a la forma en la que guiamos y evaluamos el proceso de aprendizaje en el alumnado.

La sociedad cambia aceleradamente y nuestro alumnado con ella. Ya en el curso 2018-2019 detectamos una imperiosa necesidad de cambio en las asignaturas de Psicología del Desarrollo II y Psicología de la Educación, donde nosotras no nos sentíamos cómodas con ciertos contenidos ubicados en los manuales, y donde en múltiples ocasiones el alumnado reclamaba aplicación de los conceptos y debate sobre contenidos de actualidad, sobre situaciones actuales y sobre temas que en la bibliografía principal de la asignatura se tratan de una forma metódica, limitada y estanca.

Por otro lado, nosotras como docentes sentíamos que no teníamos un manual que pudiéramos considerar que lo contuviera todo. Nos encontrábamos en repetidas ocasiones escogiendo capítulos de manuales diferentes, artículos científicos, fragmentos de otros manuales, etc., lo que descolocaba en gran medida al estudiante y restaba sensación de continuidad a la asignatura. Además, los manuales en la universidad tienen numerosos puntos débiles y el principal es la rapidez con la que se considera que gran parte de la información que transmite está obsoleta. Debido a esta situación, en alguna ocasión pensamos en escribir nosotras mismas un nuevo manual de las asignaturas en cuestión, pero sabíamos que volveríamos a la rigidez de siempre: ceñirnos exactamente a todo lo que contiene, y la rapidez con la que dejaría de ser actual.

Nuestra propuesta: el portafolios docente

Como se ha mencionado, el cambio de paradigma en la educación superior nos ha traído el aprendizaje centrado en el estudiante y la evaluación por competencias como elementos definitorios, lo que implica la adopción de nuevas herramientas metodológicas. En la actualidad se está aplicando exitosamente la metodología centrada en el portafolios electrónico del alumnado en diversos países europeos, siendo una herramienta de gran utilidad en la evaluación del aprendizaje en distintos niveles educativos, donde los estudiantes son responsables de su propio proceso de aprendizaje y explotan su creatividad y capacidad de crítica y reflexión.

Así pues, si el alumnado puede trabajar con portafolios electrónicos, ¿por qué no elaborar nosotras nuestro propio portafolio?

Para la realización del portafolios del profesorado partimos de varios manuales de referencia de la asignatura y la guía docente como esqueleto que articula los diferentes bloques temáticos a abordar. A partir de aquí hemos ido redactando nosotras mismas un nuevo material alojado en una aplicación web en código abierto y libre, Mahara, donde elaboramos de cero el material de la asignatura, incluyendo textos, referencias a otras fuentes actuales como artículos científicos o de divulgación, testimonios, videos y explicaciones grabadas en audio por nosotras mismas. En realidad, se podría decir que estamos escribiendo un nuevo manual de la asignatura, pero dinámico y cambiante todo el tiempo.

El portafolios electrónico del docente se organiza en varias páginas de una misma colección o área temática y el alumnado puede navegar como en una página web, interactuando con los diferentes elementos multimedia, leyendo el texto principal de la asignatura y teniendo siempre al final referencias con enlace directo al capítulo correspondiente del manual y las fuentes utilizadas para la elaboración de ese material.

No nos gusta pensar que hemos desplazado al manual de referencia de la asignatura, porque seguimos utilizando la estructura principal de conceptos teóricos que no cambian, e incluso en algunas actividades de aula citar textualmente algunos fragmentos del manual nos sirve para poder darle la vuelta al contenido, y de esta manera animar al alumnado a

cuestionar la información que a veces leen en diferentes fuentes, incluidos los libros de texto. Esto fomenta también el papel activo que puede adoptar el alumnado si les abrimos posibilidades más allá de un manual de referencia. En la enseñanza universitaria el pensamiento crítico es crucial, pero en el Grado de Psicología es un elemento indispensable para crear esa mentalidad abierta al cambio constante. Utilizando a veces fragmentos obsoletos o que se han refutado en la actualidad, conseguimos que adopten un papel activo y crítico sobre los contenidos, incluyendo los elaborados por nosotras mismas.

Nuestros estudiantes serán futuros profesionales que se enfrentarán a situaciones únicas y personas con unas circunstancias muy concretas. Es probable que las respuestas no estén siempre en los manuales, de hecho, la mayor parte de las veces tendrán que salir a buscarlas, en diferentes recursos, libros, páginas web y otros recursos actuales, pero no en los manuales de referencia de sus asignaturas. No desarrollar un espíritu crítico sobre la información que leemos o sobre los materiales que utilizamos puede ser un peligro importante, y especialmente para aquellas personas que consideran que, si la información está en letra impresa en un libro de una biblioteca, es garantía de certeza. Es por ello por lo que fomentar el uso y el aprendizaje proveniente de diferentes fuentes de información, enseñarles a discernir entre fuentes fiables y no fiables puede ser un elemento fundamental en su proceso de aprendizaje y madurez.

La construcción del material de la asignatura es un proceso que nunca termina, actualizamos la información de las diferentes páginas cada año, incluimos recursos de actualidad, eliminamos lo que consideramos que no ha sido útil e intentamos buscar una alternativa, etc.

Por supuesto el uso del portafolios electrónico como herramienta docente tiene sus limitaciones. La primera de ellas es el tiempo y el esfuerzo que requiere por parte del profesorado, tanto para crearlo desde cero como para mantenerlo actualizado año tras año. Sumada a esta limitación está la brecha digital, el hecho de que se requiera una conexión a internet y un dispositivo para poder interactuar con el material, ya que no todo el alumnado dispone de las mismas posibilidades. Por otro lado, y relacionado con esto, tendríamos la preocupación por el alojamiento web, que a pesar de que sea una aplicación con código abierto y libre, puede fallar, puede desaparecer y que en un momento crítico no dispongamos del material para poder estudiar.

Otra limitación inesperada con la que nos encontramos es que, aunque el alumnado y los tiempos hayan cambiado, la necesidad de tener los contenidos en papel y recopilados sigue imperando, habiendo estudiantes que copian el material, transcriben la información que contienen los audios y videos integrados, redactan la información como apuntes, lo imprimen y lo encuadernan, para volver a tener su propio manual de la asignatura.

Es altamente probable que a medida que pasen los años encontremos otras limitaciones, pero también encontraremos ventajas. A día de hoy consideramos que no es posible producir una herramienta completa que sirva en todos los casos sin excepción, y que, en el proceso de elaboración de materiales diferentes al libro de texto, el *feedback* que recibamos por el alumnado respecto a su experiencia de usuario con el material de referencia de la asignatura es fundamental.

Una de las ventajas que hemos obtenido elaborando este tipo de material de referencia de la asignatura, ha sido el modelaje que esto supone para los y las estudiantes. Cuando leen e interactúan con el material en nuestro portafolios docente, aprenden diferentes opciones y formas de organización de los contenidos para elaborar sus propios portafolios de actividades, sirviéndoles como ejemplo de organización o estructura, pero también como inspiración para crear y desarrollar ideas propias como si estuvieran elaborando sus propias páginas web. Al fin y al cabo, no es una idea tan descabellada, lo más probable es que el día de mañana cuando se incorporen al mundo laboral, tengan que enfrentarse a ese tipo de creaciones de su propio negocio o actividad profesional.

Las nuevas tecnologías no deben sustituir a los libros de texto ni desplazar a todos los manuales de referencia en la enseñanza superior, al contrario. Deben ayudarnos a crear y ampliar el conocimiento más allá del manual, a romper con los límites del texto impreso y conectar con otros materiales, tener contenidos abiertos, incluso contenidos colaborativos elaborados por diferentes docentes y adaptados a las necesidades de los y las estudiantes.

CRA L'Albada: se hace camino al andar

Sergio Vidal Pallarés, Sara Fernández Castet, Óscar Calvete Aguilar, María de Diego Rodríguez, Rafael Pintado Vic, Gema Used Calvete, Aurora Ballestar Turmo, María José Barba Alegre, Ana Sánchez Ramírez, Laura Lavilla Ros, Laura Ibáñez Cabrejas, Úrsula Aparicio Pérez, Lydia Martínez Correas, Cristina Pueyo Abadía y Lucía Rodellar Cacho.
Claustro del CRA L'Albada. La Almolda y Bujaraloz (Zaragoza)

1. Introducción

El tiempo, qué cosa más curiosa, ¿verdad? Qué común es escuchar en las personas adultas "no tengo tiempo para nada". No tenemos tiempo para jugar, para reír, para compartir, ¡tiempo para vivir!… y es que el tiempo se nos va en infinidad de quehaceres que, si nos paramos a darles la importancia que merecen, nos daríamos cuenta de que muchos de ellos se pueden evitar y dedicar ese maravilloso tiempo a contar un libro a nuestros hijos/as, a preparar una rica y nutritiva merienda o a salir a pisar las hojas que los árboles van dejando a su paso.

Y es que dicen que el mejor regalo que le podemos dar a una persona es nuestro tiempo. Compartir tiempo en familia, en pareja, con los hijos/as, con amigos, tiempo juntos, tiempo de calidad.

Los niños y niñas tienen un concepto muy diferente del tiempo. Para ellos el tiempo no existe, sólo la diversión. Entonces… ¿por qué no crear el aprendizaje basado en sus diversiones? Vamos a darle tiempo al aprendizaje, fijémonos en cómo es nuestro alumnado, qué les gusta, qué les divierte, qué les hace sentir bien, qué conocen y qué no conocen para que aprender se convierta en un "tiempo invertido" y no en un "¡otro día a la escuela, qué rollo!".

Porque para ellos, las horas pueden parecer minutos; y, para nosotros, 5 minutos pueden parecer una hora. Realmente cinco minutos más son mucho tiempo.

Nuestro Colegio Rural Agrupado (en adelante CRA) L'Albada está formado por las localidades de La Almolda y Bujaraloz, ambas ubicadas en la provincia de Zaragoza, comarca de los Monegros. El número de alumnos en cada localidad entre las etapas de Infantil y Primaria es de 70 en Bujaraloz y 17 en La Almolda, lo que hace que los agrupamientos sean muy distintos: en La Almolda el alumnado está distribuido en dos aulas (Ed. Infantil y Ed. Primaria), mientras que en Bujaraloz, se encuentran distribuidos por ciclos (2 agrupamientos en Ed. Infantil y 3 en Ed. Primaria).

Una vez que tenemos la "foto" de nuestro CRA, podemos seguir ahondando en la forma de aprender todos juntos.

2. ¿Cómo enseñamos en el CRA L'Albada?

En el CRA L'Albada elaboramos un "menú pedagógico" que permite a nuestro alumnado adquirir los **conocimientos y competencias clave del siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida misma.** ¿O es que ellos no son capaces de identificar en las etiquetas nutricionales de los productos que consumen a diario en su casa y prever si su alimentación es sana y equilibrada? O, ¿por qué no aprender a leer e interpretar una factura de la luz y ver cómo podemos ahorrar con pequeños gestos de la vida cotidiana? Y es que sólo los artistas y los niños ven la vida tal como es.

Como veremos más adelante cuando expongamos algunos ejemplos de lo que se "cocina" en nuestro CRA, nuestro alumnado se convierte en **protagonista de su propio aprendizaje**, tan pronto serán forenses y deberán investigar la muerte de un pintor famoso como que se especializarán en placas solares y grifos termostáticos para convencernos de que es necesario un ahorro energético en nuestros hogares a través del uso de energías renovables y así evitar la sobreexplotación del planeta.

Pero para que la comida sea todo un éxito, necesitamos de un buen maridaje: no podemos implantar este **Aprendizaje Basado en Proyectos** (en adelante ABP) si no somos conscientes de la importancia que tiene el compartir conocimientos, el ayudar, el respetar, el trabajo en equipo. Por ello, todas nuestras clases se estructuran en torno al reparto de unos roles de trabajo cooperativo. Generalmente disponemos de grupos formados por **5 miembros, en los que cada uno de ellos tiene unas funciones que desempeñar** (portavoz, secretario, ayudante, material y observador). Estos grupos se cambian cada trimestre, atendiendo siempre a unos parámetros que nos marcan unos test sociométricos que elaboramos previamente.

Y, finalmente, como todos sabemos, un buen menú se convierte en formidable si se comparte con una buena compañía. Es por ello que en nuestro CRA abogamos por una **docencia compartida**, o lo que es lo mismo, dos maestros en una misma aula repartiéndose los roles de la enseñanza. En ocasiones puntuales nos convertimos en meros transmisores de conocimientos, pero en otras muchas nos convertimos en ese chef creativo que debe combinar técnicas y estrategias como lápices al centro, folio giratorio, lectura compartida o comité de expertos, a modo de ejemplificación. Todo ello teniendo siempre muy presente el uso cercano de los dispositivos electrónicos de los que goza tener el centro, aportándoles también **herramientas tecnológicas** tan imprescindibles en nuestro día a día (*classroom*, *G-suite*, documentos compartidos, trabajo en línea, *meet*, manejo de la barra de herramientas…). Como vemos, la alfabetización digital también está muy presente en nuestro día a día.

Este triángulo metodológico compuesto por ABP, trabajo cooperativo y docencia compartida es el que nos da la llave para formar a alumnos/as autónomos e independientes, ciudadanos críticos, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar un producto final, siempre en compañía y apoyo de sus maestros, que se convierten en guías y ejemplo de su aprendizaje. Y es que el ejemplo no es lo principal para influir en los demás. Es lo único.

Para poder gozar de todo este "menú pedagógico" es necesario un buen equipo en la cocina (un claustro convencido y con ganas) y mucho tiempo, al que aludíamos en la introducción del artículo:

- **Tiempo de reflexión-coordinación docente** que intentamos exprimir al máximo a través de reuniones eficaces con unos objetivos claros y definidos. Tanto el tiempo de sesiones de formación (de la que hablaremos posteriormente) como el de las reuniones de equipos didácticos que se dedican en su mayoría a la elaboración de materiales para los proyectos y a aspectos relacionados con ellos.
- **Tiempo lectivo para desarrollar las situaciones de aprendizaje:** la agrupación horaria de las áreas de CIENCIAS NATURALES, CIENCIAS SOCIALES, LENGUAJE Y TUTORÍA **(total 9 horas)** en PROYECTO. De este modo, el horario es mucho más flexible y permite desarrollar las tareas vinculadas a los proyectos de centro. Los tutores/as cumplen la carga horaria semanal de las asignaturas del currículo, así como los criterios de evaluación, pero esta carga horaria se reparte en función de las tareas a realizar. Por ejemplo: en lugar de tener el mismo día CCNN, CCSS y LENGUAJE, es posible que ese día realicen una tarea

del proyecto que dura las 3 sesiones y está relacionada con LENGUAJE Y CCNN. Algunos aspectos más específicos del área de lenguaje se desarrollan a través de talleres (uno de expresión y comprensión oral y escrita y otro de gramática, ortografía y vocabulario), donde utilizamos como hilo conductor álbumes ilustrados, que intentamos siempre relacionar con la temática del proyecto que estemos trabajando. Además de un trabajo minucioso con el estudio y trabajo de diferentes tipologías textuales (teatro, poesía, artículos, descripciones, biografías, entrevistas, etc.).

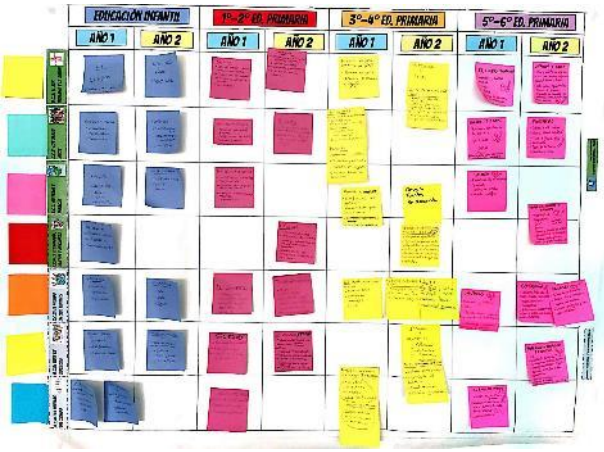
- **Tiempo para compartir con los demás y exponer los resultados:** las actividades de convivencia (complementarias) también tienen un fuerte vínculo con los proyectos, de forma que el aprendizaje del alumno se ve contextualizado y se vuelve más significativo gracias a salidas al medio, visitas, actividades especiales de final de proyecto, participación de las familias...

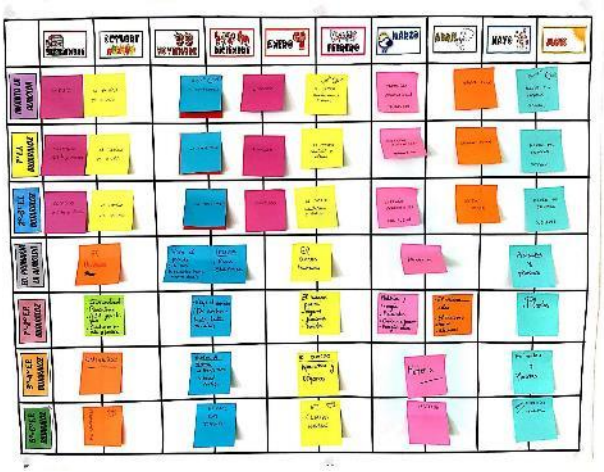
En cuanto a la programación y organización del aprendizaje, resulta clave tener la seguridad de "estar haciéndolo bien", de "no dejarnos nada", seguridad que de forma tradicional hemos delegado en libros de texto y editoriales. Para ello, debemos **revisar y reestructurar diferentes documentos, adaptándolos a nuestras necesidades**:

- **Itinerarios de aprendizaje-programación bienal:** organizamos el currículo de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales que posibilita al alumnado realizar aprendizajes fundamentales de cada uno de los bloques de contenidos de estas áreas al final de la etapa de educación primaria, viendo así el aprendizaje con una perspectiva más amplia. Para poder tener calificaciones de ambas áreas de ciencias cada trimestre, alternamos cada trimestre un proyecto relacionado con las naturales y otro con las sociales.
- **Programación anual:** se organizan los proyectos de forma que todo el centro esté aprendiendo en torno a contenidos similares y así se puedan plantear actividades internivelares, excursiones con temáticas significativas para todo el alumnado.

3. ¿Por qué apostamos por esta forma de trabajar?

Básicamente, trabajamos mediante Aprendizaje Basado en Proyectos porque pensamos que nuestro





alumnado aprende más, mejor y más contento, desarrollando las Competencias Clave en mayor medida.

El Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Ed. Primaria dice: *Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo,* ***deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas*** *que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.*

La Orden de 16 de junio de 2014 por la que se establece el currículo de Aragón, en su anexo I Orientaciones metodológicas para la etapa establece que *"son las metodologías activas, aquellas que promueven una mayor* ***participación e implicación del alumnado, las que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos*** *y las que facilitan la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos. Los informes nacionales e internacionales, así como las opiniones de los expertos en educación, refrendan esta necesidad de cambio que también se hace patente para la comunidad educativa."*

Además, respecto al rol docente, plantea lo siguiente: *El papel del docente se encuentra en un proceso de transformación profunda e irrefrenable dados los cambios en la sociedad actual. Gracias al*

desarrollo de la tecnología, cada vez se reduce más la necesidad de transmitir conocimientos y ofrecer soluciones y se amplía la de facilitar y orientar el aprendizaje activo a estudiantes que buscan y avanzan por sí mismos hacia soluciones que, en muchos casos, son nuevas. ***Los docentes son cada vez más formadores y menos informadores y esto debe plasmarse en la metodología aplicada en el aula.***

Si no nos parecían suficientes argumentos el desarrollo de competencias de forma integrada, la significatividad del aprendizaje motivada por la participación e implicación del alumnado, así como a la necesaria transformación del rol docente, debíamos dar respuesta al reto que suponía organizar los aprendizajes del alumnado en un CRA con **agrupamientos internivelares**. Con los libros de texto o sin ellos, si no elaborábamos una programación en la que alrededor de un proyecto común pudiesen trabajar alumnos de diferentes capacidades y niveles, no nos resultaba nada fácil poder organizar las sesiones por ejemplo de Ciencias Naturales en un aula con alumnado de 2º, 4º Y 5º de E.P. La solución a este reto nos la seguía ofreciendo el Aprendizaje Basado en Proyectos.

4. Ejemplos de Proyectos

A modo de ejemplificación, expondremos a continuación las líneas generales que nuestro centro educativo recorre desde que planificamos y programamos un proyecto de centro hasta que lo difundimos a la comunidad educativa.

Ejemplo 1: Picasso en el CRA L'Albada

Este proyecto se desarrolló durante el primer trimestre del curso 2019-2020 y el eje vertebrador fue la nutrición y la salud (Primaria). Dado que los más pequeños (Infantil) estaban investigando a Picasso, aprovechamos también para estudiar a este pintor tan ilustre del siglo XX. De ahí el nombre del proyecto.

El producto final fue un corto protagonizado por este pintor y escultor español en el que quisimos representar la "muerte de Picasso", cómo la mala alimentación y los malos hábitos de vida saludables (fumar, principalmente y la escasa actividad física) le provocaron un edema pulmonar, causa de su muerte. Este corto fue presentado en el certamen de cortometrajes Bujaraloz, festival que se celebra cada año en la localidad.

¿Qué quisimos representar en el corto de Picasso?

Dado que somos dos localidades, en la localidad de La Almolda se grabó la vida de Picasso y sus obras, escenas que enlazamos con diferentes lugares de la localidad dejando entrever la mala alimentación del pintor. Finalmente, le da un ataque al corazón y le tienen que asistir médicamente.

Para ello contamos con la colaboración de familias (Picasso era el papá de dos alumnos de La Almolda, Puri (médica de La Almolda) y técnicos de la ambulancia de La Almolda; además de la colaboración del personal del Ayuntamiento quien nos facilitó el acceso a todos los lugares emblemáticos de la localidad, donde se decidieron grabar las diferentes escenas de arte.

Una vez que fallece Picasso en La Almolda, es trasladado en ambulancia al Instituto Anatómico Forense de la localidad de Bujaraloz. Allí les esperan los alumnos y alumnas de 5º y 6º de Primaria para validar la causa de su muerte. Nuestro alumnado eran los médicos forenses, encargados de evaluar los aspectos relacionados con la salud de Picasso. Pero para poder evaluar fehacientemente qué le produjo la muerte, tuvieron que convertirse en auténticos expertos del proceso de nutrición del ser humano, qué órganos y aparatos intervienen en dicho proceso y cómo podemos cuidarlos para preservar nuestra salud.

Cada grupo se especializó en un sistema: circulatorio, respiratorio, excretor… fue todo un éxito (ver en al final del artículo enlace al corto "Picasso en el CRA L'Albada").

Ejemplo 2: Feria de la Ciencia

Es cierto que todos los años dedicamos un hueco en nuestras programaciones para trabajar aspectos relacionados con la ciencia. Es importante darles la oportunidad para que pongan a prueba sus ideas a través de la exploración, la investigación y la comunicación. Hace un par de años realizamos un proyecto denominado "Herstory" en el que uníamos a mujer y ciencia, como elemento motivador aprovechamos el día Internacional de la mujer y la niña en la ciencia (11 de febrero); y, en este caso, dado que estábamos trabajando con la historia, el producto final fue un time line protagonizado por todas aquellas mujeres que nuestro alumnado decidió investigar. Además, a este producto final también le acompañó un programa de radio (radio divas) y diferentes juegos electrónicos ideados y realizados también por nuestro alumnado. Al final de este artículo aparece el enlace al proyecto HerStory.

Otro de los proyectos que desarrollamos durante el tercer trimestre del curso pasado fue relacionado con las máquinas simples y compuestas y con la energía. Los productos finales fueron expuestos en una feria científica, presentada por algunos de "los grandes": Margarita Salas, Jane Goudal, Louis Pasteur… Así, con nuestro equipo de infantil aprendimos el magnetismo, los colores primarios, la flotación y experimentación con los tres estados del agua. En el primer ciclo se volvieron inventores de sus propios coches de aire, tractores y ¡hasta de un globo aerostático! Segundo ciclo nos sorprendió con unos bonitos y creativos lapbooks en los que nos resumían los experimentos que investigaron en clase; y, tercer ciclo, expuso el reto del año: transformar una vivienda habitual en una smart home, atendiendo al consumo de energía, consumo del agua y a la gestión de los residuos domésticos.

Desde el área inglesa también se expusieron diferentes inventos de Leonardo Da Vinci y otros experimentos relacionados con la materia.

Todo el proceso de investigación, hipótesis y exposición de resultados quedó plasmado en nuestra primera revista científica, que pusimos a la venta y que fue el best seller del año. Enlace a la revista en Calameo.

En estos ejemplos de proyectos han quedado patentes algunos i**ngredientes "mágicos" para conseguir aprendizajes significativos** y contextualizados para el alumnado: participación de la comunidad educativa, implicación de las instituciones, aprendizaje fuera del aula, proyectos y objetivos comunes interciclos e interlocalidad...

6. Acompañamiento y cambio por recorrer (retos)

A lo largo de todo este camino formativo que ha supuesto la transformación metodológica del CRA L'Albada hemos tenido la suerte de contar con diferentes

personas que nos han ayudado a ver que este cambio era posible y que merecía la pena el esfuerzo. Personas como Martín Pinos con sus tareas competenciales, María Félix y Fran Rodríguez con sus proyectos en el CEIP Comarca Cuencas Mineras y en el CRA Las Viñas respectivamente, así como Coral Elizondo, que nos ha acompañado durante todo el proceso para enseñarnos sobre inclusión, Aprendizaje Basado en Proyectos, aulas y tareas multinivel.

Esta mirada retrospectiva nos hace ser conscientes del camino que nos queda por recorrer, pues todavía tenemos mucho que mejorar respecto a la evaluación, la coordinación, programación y sistematización de los proyectos, información a las familias, tareas multinivel…

Son muchos retos los que tenemos por delante. A este respecto, nuestra mentora Coral Elizondo cita en ocasiones esta frase de Eduardo Galeano: *"La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar".*

Esta frase bien podría definir nuestra andadura formativa y metodológica durante los últimos 10 años. Al margen de los cambios normativos impuestos que han venido y por desgracia seguirán viniendo, hemos tenido la fortuna de mantener un claustro bastante estable que nos ha permitido ir avanzando hacia una formación metodológica transformadora: transformadora en la forma de aprender, en la forma de enseñar y en la forma de relacionarnos y comunicarnos entre el claustro y con las familias, situando al aprendizaje y al alumnado en el centro de nuestra escuela.

Enlaces de interés

- PROYECTO HER STORY (Radio Divas): https://view.genial.ly/5c7678df5d0e4e575e1da72f/interactive-content-herstory
- PROYECTO HER STORY (desarrollo de las sesiones): https://view.genial.ly/5c8cca9568711f76b990d698/vertical-infographic-timeline-proyecto-herstory
- PROYECTO FERIA DE LA CIENCIA (enlace a la revista "Futuros Genios"): https://issuu.com/craalbada/docs/revista_futuros_genios_cra_albada
- PROYECTO "PICASSO EN EL CRA L'ALBADA" (enlace al cortometraje elaborado por todo el alumnado del CRA): https://youtu.be/z62mSteMPEk

El arte de actuar, reflexionar, teorizar y experimentar

Reina Castellanos Vega
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

La psicología de la educación se ha preocupado por las actuaciones del profesor y por los cambios que generan en el alumno tanto en su conocimiento como en su conducta. Actualmente, universidad y escuela, estamos trabajando en conjunto teniendo en cuenta las áreas de interés de los colegios donde necesitan ideas frescas e innovadoras para realizar con sus alumnos.

Respecto a lo anterior, surge el método REAPSES (Rincones de Estilos de Aprendizaje en Primaria, Secundaria y Estudios Superiores) esta nueva metodología pretende que la educación tenga una nueva alternativa de enseñanza, ya que es de interés para los tiempos actuales, donde se conoce que el aprendizaje no es sólo receptivo y memorístico, sino significativo, cada alumno tiene una manera de aprender, recibir, codificar la información según sus capacidades y habilidades más desarrolladas (White, 2007) algo similar refiere Antonio Viñao (2018), expresa la necesidad de adaptar la enseñanza tradicional con nuevas estrategias de enseñanza, donde el alumno pruebe nuevas formas de aprender. Con este método los alumnos adquieren mejor la información a través del trabajo cooperativo, de la utilización de todos los sentidos y de sus estilos de aprendizaje predominantes a través de la gamificación, uso de las TIC, de experimentar, actuar, reflexionar y teorizar sobre los contenidos dados.

Método REAPSES, tiene como objetivo relacionar los conocimientos previos con los conocimientos nuevos (Ausubel, 2002) a través de la utilización de cuatro rincones, delimitados el aula: Activos, pragmáticos, reflexivos y teóricos en cada uno de estos espacios estarán los estudiantes según su estilo de aprendizaje predominante.

A continuación, se explica brevemente en qué consiste cada espacio, Los discentes con un estilo activo, aprenden respondiendo ante la pregunta ¿cómo? se caracterizan por ser creativos, arriesgados, les gusta las cosas nuevas y generadoras de ideas, sus actividades son de movimiento, de actuar, de hacer cosas y de tener roles. Los alumnos con un estilo reflexivo, aprenden a través de la pregunta ¿Qué?, son cuidadosos con la información, analizan sus experiencias desde muchos puntos de vista hasta llegar a una conclusión. Las actividades para estos alumnos son de concreción, dedicar tiempo, de análisis y que puedan generar ideas. Los alumnos con el estilo pragmático, responden ante la pregunta ¿Qué pasaría sí? son observadores y les gusta poner en práctica lo que han aprendido. Sus actividades van dirigidas a buscar ideas y de resolución de problemas. Por último, los alumnos con un estilo teórico, responden a la pregunta ¿Por qué? son metódicos, objetivos, críticos, buscadores de respuestas, teorías y modelos. Les gusta las actividades donde tengan oportunidad de aprender y que generen desafíos.

Para concretar las actividades de cada rincón, es necesario realizar una entrevista con el profesor/a para saber qué tema le gustaría trabajar con esta metodología, posteriormente, cumplimentan el cuestionario de estilos de aprendizaje de Alonso y Gallego (1994), Así mismo lo harán los estudiantes de primaria tomando como referencia el cuestionario elaborado por Sotillo (2014), y con los resultados de estos cuestionarios se forman grupos según el estilo de aprendizaje predominante que se encuentren en el aula. A partir de este momento, se elaboran para cada rincón una actividad según las características de cada estilo y según el tema elegido para trabajar. Se

presenta las actividades a los docentes en una hoja divida en cuatro partes y cada sección corresponde con un estilo, se subdivide así (Imagen 1):

PRAGMÁTICO ¿Qué? (UBICACIÓN PRIMERAS FILAS LADO DERECHO DEL AULA) Qué se trabaja: Materiales: Metodología Trabajo final:	TEÓRICO ¿Por qué? (UBICACIÓN AL LADO IZQUIERDO DE LA PIZARRA) Qué se trabaja: Materiales: Metodología Trabajo final:
REFLEXIVO ¿Qué pasaría si? (UBICACIÓN FONDO A LA DERECHA DEL AULA) Qué se trabaja: Materiales: Metodología: Trabajo final:	ACTIVO ¿Cómo? (UBICACIÓN FONDO A LA IZQUIERDA DEL AULA) Qué se trabaja: Materiales: Metodología: Trabajo final:

Imagen 1: distribución de rincones de estilos de aprendizaje

Como se puede observar se sugiere el espacio de los rincones en el aula y se explica la actividad con sus materiales, desarrollo y trabajo final solicitado. Todo esto se trabaja junto con el docente de la asignatura para llegar a una metodología que se sienta cómodo y esté adaptado al grupo. Además, el docente tiene la libertad de poder realizar los cuatro rincones, elegir uno o dos para el mismo día, cuando los alumnos realizan la actividad de un espacio, rotarán a los demás rincones, hasta completar las cuatro actividades (Imagen 2).

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se ha planteado trabajar los verbos para el curso de 4º de primaria:

En el rincón pragmático, tiene por título el rap en los tiempos verbales, se trabaja según objetivos de la unidad la expresión escrita y oral, aumentativos, diminutivos, hipérbole, formas personales, no personales y los tiempos verbales. Los materiales necesarios para desarrollar la actividad son: información previa del tema dado en clase, folio giratorio en cada subgrupo (de 2 o 3 personas) y hacer una canción, pidiendo a Google ritmos sin voz (ej. Rap…), grabadora (móvil o IPad de clase)

¿Cómo desarrollamos la actividad? Los grupos (Pragmáticos y Reflexivos) harán subgrupos de 2 o 3 alumnos y crearán una canción, por ejemplo, un rap, pero pueden decidir cualquier género musical y con la ayuda de los apuntes dados en clase explicarán las formas personales, los diminutivos, aumentativos y las hipérboles.

Otros grupos, por ejemplo (teórico y activo): hacen un rap u otro estilo de música con la clasificación de los tiempos verbales siempre y cuando hayan estado en el rincón teórico. El folio irá rotando por cada subgrupo de alumnos para que introduzcan más información a la canción. Como trabajo final, los estudiantes exponen las grabaciones realizadas de su canción al grupo de compañeros.

En el rincón del estilo teórico, tiene por título la manocronología de los tiempos, se trabaja la comprensión lectora y los tiempos verbales (simples y compuestos). Los materiales necesarios para su realización son: folios, rotuladores, pintura de cara y folio con instrucciones.

¿Cómo desarrollar la actividad? Los alumnos crearán sus manocronologías con los tiempos verbales simples y compuestos, para ello se ofrece un folio explicativo con los pasos a realizar, la idea general es que cada dedo de la mano corresponde a un tiempo verbal, debe diferenciarse los dedos que indican, pasado, presente y futuro para eso se utilizan los colores y rotuladores de pintura de cara. Este trabajo es

individual y los estudiantes deben seguir las instrucciones dadas.

Al final las manos elaboradas con los tiempos verbales formas simples y compuestas.

Se pegarán en la pared del rincón con el nombre del alumno**.** Lo exponen a sus compañeros, con la siguiente guía: ¿Qué tema vas a tratar?, ¿Cómo lo ha realizado?, ¿Para qué sirve?, ¿Por qué es importante el tema?, ¿Qué ha aprendido?

En el rincón del estilo reflexivo, tiene por título, mi texto wordart, se trabaja competencia lectora, expresión oral y los tiempos verbales. Los materiales que se necesitan para su realización son: Texto, rotuladores azules, amarillo, rojo, programa de Wordart, ordenador y proyector.

¿Cómo desarrollamos la actividad? Se trabaja por grupos de 2 o 3 personas, leerán un texto y realizarán lo siguiente:

1. subraya de color azul las palabras del texto que están en tiempo verbal simple pasado.
2. subraya de color amarillo las palabras del texto que están en tiempo verbal simple presente.
3. subraya de color rojo las palabras del texto que están en tiempo verbal simple futuro.

Realizado el trabajo anterior, los estudiantes buscarán en su ordenador Wordart.com y crearán una figura con todas las palabras de color azul, después otra imagen con las palabras de color amarillo y así sucesivamente con las palabras que hayan encontrado dentro del texto (Imagen 3).

Imagen 3. Wordart palabras tiempo verbal simple

Como trabajo final los estudiantes presentarán a los compañeros las imágenes creadas en Word art.

En el rincón activo, se establece por título el tiempo en cubos, se trabaja la expresión escrita, vocabulario y los tiempos verbales. Los materiales que se utilizan son: Plantilla para construir cuatro cubos (cada rincón debe tener sus dados si se trabajan todos los grupos a la vez), cartulinas de colores (AZUL para pasado, AMARILLO para presente, ROJO para futuro) y folios para escribir los títulos: tiempos verbales simples indicativo y tiempos verbales compuestos indicativo.

¿Cómo se desarrolla la actividad? Los discentes han de construir 4 cubos cada uno con un campo diferente:

1º cubo: pronombres personales (yo…),
2ª cubo: clasificación verbos formas simples Ej: Pretérito Perfecto simple…,
3ª cubo: clasificación verbos formas compuestas Ej: presente perfecto compuesto,
4ª cubo: verbos (los que estime la profesora) podemos utilizar verbos con j. (ej: tejer, recoger, crujir, deducir, traer, dirigir, conducir, reducir, introducir, producir, traducir…).

Los alumnos se ubican en círculo y cada uno lanzará tres cubos, construirán una oración con lo que haya salido en los cubos. Ejemplo, cubo de verbos sale bailar, cubo de formas personales, sale yo y en el cubo de tiempos verbales, presente, se construye la siguiente oración: yo bailo. Pueden agregar un predicado. En la pared se colocan cartulinas con los títulos elaborados (cuadro 1). Al final los estudiantes observarán sus oraciones ubicándolas según su tiempo verbal.

Tiempos verbales simples				
PP S	PI	PRE Yo bailo con mi amiga	FI	C O
Tiempos verbales compuestos				
PA	PPLU S	PRE SENTE	F P	C C

Cuadro 1. Organización de oraciones según tiempo verbal.

Como se puede observar se utilizan materiales tanto tecnológicos como los de toda la vida para estimular todos los sentidos desde el kinestésico, visual y auditivo fin llegar a cada uno de los estudiantes. Esta metodología permite modificar, transformar la actividad según contenido a tratar por el docente.

Si algún docente está interesado en realizar actividades utilizando este método contactar con Reina Castellanos Vega rvega@unizar.es de la universidad de Zaragoza, Facultad de Educación para ayudarles en su elaboración.

También podéis visualizar el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=dPK6U8r61PU o conocer más sobre el método en el siguiente artículo http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1593

Bibliografía

Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994*). Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje; CHAEA.* Instituto de Ciencias de la Educación.

Castellanos, R. (2020). Método de rincones de estilos de aprendizaje: REAPSES. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, *13*(Especial), 171–182. Recuperado a partir de http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1593

Viñao, A. (2018) La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón, 23*.

White, A. M. (1994). The Process of Education. *American Behavioral Scientist*, *38*(1), 122–132. https://doi.org/10.1177/0002764294038001010

La enseñanza del Área de Lengua a través de los textos

Marta Asensio Gracia
Lucía Martín Tortajada
Noelia Fernández Peñarroya
Miembros del Equipo docente del CEIP El Justicia de Aragón de Alcorisa (Teruel)

El CEIP "El Justicia de Aragón" se encuentra ubicado en Alcorisa (Teruel), localidad con un gran entramado cultural y asociativo. Es un centro bilingüe y de dos vías, que cuenta con una dilatada experiencia en trabajar sin libro de texto en la etapa de educación infantil y en ser pionero en usar los medios audiovisuales (periódico escolar y radio) como práctica educativa habitual.

Hace seis años, a raíz del proyecto de formación desarrollado en el centro, se decidió eliminar el libro del área de lengua en primero y segundo ciclo y organizar todos los contenidos del currículo a través de la diferente tipología textual.

Tomar la decisión fue fácil. La experiencia de trabajar con el libro de texto nos había demostrado que los textos usados son muy poco significativos, la expresión oral no se trabaja, la expresión escrita se limita a rellenar huecos, la ortografía está descontextualizada, la gramática aparece como un ente abstracto y el vocabulario que se transmite es muy reducido. En definitiva, no se trabaja para conseguir ningún proyecto final, sino para realizar un conjunto de actividades completamente diferentes y desvinculadas las unas de las otras.

Lo teníamos claro, no queríamos los libros que ofrecen las editoriales; pero ¿cómo organizar los contenidos? Se decidió que fuera a través de los textos.

Después de revisar la diferente tipología textual e intentar no solapar ni repetir con primer ciclo; los textos a trabajar quedaron de la siguiente manera:

A continuación, teníamos que revisar el currículo de lengua y secuenciar los contenidos. Enseguida nos dimos cuenta de que algunos contenidos son más propios de un tipo de texto que de otros (el verbo en los relatos, los sinónimos y antónimos en la

	TERCERO	CUARTO
PRIMER TRIMESTRE	Texto descriptivo: personas, lugares, objetos y animales Texto narrativo: Fábulas	Texto narrativo: Leyendas Texto literario: Cómic
SEGUNDO TRIMESTRE	Texto narrativo: Relato corto	Texto informativo / Texto argumentativo (los medios de comunicación)
TERCER TRIMESTRE	Texto instructivo: Recetas Texto literario: poesía y canción	Textos Literarios: Poesía y teatro

*Los textos instructivos (normas de clase, leer las instrucciones de un juego...) y algunos textos literarios (adivinanzas, refranes...) se trabajarán a lo largo de todo el año.

descripción de personas, las onomatopeyas en el cómic…), pero intentamos trabajarlos de la manera más contextualizada posible.

Y así es como secuenciamos los contenidos teniendo en cuenta que:

- **EXPRESIÓN ORAL, LECTURA Y ESCRITURA:** se trabajarán siempre.
- **ORTOGRAFÍA:** se trabaja a través de los textos de forma continua.

El siguiente nivel de concreción curricular tiene que ver con el tipo de actividades que desarrollamos dentro de cada tipología textual, así como el producto final que buscamos. A continuación, detallamos algunas de las posibles actividades que se pueden realizar:

- **TEXTO DESCRIPTIVO**: trabajar las frases hechas donde aparecen animales (por ejemplo: no veo tres en un burro), sinónimos y antónimos a través del Pasapalabra, pintar un paisaje usando la poesía de Gloria Fuertes "¿Cómo se dibuja un paisaje?" Tenemos un proyecto que consiste en la realización de un álbum, en el que aparecen fotos de diferentes momentos que podemos vivir en tercero y cuarto (excursiones, visitas de autores, fiesta de Halloween, las olimpiadas, el día de la paz…) acompañadas de un texto escrito por el propio alumnado. Las dos primeras páginas de este álbum son su descripción y la descripción de Alcorisa desde el cole.

3º PRIMARIA	VOCABULARIO	GRAMÁTICA	ORTOGRAFÍA
TEXTO DESCRIPTIVO **FÁBULAS**	• Orden alfabético • Uso del diccionario • Sinónimos • Antónimos • Onomatopeyas • Frases hechas	• Adjetivo • Sustantivo • Género y número	• Uso de la mayúscula • Separar en sílabas y localizar la sílaba tónica
RELATO CORTO	• Campo semántico • Familias de palabras • Palabras polisémicas • Palabras compuestas	• Verbo • Sujeto y predicado	
RECETAS **POESÍAS**	• Sufijos (-dor, -dora, -ista, -ero...) • Diminutivos y aumentativos	• Determinante artículo • Pronombres personales	

4º PRIMARIA	VOCABULARIO	GRAMÁTICA	ORTOGRAFÍA
LEYENDAS	• Uso del diccionario • Sinónimos • Antónimos • Palabras polisémicas • Campo semántico	• Género y número • Sujeto y predicado • Sustantivo • Adjetivo	• Reconocer la sílaba tónica. Reglas de acentuación
CÓMIC	• Onomatopeyas • Familias de palabras	• Sustantivo, adjetivo y verbo (diferenciarlos)	• Signos de interrogación y exclamación
TEXTO INFORMATIVO **TEXTO ARGUMENTATIVO** **(MEDIOS DE COMUNICACIÓN)**	• Diminutivos y aumentativos • Prefijos y sufijos • Palabras compuestas	• Verbo	• Signos de puntuación: coma, punto, dos puntos y comillas
TEATRO Y POESÍA	• Palabras homófonas • Frases hechas	• Pronombres y determinantes	

- **FÁBULAS:** comprensión lectora de diferentes fábulas, extraer y comprender las moralejas, inventarse sencillas fábulas, son algunas de las actividades que realizamos. El proyecto final de esta unidad consiste en realizar lecturas dramatizas de fábulas al alumnado de infantil.
- **RELATO CORTO:** en esta unidad nos centramos en la lectura colectiva de diferentes libros cortos y en la elaboración de un relato breve para el concurso de relatos que organiza la Biblioteca Municipal de Alcorisa. Quisiéramos destacar la labor tan importante que realiza dicha biblioteca. Cada año organiza la semana de animación a la lectura con diversos temas, uno de los últimos han sido los ODS y cada curso trabajamos un objetivo de desarrollo sostenible, nosotros concretamente nos centramos en el ODS 6 "Agua limpia y saneamiento" realizando una gran variedad de actividades en torno a este tema: visita de un papá que es fontanero, visita de un represente de una ONG, salida a la depuradora, conocer las zonas donde hay agua en Alcorisa, inventarse un título con fotos relacionas con el agua, refranes y poesías del agua…
- **RECETAS:** Ofrecer una receta desordenada y escribirla ordenada, leer la elaboración de una receta e intentar adivinar el nombre, recetas con intrusos (ingredientes, verbos…) que hay que encontrar o realizar la receta para la tarta de la felicidad son algunas de las actividades que os proponemos. Como producto final elaboramos un recetario titulado "Recetas para una fiesta"
- **LEYENDAS:** conocer leyendas de Alcorisa, leer leyendas de Aragón y de las diferentes comunidades de España. El proyecto final es la creación de un libro de leyendas de Alcorisa inventadas por el alumnado.
- **CÓMIC**: comprensión lectora de diferentes cómics, completar bocadillos, realizar cómics compartidos, ordenar viñetas o adivinar qué bocadillo corresponde a una viñeta determinada son algunas de las actividades que se pueden desarrollar.
- **TEXTO INFORMATIVO /MEDIOS DE COMUNICACIÓN**: clasificar titulares en secciones, relacionar las partes de una noticia, inventarse titulares bonitos, realizar entrevistas, traer al cole las noticias del día, realizar comprensiones de noticias extraídas de los periódicos, analizar anuncios, inventar un eslogan,

escribir y enviar una carta, realizar un debate… Nuestro producto final es la elaboración de un periódico.

- **POESÍA:** desarrollamos un taller de creación de poemas y realizamos un recital de poesía de autores clásicos.
- **TEATRO:** como colofón fueron interpretadas una serie de obras de teatro para las familias. Esta actividad requiere de muchísimo esfuerzo por parte del alumnado e implicación del profesorado, pero que se ve recompensado en la representación ante el público.

Queremos destacar también que intentamos trabajar de forma global con las diferentes áreas del currículo. Así podemos destacar:

- En *Matemáticas* cuando se trabajan las leyendas de España estudiamos los números con la población de las diferentes provincias de España, y con las recetas trabajamos las unidades de masa y capacidad.
- En *Arts* se realizan las portadas para el recetario o para el libro de leyendas, concurso de anuncios/carteles relacionados con los medios de comunicación trabajados, dibujar un cómic, realizar el attrezzo necesario para representar las obras de teatro…
- En *Science* se trabaja el cuerpo humano, los paisajes y los animales para las descripciones, el mapa político de España con las leyendas, la pirámide de alimentación con las recetas…
- En *Literacy* se tratan los mismos contenidos centrándonos en el vocabulario en inglés.
- En *ICT (Information and Communication Technologies)* se crea el libro digital de leyendas, se trascriben las entrevistas para el periódico, se graba un telediario en inglés…

Por último, queremos destacar la importante labor que tiene el *periódico* y la *radio escolar* ya que nos permite publicar nuestras producciones dando visibilidad e importancia a todo aquello que hacemos.

Consideramos que trabajar sin libro de texto resulta más enriquecedor, motivador y creativo para las dos partes (alumnado y docente), permitiendo a su vez una mayor y mejor adaptación a una clase diversa y a las necesidades educativas del alumnado.

En resumen, se consiguen mayores destrezas en la comprensión y expresión oral y en la expresión escrita, aspectos fundamentales para el desarrollo competencial del alumnado que les permita desarrollarse y desenvolverse en una sociedad cambiante, plural, desigual y digitalizada como la nuestra.

ALCOHERALDO

Periódico de la clase de cuarto del CEIP "El Justicia de Aragón" Abril 2021, Vol.1

EDITORIAL

Hemos trabajado en clase los medios de comunicación, y la mejor forma de acabar esta unidad didáctica es con la publicación de un periódico, nuestro periódico. Alcoheraldo se llama.
Conocer periódicos, clasificar titulares en secciones, reconocer las partes de una noticia, comprender y escribir noticias, redactar y mandar una carta para algún ser querido, analizar anuncios, visitar la radio, realizar entrevistas... Ha sido apasionante.
Hemos aprendido mucho. Nos hemos dado cuenta de que este año que nos ha tocado vivir todo gira en torno al COVID. La mayoría de noticias y anuncios, de una manera u otra, reflejan la crisis sanitaria. A veces, los mensajes no son buenos, pero somos optimistas, todo saldrá bien.
Tenemos la suerte de vivir esta complicada situación en un entorno rural, en nuestro pueblo: ALCORISA. ¡Qué maravilla! Por ello, muchos de los apartados van dedicados a aprender más cosas relacionadas con Alcorisa: motes de nuestras familias, lugares donde tenemos los masicos, nuestros lugares favoritos, gentes importantes...

SUMARIO

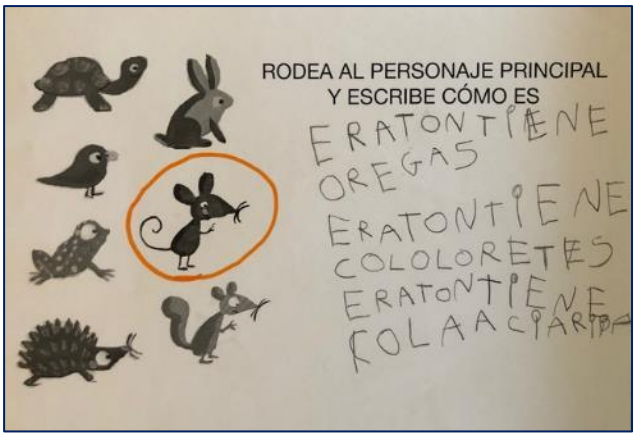
Cosas que nos pasan
Titulares bonitos
Noticias locas
Mis lugares favoritos
Masicos
Motes
Personajes ilustres
Javier Zaragoza
Miguel Iranzo
Isabel Marco
Carteles

Semillas en tiempos de pandemia

Iñaki Lasaosa Trallero
Maestro de Educación Infantil del CEIP Juan XXIII de Huesca

La elección de textos es un espejo donde se refleja la metodología de los docentes. El abanico es amplio, la manera de usarlos también, y aquí la literatura es una alternativa muy interesante a los libros de texto. En concreto los álbumes, que son muy adecuados porque tienen textos breves que pueden leerse y releerse en el aula, pudiendo analizarse detalladamente; porque contienen variadas ilustraciones, realizadas con distintas técnicas artísticas, que nos ayudan a entender el significado de la obra; porque provocan momentos de dialogo compartido en el que podemos expresar las emociones que experimentamos y verbalizar lo que no comprendemos; porque tratan temas universales, relacionando esas historias con momentos de nuestra vida o con el currículo escolar.

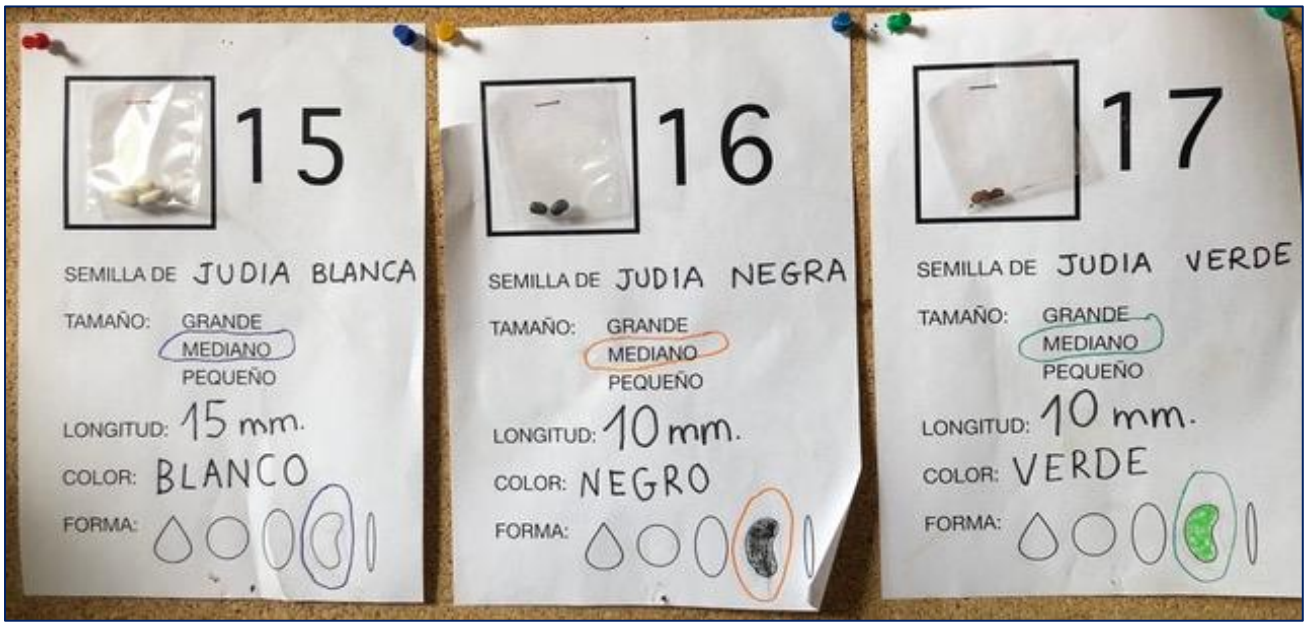
Con los compañeros de nivel decidimos trabajar las semillas ya que, en el área de conocimiento del entorno, el segundo bloque, está encaminado a desarrollar actitudes de respeto y cuidado hacia la naturaleza como un bien universal cuyo mantenimiento es responsabilidad de todos. Habíamos pensado hacerlo en el tercer trimestre del año pasado pero debido al confinamiento y a las dificultades en ese periodo decidimos trasladarlo al primer trimestre del curso siguiente, en el que la educación ya sería presencial, aunque fuera con restricciones: desde mitad de octubre hasta final de diciembre.



La primera tarea fue encontrar los recursos impresos más adecuados teniendo en cuenta la edad del alumnado, tercero de educación infantil. Para la búsqueda inicial usamos canal lector[1], miramos el catálogo de la Red de Bibliotecas de Aragón[2], pedimos 12colaboración a las bibliotecarias de nuestra zona y preguntamos en nuestra librería de referencia. La selección quedó en siete ejemplares: *El secreto*, Eric Battut, Kókinos (disponible en las tres bibliotecas de Huesca); *Semillas (Un pequeño gran viaje)*, José Ramón Alonso, A Buen Paso (disponible en la Biblioteca Municipal Antonio Durán Gudiol); *Jaime y las bellotas*, Tim Bowley, Inés Vilpi, Kalandraka (disponible en las tres bibliotecas); *Cien semillas que volaron*, Isabel Minhós Martins, Coco Books (no disponible en Huesca pero se podría pedir en préstamo interbibliotecario porque se encuentra en Barbastro y Alcorisa); *Wangari y los árboles de la paz*, Jeanette Winter, Ekaré (disponible en la Biblioteca Municipal Antonio Durán Gudiol y en la Biblioteca Municipal Ramón J. Sender); *Javier y las carrascas*, Carlos Arias Pedrós, Editado por los Titiriteros de Binéfar (disponible en la Biblioteca Municipal Ramón J. Sender). Este proceso fue exhaustivo y priorizamos los textos literarios teniendo en cuenta la literatura como producto artístico[3]: "Cuando pensamos en el lenguaje literario, sin lugar a dudas lo primero que suele venirnos a la mente es esa capacidad de sugestión poética que, súbitamente, nos hace prestar atención a las palabras en vez de deslizarnos a través de ellas como si fueran trasparentes" (Colomer, 2002).

[1] https://canallector.com/
[2] https://bibliotecas.aragon.es/cgi-bin/opac/O7018/ID34cf1ad1/NT1?ACC=120&FORM=6

[3] Se recomienda leer el capítulo 4 del libro *Narrativas literarias en educación infantil y primaria.* Teresa Colomer, Mireia Manresa, Lucas Ramada, Lara Reyes, Editorial Síntesis, 2018.



Una de nuestras prioridades fue respetar el ritmo madurativo y nivel cognitivo del alumnado siguiendo las ideas de Joan Domenech[4] y dado que "no se puede hacer crecer 4 los árboles estirando de sus hojas" nos planteamos el trimestre poco a poco, sin prisas. Escogiendo obras según fuimos terminando de exprimir las anteriores, ayudándonos de las pautas que propone Pilar Ledesma en su protocolo de actuación para el desarrollo de propuestas de aprendizaje de la lengua y de otros contenidos a partir de los álbumes ilustrados[5] en todas ellas. Sin agobiarnos por no analizar todas las seleccionadas con ese 5 detalle porque las usamos como lecturas regalo al final del día, antes de irnos para casa, junto a otras que surgieron durante esos meses como *Diez semillas*, Ruth Brown, Brosquil, *Una pequeña semilla*, Mar Benegas, Neus Caamaño, Akiara Books o *Un puñado de semillas*, Mónica Hughes, Luis Garay, Ekaré.

Intentamos buscar textos que generaran preguntas en vez de dar respuestas, por lo que la elección de *El secreto* nos pareció ideal por su estructura sencilla y provocadora, para que actuara de vínculo y motivación para iniciar el proyecto. Dedicamos dos semanas para realizar actividades concretas, primero en gran grupo y luego individualmente, siguiendo un orden preestablecido, valorando las aportaciones de los niños y niñas para modificarlo, y apuntando en el papel continuo destinado a esta obra (colgado del corcho del aula hasta que la dimos por finalizada) todas las aportaciones que se fueron generando en las situaciones de aprendizaje compartido:

1.- Mostramos la cubierta y hablamos y escribimos lo que veíamos, haciendo hincapié en el título, el autor y la editorial y por qué creían que el ratón esconde una manzana. Dijeron que "tal vez pudiera ser el secreto, tal vez", "porque quiere llevársela a un amigo", "igual el ratón tiene novia y le quiere dar esa sorpresa", "quizá la había robado", "igual ha visto a una ratona y se la quiere regalar para que se enamore de él" y "la esconde para que nadie se la coma". Es asombroso las hipótesis que hicieron sobre una cubierta en la que únicamente aparece un título de dos palabras y una sencilla imagen, compartiendo situaciones de su propia vida como explica Aidan Chambers[6].

2.- Al terminar de contar el álbum por primera vez, hicimos una buena lectura en voz alta enseñando las imágenes a la vez para ayudar a comprenderlo, surgió la idea de hacer un experimento: "cogemos una manzana, hacemos un agujero, metemos la manzana, tapamos el agujero y regamos el agujero y la manzana para que crezca un árbol". Al comentarles que de dónde íbamos a sacar una manzana y dar varias respuestas alguien dijo que deberíamos coger mejor una semilla y aproveché para preguntarles qué es una semilla: "algo muy pequeño", "algo que se

[4] Elogio de la educación lenta. Doménech Francesch, Joan. Graó, 2009.

[5] Documentos del curso "Cómo iniciar los cambios en educación. III Edición. Qué hacer con la 5 práctica" de la Universidad de Verano de Teruel en Alcañiz, julio de 2021

[6] *Dime. Los niños, la lectura y la conversación.* Chambers, Aidan. FCE, 2007.

puede meter en una maceta o en un huerto", "la semilla se parece a una gota de agua", "de las semillas nacen las plantas". Nos vinculamos al proyecto creando situaciones en las que pudieron hablar con libertad.

3.- En las siguientes lecturas combinamos el recurso en papel con el recurso digital[7] "para ir apropiándonos del lenguaje del texto y lograr una comprensión adecuada, ayudándoles a ir más allá de lo literal, construyendo de manera conjunta un conocimiento inferencial" (Ledesma): nombramos a los personajes y pensamos cómo se escribían, nos dimos cuenta de algunas características comunes y los agrupamos (animales con bigote y animales sin bigote), los describimos usando una misma estructura que nos ayudó a expresarnos (el/la - nombre del animal - es/tiene - adjetivos/características propias), teatralizamos la historia y analizamos quién era el personaje principal, nos planteamos si compartiríamos la manzana con nuestros compañeros de clase y si plantáramos la manzana y creciera un árbol con quién compartiríamos, o no, todas esas manzanas (aprovechamos para trabajar valores con las situaciones que fueron surgiendo).

4.- Aprovechamos para trabajar la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico verbalizando lo que iba sucediendo en esta historia, ordenando las imágenes del libro en un genial.ly en la pizarra digital, recortando cinco imágenes para ordenarlas y pegarlas y dibujando en cinco viñetas qué sucede cuando sembramos una semilla de manzana.

La elección del segundo álbum vino dada por el momento del año en el que estábamos. No es lo mismo plantear este tema en primavera con la explosión floral que en otoño cuando se están cayendo las hojas y recogemos algunos frutos, por lo que aprovechamos la historia de *Jaime y las bellotas* para centrarnos en esta temática y desarrollar, además de las lingüísticas, algunas actividades específicas que fueron surgiendo:

1.- Mientras escribíamos qué veíamos en la cubierta del libro hubo dos comentarios que nos llamaron la atención: "Jaime es un semillero" y "en el bolsillo del pantalón lleva una pulsera de bellotas". El primero nos llevó a imitarlo y convertirnos en unos semilleros, recoger todas las semillas que pudimos y realizar un registro con algunas de sus características: nombre, tamaño (grande, mediano, pequeño), longitud, color y forma. El segundo terminó en una manualidad muy gratificante, nos construimos cada uno una pulsera con los "caperuchones" de las bellotas: primero los agrupamos en tres cajas, en una los grandes, en otra los medianos y en otra los pequeños; luego cada uno iba eligiendo dos de una de las cajas y les hacía un agujero en la punta con un punzón, intentando tener de los tres tamaños y yendo a coger otro igual si se rompía; luego los pintamos, cada par del mismo color; y por último, les pasamos una goma, hicimos un nudo y la colocamos en nuestra muñeca.

2.- Salimos a buscar bellotas al parque que tenemos al lado del colegio y para saber cuántas habíamos recolectado metíamos 10 bellotas en una bolsa pequeña, cuando teníamos 10 bolsas pequeñas las metíamos en una bolsa grande y cuando teníamos 10 bolsas grandes las metíamos en una caja. Contamos el número de bellotas sueltas (unidades), el número de bolsas pequeñas (decenas), el número de bolsas grandes (centenas) y el número de cajas (unidades de millar), así supimos el total: 1478. Después seleccionamos las bellotas que servían basándonos en las claves que encontramos en una guía bellotera: elegimos las que tenían color marrón homogéneo, las de color apagado, las de color crema o con manchas amarillentas no sirven; de las que quedaban nos quedamos con las que estaban bien duras, si al apretarlas se ahuecan no sirven; después escogimos las que tenían brillo, si el color es apagado podrían haber perdido su vitalidad y capacidad para germinar; por último, metimos en agua todas las que quedaban y las bellotas que flotaban las tiramos. Del resto cada uno nos llevamos a casa diez para hacerlas germinar, plantarlas en una maceta y cuidarlas hasta que se convirtieran en pequeños arbolitos para plantarlos en el monte, ¡ojalá se puedan hacer grandes como sucede en la historia de Jaime!

3.- Tras ver la versión digital[8] verbalizaron que Jaime se va haciendo mayor. Les propuse describir las ilustraciones en las que aparece para escribir qué diferencias había entre unas y otras y asignarles una edad: el primero tendría unos 5 años y podría ser cualquiera 8 de los niños y niñas de la clase de los leones y las leonas; el segundo decidimos que tendría unos 10 años; el tercero tendría 20 años y sería María, maestra en prácticas cuando realizamos esta actividad; el cuarto tendría 45 años y sería yo; el quinto tendría 70 años y sería alguno de sus abuelos; el sexto sería mi madre de 90 años, les había contado muchas veces que lleva bastón y es muy mayor. Las

[7] https://www.youtube.com/watch?v=t3XfVthp4bA

[8] https://www.youtube.com/watch?v=IUZPKXj4QY4

conversaciones que fueron surgiendo mientras decidíamos nos llevaron a hablar sobre la muerte, las bodas, los hijos (biológicos y adoptados), la soledad,… Issa Watanabe dice en una entrevista[9] que mediante la literatura damos la oportunidad de expresar sus inquietudes, el objeto libro es un espacio seguro en el que el lector (de cualquier edad) puede observar, puede reflexionar. Hablando de su libro *Migrantes* comenta que no es lo mismo mirar la ilustración del conejo muerto, teniendo la posibilidad de detenernos todo el tiempo que necesitemos, abriendo y cerrando el libro cuando decidamos, respetando nuestro ritmo de interpretación, que ver un conejo atropellado en la cuneta de una carretera. Esta obra que provoca muchas preguntas es una herramienta para entrar en la realidad, especialmente para la infancia que no posee el mismo nivel lingüístico que los adultos, porque compartirlo y comentarlo facilita procesar la información.

El tercer libro que trabajamos surgió de manera natural, una familia y su hijo trajeron *El árbol de la escuela* de Antonio Sandoval y Emilio Urberuaga, editado por Kalandraka. Valorándolo vimos que encajaba perfectamente por su calidad y por el momento en el que estaba el proyecto, reflexionando sobre qué tenemos que hacer para cuidar los árboles y que crezcan, pero, además, era un premio y una motivación a ese alumno en concreto, niño tímido que compartió el protagonismo con la obra durante una semana.

Para finalizar el proyecto y durante dos semanas usamos *El ratón y la montaña*, libro seleccionado para formar parte de The White Ravens 2018 (catálogo publicado anualmente por la Biblioteca Internacional de la Juventud de Munich y una de las distinciones más importantes en la literatura infantil y juvenil en la actualidad) gracias a la fantástica interpretación que la ilustradora Laia Domènech hizo del cuento de Antonio Gramsci, donde un ratón promete en nombre del niño protagonista que plantará árboles cuando sea mayor. Además de la parte lingüística realizamos otras actividades, destacando la del concepto del paso del tiempo y la influencia de las personas en el futuro del planeta observando dos ilustraciones del libro y escribiendo qué similitudes y diferencias existían entre ellas para decidir dónde preferiríamos vivir y las razones.

Queda demostrado que trabajar sin libros de texto es posible, la interconexión entre las distintas áreas de conocimiento apunta también a la posibilidad de aplicarlo en niveles de primaria y de secundaria, y dada la repercusión que tiene el contacto con los textos literarios desde la primera infancia para la adquisición del lenguaje oral y escrito y la influencia positiva que tienen estos logros en el progreso curricular, el libro álbum es un formato ideal por sus características y porque su lectura enriquece la sensibilidad artística, desarrolla el espíritu crítico y te hace libre[10].

[9] https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=V2EOMiBM7D0

[10] https://webdelalbum.org/wp-content/uploads/2019/08/Manifiesto-Album.pdf

Sin Libro, sin miedo

Esther Albalad Periga, Carmen Angulo González, María García Lara, Juan Francisco Fraile Vicente, Susana Lozano Gracia, Andrea Beamonte Pelarda, Marta Izquierdo Moreno, Ignacio Ortiz de Zárate, Teresa Fernández de la Vega Arcarazo, Ana Belén Graciada Moreno, Mercedes Ortíz Ortíz
Docentes del IES Clara Campoamor de Zaragoza

En primer lugar, debemos mencionar que este artículo ha sido escrito de manera colaborativa por once representantes de los departamentos de Cultura Clásica, Geografía e Historia, Biología y Geología e Inglés (31 docentes en total) que no usamos libros de texto ni en formato papel ni en formato digital para nuestra labor docente diaria. Con el objetivo de dar unas pinceladas generales, iniciamos con una introducción de nuestro contexto, y pasamos después a describir algunas cuestiones concretas sobre nuestra experiencia.

Características generales de nuestro instituto

Primero es el todo, luego las partes. Así es como se entiende la práctica docente del IES Clara Campoamor Rodríguez, un centro relativamente joven situado en la zona norte de la ciudad de Zaragoza. El instituto dispone de un Plan de Innovación denominado "Parque Goya on the move" con las siguientes cinco áreas estratégicas: 1) Programas y proyectos, 2) Resultados académicos, 3) Convivencia, 4) Comunidad educativa, y 5) TIC.

En relación a la última área estratégica cabe destacar el uso de las herramientas TIC y la integración del Chromebook como dispositivo electrónico en el aula, para todo el alumnado de la ESO. La implantación ha sido paulatina en los últimos seis cursos académicos, si bien la pandemia de la Covid-19 motivó su introducción desde 1º de ESO. Estas decisiones de centro afectan sin duda a la labor docente ya que los departamentos disponen de diversas herramientas de colaboración y producción online que ofrece Google Workspace (G Suite).

Antes de disponer de los Chromebooks, los docentes, con un correo corporativo, ya eran usuarios del sistema de mensajería Gmail y de almacenamiento de drive, y de otras aplicaciones de google calendar o google docs. Este fue un paso inicial con las TIC, es decir con el uso de Tecnología de la Información y la Comunicación para el desarrollo de aplicaciones para comunicarse, acceder a la información, organizar contenidos y compartir materiales.

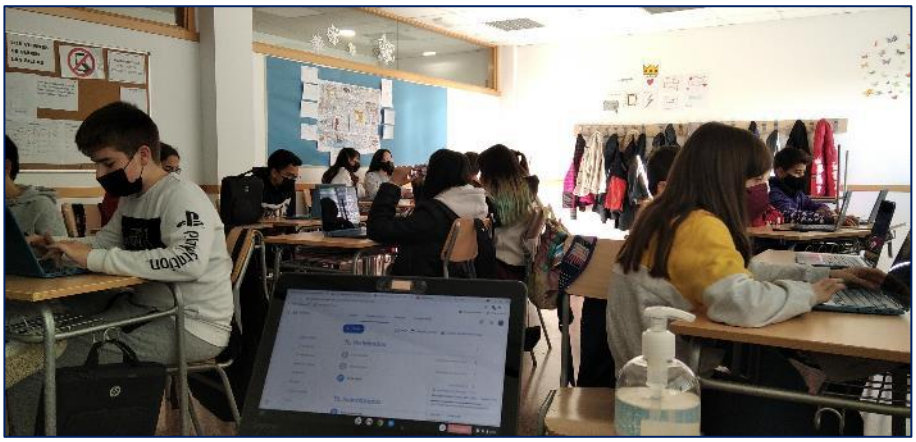
El uso de Chromebooks en las aulas supuso la eliminación de los libros de texto en papel, obligó al Claustro en general a alcanzar un alto nivel de competencia digital, y alentó a profundizar el uso de la tecnología para crear, compartir, difundir y debatir sobre el conocimiento en lo que se denominan las TACs, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, explorando el potencial uso de las herramientas informáticas para usos didácticos.

Finalmente, nos estamos encontrando con algunas dificultades que superamos con esfuerzo y espíritu constructivo de equipo. Como todos sabemos, el éxito de estos recursos dependen en última instancia de los objetivos pedagógicos del centro y de su correcto uso por parte de los docentes y el alumnado, que cuentan con dos dificultades externas que no podemos controlar adecuadamente: la primera es que el alumnado se inicia en el uso del Chromebook y sus herramientas cuando llega a nuestro centro, por lo que hay que iniciarles y acompañarlos en un proceso duradero y esencial hoy en día, la segunda el alto índice de profesorado interino, con la consecuente necesidad de formación interna en el centro y en cada uno de los departamentos implicados.

Razones por las que decidimos prescindir de libros de texto con los alumnos

Por lo que concierne al Departamento de Inglés, y a otros tres departamentos que participan en el programa British, Biología y Geología, Geografía e Historia y departamento de Cultura Clásica, en realidad comenzamos a prescindir de los libros y métodos hace ya uno cinco cursos, aunque hace tan sólo dos que trabajamos ya todos con materiales propios en todos los grupos.

El origen de la necesidad surgió asociado a la enseñanza bilingüe siguiendo el modelo del British Council, que requiere una metodología diferente con propuestas de proyectos tanto individuales como colaborativos, no sólo en la materia de Lengua Inglesa sino también a través de proyectos interdisciplinares. Los libros de texto no recogen esta metodología, ni siquiera aquellos destinados a centros bilingües, y los que lo hacen la incluyen a través de actividades de extensión, no como parte esencial del proceso de aprendizaje.



Además, por lo que respecta a la lengua inglesa, los libros de las editoriales normalmente proponen un currículo para Lengua Extranjera, no un currículo propiamente de Literacy y/o con la lengua inglesa como herramienta vehicular para el aprendizaje de otras materias.

Por otro lado, los tres departamentos somos dinámicos e integradores, conscientes de que la respuesta educativa que el alumno de hoy en día necesita es a través de una metodología globalizadora que promueva la asociación de conceptos a la par que flexible para que dé cabida a cualquier perfil del que aprende, despertando y satisfaciendo su curiosidad, motivando su aprendizaje de manera significativa, y adaptándose a las necesidades que vayan surgiendo. Hoy en día, enseñar no es sólo inculcar ´saberes` a los que te acercan los libros, sino estrategias y habilidades que servirán para una vida futura, por ejemplo, decidir qué información necesitan para realizar cualquier proyecto, establecer relaciones entre conceptos, o hacer un buen uso del lenguaje oral cuando debaten y exponen sus ideas al resto de la clase. Por supuesto sin olvidar, la importancia que tiene poder opinar sobre qué se desea aprender, siendo protagonistas del proceso, y con capacidad para poder elegir adquiriendo responsabilidades variadas, como sucede por ejemplo cuando se consensuan las rúbricas por las cuales el aprendiz es evaluado y co-evaluado.

Por todo ello, decidimos que la inversión que las familias realizaban en la compra de los libros de los alumnos no valía la pena, pues no respondían a las necesidades reales del proceso, e igualmente debíamos complementar nuestras prácticas con muchos otros materiales que íbamos buscando o creando. Desde un principio compartimos todos los materiales y actividades que cada compañero utiliza en clase abiertamente en un esfuerzo solidario para crecer juntos. Finalmente, comenzamos a homogeneizar metodologías y a intentar seguir los mismos criterios con todos los grupos, bilingües y standard, pues entendíamos que debía extenderse al resto de los grupos fuera del programa bilingüe en inglés, en aras de una equidad inclusiva.

A pesar del alto número de profesores interinos, y del gran número de alumnos, grupos y/o asignaturas de algunos de estos departamentos, el proceso ha ido desarrollándose sin interrupciones, de forma escalonada, de manera que en cada curso escolar se han ido añadiendo materiales y actividades incluso durante la pandemia del Covid-19 (curso 19-20), y ahora existe todo un fondo de propuestas para trabajar a diferentes niveles, adaptados a una metodología activa que incluye ludificación, ABP, flipped classroom, y aprendizaje servicio.

La propia inercia hacia la colaboración de nuestro centro, con un tema común cada curso y con propuestas interdepartamentales, exige una adaptación, que no improvisación, de los materiales disponibles.

Por lo que respecta al Departamento de Cultura Clásica, es tradición entre el profesorado de la especialidad de Latín y Griego no utilizar un método concreto, sino servirse de un catálogo de materiales, recursos y actividades que permitan la asimilación de contenidos y la adquisición de competencias, junto con el desarrollo en el aula de tareas prácticas que vehiculicen el aprendizaje del alumnado.

Para ello la materia de Cultura Clásica permite un trabajo que, ya en su enseñanza en español, permite prescindir de libros y optar por conocer el mundo clásico de forma lúdica, interactiva y creativa, siguiendo también el principio de que el estudiante puede explicar al resto de la clase los contenidos.

Al incluirse dentro del modelo British, se han implementado estas metodologías activas también en inglés, puesto que los contenidos de la materia permiten un abanico de posibilidades mucho más allá de lo académico, posibilitando el refuerzo lingüístico del idioma de comunicación utilizado.

En lo que atañe a la asignatura de Latín en Bachillerato, es difícil encontrar un libro que, por una parte se adapte al ritmo que se debe llevar para poder alcanzar el nivel competencial exigido a fin de superar la prueba de la EVAU, y que por otra utilice el método inductivo-contextual, que consideramos más productivo a la hora de adquirir los conocimientos de una lengua. Por ello se prefiere utilizar materiales de elaboración propia, que se adapten a los dos requisitos expuestos anteriormente.

Circunstancias que favorecieron o cuestionaron la decisión de prescindir de libros

Entre aquellos aspectos que favorecieron la decisión de utilizar materiales propios, podemos destacar las siguientes:

- Plan de Innovación. Área estratégica de las TIC. Nuestro proyecto de Innovación Goya Transdigital y la consiguiente implantación del uso de Chromebooks en el centro con el apoyo de la mayoría del Claustro, que incluía el compromiso con nuestra Comunidad Educativa de eliminar los libros de texto en papel, y también los electrónicos dentro de nuestras posibilidades.
- El fortalecimiento de nuestros Proyectos de Formación en Centro, a lo largo de los años de implantación de nuestros proyectos y actuaciones de digitalización.
- La oferta de formación variada y continua del Gobierno de Aragón en temas digitales.
- La voluntad de compartir y aprender en equipo. Sin ella, el trabajo de los departamentos sería imposible.
- La difusión del concepto de software libre, que aplicado en materiales didácticos supone ofrecer unos materiales que sirvan de base para que se aprovechen, se copien, modifiquen, personalicen y de nuevo distribuyan los materiales libremente.
- Las posibilidades reales que actualmente existen para conseguir materiales ya elaborados, o recursos para generarlos de manera gratuita.

Por lo contrario, aquellas que nos hicieron dudar de la decisión a tomar, las principales fueron:

- La inevitable inversión de tiempo personal de los docentes implicados a la hora de seleccionar y crear materiales para preparar las secuenciaciones didácticas, apropiados para cada nivel.
- La duda de no saber con exactitud si nuestros departamentos más numerosos serían suficientemente consistentes y solidarios para mantener la deseada coordinación interna, esencial para mantener el ritmo, el estilo de enseñanza, la metodología y la producción de materiales de manera colaborativa.
- La falta real de tiempo para la coordinación. Una hora a la semana de reunión de departamento cuando el número de alumnos llega casi a 1.000 y el número de docentes que debe ponerse de acuerdo llega a, o incluso supera los 10, es totalmente insuficiente.
- El escaso apoyo real de nuestros superiores en la Administración educativa, incapaces de ofrecer de manera gratuita unos materiales de calidad, más horas para coordinación, o más profesorado para departamentos innovadores en centros públicos que rompen moldes y están abriendo caminos pedagógicos casi imposibles entre la niebla.

Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sin libros

Mencionamos y explicamos brevemente algunas características y metodologías indispensables de nuestras prácticas docentes:

Como ya hemos comentado con anterioridad, la flexibilidad es esencial en varios aspectos.

En primer lugar, se da respuesta al mismo tiempo a las características generales de cada grupo en concreto y a la diversidad individual de cada aula. En nuestros procesos y secuencias pedagógicas, hacemos uso de estrategias de muy diversos tipos, algunas más tradicionales, como explicaciones orales o escritas con objetivos memorísticos, o aplicaciones repetitivas si las estimamos necesarias, y otras con objetivos mucho más abiertos y multicompetenciales, donde caben también las destinadas a reforzar y revisar conocimientos previos o ampliar los mismos. La combinación de los distintos métodos para responder a las necesidades tanto de grupo como individuales, sitúan a nuestros alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los convierte en agentes activos, no solo en el desarrollo y adquisición

de sus competencias clave y de los diferentes objetivos de aprendizaje, sino también de su creatividad, pensamiento crítico, iniciativa y autonomía.

En Inglés, por ejemplo, permite desarrollar una metodología activa basada en el principio ecléctico (Principled Eclecticism). Además, el uso de materiales reales, diversos y adaptados a las necesidades variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que acentuemos muy especialmente el scaffolding y el tratamiento del error como parte del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas comunicativas, especialmente los derivados del aprendizaje inductivo.

El hecho de que exista una variedad de creadores en cada departamento genera un amplio abanico de actividades que responden a enfoques pedagógicos diversos, entre los que destacan: el aprendizaje basado en proyectos, en tareas o en problemas, flipped-classroom o gamificación. Estos métodos se combinan, potencian y desarrollan fomentando un aprendizaje significativo y al mismo tiempo inclusivo.

Nuestro objetivo como docentes no es otro que garantizar que todos nuestros alumnos descubran y exploten su propio potencial en condiciones de igualdad y libertad. De este modo, no solamente fomentamos la diversidad como un factor positivo en el aula, sino que defendemos la colaboración como una estrategia clave para el aprendizaje autónomo, la efectividad comunicativa tanto en lengua extranjera como materna, el apoyo a la inteligencia emocional entre los alumnos y su participación activa, heterogénea y multidireccional en el proceso de aprendizaje.

Destacamos además la preparación y desarrollo de tareas y proyectos interdisciplinares, en especial y de forma generalizada en los grupos bilingües, con una hora de coordinación para ello en nuestros horarios, aunque también más puntualmente en los no bilingües a través de programas específicos como PALE o de propuestas internas fuera de cualquier marco institucional. Éstos secundan un aprendizaje integral y circular, a la par que promociona la reflexión, pensamiento crítico, investigación y resolución de problemas de nuestros alumnos en distintas áreas, contribuyendo a la adquisición de la competencia comunicativa en lengua materna y/o en inglés en grupos bilingües cuando la interdisciplinariedad implica a los departamentos del programa British.

Otro aspecto que tenemos en cuenta es el uso de contextos cercanos a la realidad de nuestro alumnado en nuestras secuencias en la medida de lo posible, ofreciendo ejemplos próximos, motivadores, e incitando a la observación, comparación, y reflexión para generar un aprendizaje efectivo.

Los recursos digitales entendidos como TEPs, Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, también tienen su cabida en nuestros procesos en la medida que tanto en docentes como alumnado se potencia la creatividad e incrementa las habilidades, en un aprendizaje aumentado, aprovechando todas las posibilidades de internet como fuente de recursos e información.

Por otro lado, tanto en Latín como en Lengua Inglesa se aplica el método inductivo-contextual, gracias al cual el alumno va descubriendo las características gramaticales de la lengua y aprendiendo sin la necesidad de recurrir continuamente al diccionario. Este método se va adaptando paulatinamente al "tradicional" o deductivo, a fin de adaptarlo a las exigencias de pruebas externas como la EVAU.

Finalmente, es de una importancia crucial nuestra visión de la evaluación significativa como desarrolladora de aprendizajes en sí misma, y punto de partida para procesos de mejora. La participación del alumnado en la gestión de rúbricas, los procesos de evaluación formativa conjunta, coevaluación, autoevaluación individual o grupal son elementos clave del éxito de los objetivos pedagógicos.

Materiales utilizados

En primer lugar, debemos seguir insistiendo en el enorme esfuerzo, implicación profesional y tiempo que supone la creación de materiales propios.

En términos generales, la preparación de materiales de autor para aplicar los currículos exige una reflexión sobre el proceso que se va a llevar a la práctica dentro del aula, la concreción de los contenidos y la metodología que establece el currículo en la realidad más inmediata. Si bien, para ser efectivos, los materiales deben cumplir con un mínimo de claridad y objetividad para que puedan no sólo usarse tal cual se generan de entrada, sino también adaptarse, reutilizarse, traducirse, o aplicarse en distintos formatos.

Gran cantidad de ideas, materiales y recursos se obtienen de plataformas online, y algunas también de libros de referencia. No obstante, los materiales hay que buscarlos primero, identificar aquellos que más nos interesan y adaptarlos, ya que la mayoría nos sirven únicamente de punto de partida para crear las actividades o propuestas pedagógicas. En muchas ocasiones, sin embargo, los materiales son completamente originales y creados por el profesorado en su totalidad.

Por todo ello, intentamos que los recursos sean flexibles, ajustados a cada situación de cada curso, a la diversidad de cada grupo, de cada momento. No tener en cuenta la realidad a la que va destinada puede anular todo el esfuerzo dedicado en la elaboración de materiales. Asimismo, deben ser compartidos, en un esfuerzo de cooperación solidaria en beneficio de alumnado y profesorado.

Entre la gran variedad de materiales usados, podemos mencionar vídeos, audios, documentos, que por lo general presentamos digitalizados y en ocasiones en papel para grupos que necesitan un alto grado de manipulación, presentaciones teóricas o con fines prácticos, hojas de cálculo, plataformas online de participación y gamificación, páginas web, aplicaciones de creación en diferentes formatos y soportes, formularios, recursos de inmersión cultural y reproducción de objetos culturales que imitan los de la antigüedad, los interpreten o actualicen, actividades interactivas orales a través de tarjetas u otros recursos físicos como tableros.

Especificando y ejemplificando en algunas materias, en Latín se ha creado un material para uso de los alumnos a partir de adaptaciones de otros métodos existentes y de otras adaptaciones de diferentes grados de dificultad de textos originales latinos.

En Classical Culture se trabaja tanto con materiales de elaboración propia como generando nuevas actividades a partir de fuentes de conocimiento de calidad, tratando de facilitar la adquisición de conocimientos y competencias vinculados a la materia alternando lo digital[1] con lo procedimental.

En Inglés, los materiales que se utilizan tanto en el aula física como en nuestras Google Classrooms comunes de profesores para cada nivel son principalmente textos orales y escritos auténticos, de fuentes

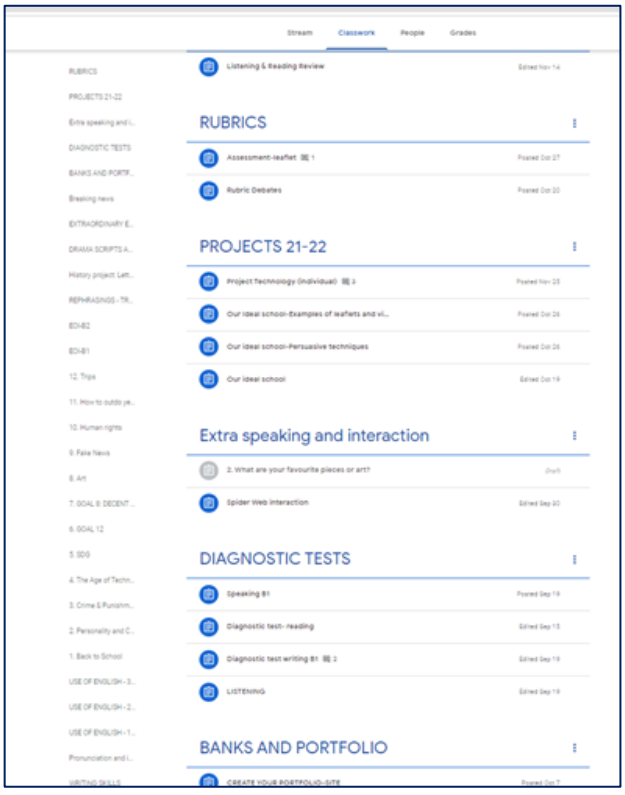
[1] Blogs del departamento de Cultura Clásica: http://clasicosgoya.blogspot.com/ y https://efedocentia.wordpress.com/

nativas, con varias variables en su selección, siendo siempre su explotación de forma comunicativa dentro de nuestra metodología en el centro, prestando atención al equilibrio de materiales de input, la secuenciación de contenidos y su complejidad para cada tema/área de experiencia y los objetivos de output y HOTs que deseamos conseguir. La habilidad de flexibilizar materiales encontrados es un punto importante en la creación de contenido, ya que un mismo texto puede explotarse en diferentes niveles. Incluimos la imagen de una sección muy reducida de una de nuestras classrooms para profesores donde recogemos todos los materiales.

Inconvenientes y ventas más relevantes para los docentes

Puesto que ya hemos ido mencionando las ventajas para nuestro alumnado, nos centramos ahora en las ventajas y desventajas para nosotros docentes.

Por lo que concierne a los inconvenientes, insistimos en el sacrificio que requiere lanzarse al vacío sin libro, sin ayuda expresa y comprometida de nuestros agentes superiores en la Administración Educativa. La incomprensible falta de recursos de calidad a nuestra disposición, la imposibilidad de aumentar el número de horas en nuestros horarios para la coordinación interna, y la carencia de horas de desdobles hacen que este empeño se convierta en ocasiones en una pesadilla.



Al margen de estos inconvenientes, a veces de su mano, llegan en ocasiones otros como las diferencias de criterios, algunos desacuerdos o fallos de coordinación entre docentes en los mismos niveles. Es difícil emocionalmente renunciar a una idea o a un trabajo propio ya hecho si la mayoría lo demanda, como también es complejo el equilibrio entre la exigencia hacia nosotros mismos y los demás y una mutua comprensión para el buen entendimiento profesional.

Finalizamos nuestro artículo con las grandes ventajas que este periplo interminable conlleva para sus aventureros protagonistas.

En primer lugar, sabemos que da sentido pleno a nuestra labor docente pues gestionamos los procesos en su totalidad para hacer que el aprendizaje de nuestro alumnado sea una experiencia de éxito con la máxima calidad posible. Además, nos exige una actualización constante en muchos aspectos, y nos mantiene en total sintonía con la autenticidad de nuestro tiempo. Los ODS, por ejemplo, han sido parte del material curricular en los dos últimos años.

Nuestra necesidad de actualización, el deseo de innovar para mejorar se va transmitiendo al resto del Claustro, reflejándose en el número de grupos de trabajo que crece cada curso.

En tercer lugar, proporciona la oportunidad de trabajar y explotar nuestra creatividad constantemente, ya que tanto los materiales como el trabajo con proyectos necesita un dinamismo que el libro de texto no posee, es un reto común que intentamos superar en grupo del modo más solidario posible, un proyecto colaborativo de departamentos sin miedo a saltar a un vacío lleno de beneficios para nuestra comunidad educativa.

Trabajando sin libro de texto

Joaquín Macipe Costa
Profesor de Educación Plástica y Visual del IES Damián Forment de Alcorisa (Teruel)

Cuando hablamos de aprendizaje significativo, me acuerdo de un chiste que me contó hace tiempo un gran maestro:

> *En cierta ocasión un profesor se jactaba en el claustro de que era tan buen docente que había sido capaz de enseñar a hablar a dos perros que tenía. Tanto insistió con el tema que un grupo de compañeros acabó acudiendo a su casa a admirar tal hazaña didáctica. Para su sorpresa, constataron que aquellos perros no sabían hablar, ante lo que el profesor replicó:*
> *-Yo dije que les había enseñado a hablar no que ellos hubiesen aprendido.*

¿Qué realidad viene a reflejar este chiste? En muchas ocasiones ponemos el acento en la enseñanza antes que en el aprendizaje, es decir, cuando los docentes hemos impartido todos los contenidos de la programación, del temario o del currículum ya tenemos la sensación de haber cumplido con nuestro trabajo, aunque por el camino nuestros alumnos realmente no hayan aprendido gran cosa (incluso aquellos que han aprobado uno tras otro los exámenes referidos a cada unidad didáctica).

¿Cuántos de nuestros alumnos brillantes, en el tercer trimestre aprobarían todas las pruebas del primero? Es una de las preguntas más incómodas que se pueden hacer en el ámbito educativo porque vienen a poner al descubierto que puede que "el rey esté desnudo".

Los vendedores de libros de texto y las editoriales son perfectamente conscientes de esa realidad. Saben que el profesorado necesita algo con lo que sentir que está cumpliendo con su tarea. Estructuran sus publicaciones en una serie de unidades didácticas distribuidas en 3 trimestres, cada una con sus pruebas de evaluación y sus actividades de ampliación y refuerzo. Saben que el docente que "termine" el libro estará seguro de haber cumplido con su trabajo. Así mismo, las familias tendrán la sensación de que sus hijos han aprendido todo lo que "tenían que aprender"… y sobre este espejismo educativo construimos nuestra realidad cotidiana.

Soy profesor de plástica. Hace 21 años que empecé a trabajar como docente. En mi primer curso ya me di cuenta de que el libro de texto limitaba muchísimo las posibilidades de la asignatura, ya que no estaba pensado para los alumnos sino para la comodidad del profesor.

No conozco en profundidad los libros de texto de todas las asignaturas, pero puedo asegurar que prácticamente cualquier persona con un mínimo de conocimiento podría impartir la asignatura de plástica siguiendo a pies juntillas algunos de los múltiples libros de texto que ofertan las editoriales. Todos ellos tienen una parte teórica con sus esquemas y resúmenes por si tienes la intención de hacer pruebas de evaluación al uso, además suelen adjuntar un cuadernillo con una serie de láminas muy claras y muy sencillas con objetivos muy concretos y sobre todo muy fácilmente evaluables (en otro momento quizás hablemos de la dictadura de lo fácilmente evaluable).

La pregunta entonces es ¿por qué renuncié a los libros de texto si realmente facilitan mucho el día a día del docente? La respuesta es muy sencilla: me resultan aburridos y tediosos, no me motivan a enseñar y enseguida me di cuenta de que tenían el mismo efecto con los alumnos. Hablo de un momento en el que no existía la conexión a Internet en los centros. En el que pocos alumnos tenían ordenador en casa. No existía la facilidad actual para buscar materiales, actividades, vídeos, recursos... etcétera y aun así renunciar al libro supuso una liberación en mi práctica docente.

Seguía programando por unidades didácticas (a los proyectos llegué de forma natural con el tiempo), los materiales los iba creando poco a poco a mi gusto a partir de distintas fuentes, con distinta bibliografía y buscaba la forma de hacérsela llegar al alumnado. Las actividades de cada unidad didáctica dejaron de circunscribirse al tamaño folio horizontal y empezamos a valorar que todos los contenidos teóricos de la materia pueden incluirse de forma transversal en proyectos mucho más amplios. Es muy cómodo para que los alumnos entiendan la teoría del color hacerles dibujar un círculo cromático, pero es mucho más enriquecedor hacerles pintar una obra de arte en la que apliquen toda la teoría del color que previamente hemos visto.

Si nos liberamos del libro de texto y de sus cuadernillos de actividades podemos hacer vidrieras, hemos hecho cerámica, hemos grabado cortometrajes, murales, escultura urbana, hemos editado libros... en definitiva hemos trabajado buscando un aprendizaje significativo y una motivación extra de nuestros alumnos.

¿Qué sucede en la mente de un alumno mientras el profesor explica lo que hay en el libro de texto? Probablemente no esté prestando atención, porque aquello que le está contando el docente ya está en el libro de texto y sabe que podrá recurrir a él cuando tenga que estudiar. En mi forma de trabajo los alumnos redactan su propio libro de texto con todo el contenido de la asignatura, lo tienen que construir ellos para aplicarlo posteriormente. De esta forma (entre otras cosas) garantizamos que estén atentos en clase.

Si alguna vez considero que es necesario realizar un examen siempre les permito tener a mano sus apuntes y ellos lo saben desde el primer momento, de esta forma garantizo un esfuerzo real a la hora de

redactar y entender todos los apuntes. Por supuesto las pruebas están pensadas para valorar si el alumno es capaz de entender aquello que está reflejado en sus apuntes con preguntas abiertas o casos realmente prácticos.

¿Supone realmente una carga extra de trabajo para el profesorado la renuncia al libro de texto? Creo sinceramente que no. No se trata de construir desde cero en un primer momento todos los materiales relativos a la materia, sino poco a poco ir añadiendo recursos a un banco que cada profesor almacenará dónde considere. Antes de Internet yo tenía varias carpetas de las cuales hacía fotocopias según iba avanzando el curso. Hoy por hoy tengo un repositorio en la nube con decenas de actividades, presentaciones y materiales de todo tipo. Unas las he ido encontrando de otros compañeros que con generosidad comparten sus materiales, otras las he creado yo directamente, pero todas ellas están disponibles y las voy utilizando en función de las distintas necesidades de mis alumnos. Todo lo que he ido expresando podría llevarnos a entender que estoy en contra de la utilización de libros en el aula. Nada más lejos de mi intención, entiendo que el uso de buenos manuales es fundamental en cualquier aprendizaje (yo mismo tengo decenas de libros con las temáticas más variadas sobre mi campo). El problema viene cuando el libro de texto al uso se convierte en la única herramienta sobre la cual pivota todo el aprendizaje. Estaría muy bien que se utilizasen como libros de texto manuales quizá no pensados como tal (estoy pensando por ejemplo en la colección “destroza este diario” o productos similares), otra posibilidad es utilizar múltiples libros, tener una biblioteca de aula en la que en función del tema que se esté tratando los alumnos puedan consultar uno u otro texto. Desde hace ya algunos años los alumnos compran un libro, se trata de un libro con las páginas en blanco, donde

ellos van construyendo a lo largo del curso todo el conocimiento que van a necesitar.

La pregunta entonces debería ser por qué nos cuesta tanto renunciar al libro de texto al uso, con la cantidad de posibilidades enriquecedoras que tenemos actualmente a nuestro alcance. Quizá tiene mucho que ver con la importancia que se le da al examen como principal herramienta de evaluación. Todo el trabajo que nuestros alumnos realizan vale poco si no aprueban los exámenes. Los libros de texto están pensados para que sea fácil estudiar y para que sea fácil diseñar pruebas supuestamente objetivas a partir de sus contenidos. Los padres saben que si su hijo "se sabe" lo que pone en el libro es muy difícil que suspenda un examen, los alumnos saben que si memorizan lo que pone en el libro es muy difícil que suspendan un examen y los profesores saben que todo el mundo está tranquilo si las preguntas de un examen aparecen claramente en alguna parte del libro de texto.

Volvemos al inicio ¿el hecho de aprobar un examen garantiza que nuestros alumnos han aprendido lo que tenían que aprender? ¿Cuánto de lo que han demostrado saber en un examen olvidan a los pocos días? ¿Cuál debería ser entonces la forma de evaluar el aprendizaje significativo?

Quizás son demasiadas preguntas y ninguna fácil de responder, pero me temo que la comunidad educativa lleva años mirando hacia otro lado, entendiendo que las cosas son así porque siempre han sido así y cualquier cambio de calado se encuentra con una resistencia brutal por parte del sistema, entendiendo por "sistema" a las familias, algunos profesores, las editoriales… (de la administración hablaremos otro día).

No soy muy dado a pontificar ya que con los años cada vez tengo más preguntas y menos certezas. Estoy convencido de la profesionalidad de la inmensa mayoría profesorado, no tengo dudas de que hay grandísimos profesores para los cuales el libro es fundamental, pero también tengo claro que una de las grandes anclas a la innovación educativa viene de la necesidad de utilizar libros de texto.

En mi caso particular, no haber necesitado libros me ha permitido realizar actividades mucho más enriquecedoras, creo firmemente que el aprendizaje significativo no se puede medir en un examen puntual, que hasta que los alumnos no se ven en la necesidad de aplicar en un contexto real los aprendizajes teóricos no podemos valorar el grado de adquisición estos y, sobre todo, creo firmemente que EDUCAR es una palabra tan grande que no cabe en ningún libro de texto.

Entrevista

Pilar Ledesma y Eduardo Nuez, una apuesta por el cambio metodológico y organizativo en el CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz

Cuando propusimos dedicar el monográfico a los libros de texto y en especial a aquellas experiencias que lo relegaban a un lugar secundario, Eduardo me indicó que en su centro tenían una experiencia muy asentada que relacionaba la biblioteca con el aprendizaje de la lecto-escritura.

Eduardo ha colaborado en varias ocasiones con la revista, bien por Educación Física, su especialidad, bien por su anterior responsabilidad en el Foro de Innovación y los deberes.

A Pilar no la conocía personalmente, pero también había colaborado con nosotros en el monográfico dedicado a las bibliotecas escolares.

Por diversas razones decidimos que era una buena ocasión para mantener una charla sobre el tema y tras unas notas que me mandó Pilar quedamos en vernos virtualmente antes de terminar el mes de noviembre.

Pilar Ledesma es maestra, tutora de un grupo de 2º de Primaria en el CEIP Juan Sobrarias y responsable de la formación del centro. Se especializó en Filología Francesa y después en Educación Infantil. Es licenciada en CC. de la Educación, especializada en Orientación escolar. Es doctora en Filosofía y CC. de la Educación por la Universidad de Zaragoza y la de Barcelona, su tesis era un estudio comparativo del desarrollo de la competencia lingüística entre alumnado inmigrante y aragonés. Postgrado en Educación Plurilingüe y Bibliotecas escolares. Dirige un curso en la Universidad de Verano de Teruel sobre los cambios en educación. *Eduardo Nuez* es director del CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz. Ha desempeñado funciones en la Red de Formación del profesorado como Asesor en el Centro de Profesores y Recursos de Alcañiz. Coordinador autonómico del Foro de Innovación Educativa del Gobierno de Aragón. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación de docentes de EF de Aragón "+EF" y de la Asociación de Equipos Directivos de Infantil y Primaria (AEDIPA).

Empezamos la conversación con Pilar. Vuestro proyecto entiendo que no parte de la necesidad de quitar protagonismo al libro sino de cambiar la metodología para mejorar procesos de aprendizaje.

Pilar: Veras, esto empezó hace muchos años, casi con la inauguración del colegio, entre otra maestra, que ya ha fallecido, Teresa Viruete y yo. Nos encantaba leer y nos encantaba trabajar en la biblioteca. Tampoco sabíamos muy bien por donde dirigirnos para convencer al claustro para que se entusiasma-

ra con la biblioteca. Además, nosotras en aquella epoca teníamos una visión muy restringida de lo que podía ser la biblioteca escolar.

Empezamos a investigar de qué manera podiamos acercar la lectura a los niños y a las niñas y en esa andadura, el Gobierno de Aragón inció un trabajo muy interesante que fue la apuesta por la actualización y la puesta a punto de las bibliotecas escolares. Las bibliotecas son el punto de inflexión para que haya realmente un cambio dentro de los centros.

Como decías muy bien, nosotros no es que apostemos por quitar el libro de texto, esta no es la finalidad. La finalidad es cambiar de metodología, es buscar una nueva orientación a los procesos de enseñanza-aprendizaje para ser más efectivos, pero no por hacer algo nuevo. En ese empeño si no hay una buena biblioteca, si los maestros y las maestras no están formadas en el tema de la literatura infantil y juvenil y en los libros de no ficción pues no se puede llevar a cabo o acabas sutituyendo una cosa por otra, sin más.

La finalidad es cambiar de metodología, es buscar una nueva orientación a los procesos de enseñanza-aprendizaje para ser más efectivos.

Cuando nos planteamos si se podía quitar el libro de texto, yo ya llevaba un proceso de cambio y estabamos encaminados hacia ese destino. Sí que es verdad que nos hemos encontrado en ese proceso momentos más oscuros. La Administración abandonó después el tema de las bibliotecas, no siguió con esa apuesta. Para mí es un error descomunal porque es dejar de apostar por lo que realmente tiene sentido en un centro, que es trabajar con otros textos, ayudar al alumnado a que esté cultivado, a que tenga un lenguaje adecuado, a que sepa leer y a que sepa hablar. Esa es la base de todo el aprendizaje.

Para nosotros, en estos momentos, que tenemos la biblioteca más encaminada, tenemos el punto de partida consensuado, es decir, estamos de acuerdo en que eso es importante aunque aun nos queda mucho trabajo por hacer…

¿El programa está implantado en todos los niveles o os dirigís a algunos cursos en concreto?

Pilar: Estamos trabajando con todo el colegio, lo que pasa es que la formación se inció básicamente en la etapa de Infantil. La formación, la hicimos Teresa Viruete y yo porque las dos estábamos en Infantil.

Luego, al trabajar también con Carmen Carramiñana y Merche Caballud, del programa de biblitecas, y con el proyecto que nos dieron de *Saber leer*, un proyecto que iba unido al de bibliotecas, tuvimos un impulso muy fuerte… por lo menos en cuanto a renovación de fondos bibliotecarios. Se nos concedió una buena cantidad de libros y además con dotaciones económicas importantes.

Se inció en Infantil, como te digo, y yo me incorporé después de haber estado en el Centro de Profesores y después de haber implementado esta propuesta en bastantes centros. Llegaba con ideas nuevas de cómo se podía trabajar y de cómo se podía enseñar a leer y a escribir. Ese era un cambio metodologico muy potente dentro de las aulas de Infantil. Sobre todo gracias a la formación que hubo con Myriam Nemirovsky y el constructivismo en el lenguaje.

De las aulas de infantil, la propuesta pasó, con el equipo directivo anterior, a Primaria. Después ha sido un trabajo de empeño de los distintos equipos directivos en que esto siga adelante. Sobre todo el curso pasado y este se ha hecho una apuesta importante de Eduardo, de Marisa y de César, permitiéndome pasar a las aulas de Primaria y enseñarles directamente cómo trabajar la competencia lingüística a través de todas las áreas y en qué medida el libro de texto podía ser útil o no, o usarlo de una manera crítica.

Eduardo y el equipo están trabajando en otra línea, complementaria, la digitalización con Chromebook los dos últimos cursos de Primaria y yo estoy trabajando en estos momentos con primero, segundo y tercero de Primaria un poquito más a fondo para explicar y dar a conocer la forma de trabajo si no se lleva libro de texto.

Entiendo que empieza siendo un proyecto del área de Lengua y luego pasa a todas las áreas. Con Chromebook, Eduardo, supongo que lo que queríais era eliminar el libro de texto tradicional.

Eduardo: No, precisamente lo que no queremos que suceda es eso. Queremos evitar que se entienda que sustituimos el libro físico por el libro digital. No se trata de eso. Es un instrumento más que ponemos al servicio del profesorado y del alumnado, pero la propuesta es seguir en la misma línea de trabajo que está contando Pilar. Es verdad que la excusa de poder introducir el dispositivo en un nivel concreto vinculado al banco de libros ha supuesto un aliciente para dar el paso y de alguna manera desvincularnos un poquito más del libro de texto. El Chromebook y el libro de texto dentro del programa de banco de libros no son compatibles, o es Chromebook o es libro de texto. Ese ha sido el aliciente, facilitarle al profesorado una herramienta fantástica, que funciona muy bien… al final es un instrumento más, pero la propuesta de trabajo es la misma. Lo que hemos dejado claro a las familias es que no se trata de sustituir el libro físico por el digital, porque entonces no habremos cambiado nada. Como bien dice Pilar es un proceso largo, a años vista. Pero sí entendemos que vamos en una buena dirección…

Pilar, si la lecto-escritura ocupa un lugar excepcional en Infantil y primeros cursos de Primaria, a partir de cuarto los docentes empiezan a dar más importancia a otras áreas y a otros aprendizajes.

Pilar: Si aceptamos eso, deberíamos entender la lectura y la escritura meramente como un elemento instrumental. Es decir, adquiero la habilidad de codificar y descodificar y a partir de aquí ya soy autónomo. Esto no es verdad y lo que es peor, es el origen del fracaso escolar. Se da por entendido que la mayoría de los niños cuando tienen esa habilidad ya son autónomos, ya tienen todas las estrategias de comprensión, pueden producir textos y encara todo tipo de posibilidad lingüística y esto está muy alejado de la realidad. Ni siquiera en Bachillerato deberían estar solos para leer, debe haber una mediación y un acompañamiento. Yo lo que intento es enseñarles cómo se debe mediar entre las criaturas y los textos. Para eso, en el centro también hemos intentado implicar a la comunidad educativa, sobre todo a las familias.

Cuando en el colegio empezamos con el programa *Leer juntos*, que es un programa de educación literaria, las familias no entendían muy bien que tenía que ver eso con la enseñanza, con el currículo y con el alumnado… Lo interesante es que la educación literaria, en nuestro centro, es la base del aprendizaje del lenguaje. En los textos literarios es donde encontramos un buen uso del lenguaje, es por tanto la herramienta básica y fundamental en la que se asientan todas las estructuras de pensamiento, donde se forman. En *Leer juntos* con las familias, *Leer juntos* en 3, 4 y 5 años se explica porque se leen unos libros y no otros, qué importancia tiene la literatura de tradición oral, que estructuras de pensamiento se van gestando en las criaturas, cómo tienen que hablar a los niños, cómo tiene que ser ese discurso. Todo ese conglomerado de formación se va construyendo con las familias a la vez que se va mostrando los recursos disponibles en el centro.

Después, conforme van pasando, este Leer juntos se sigue llevando a cabo y cuando llegamos a tercero o cuarto el problema es que el libro de texto de Lengua lleva una lectura totalmente aislada, luego hay un trabajo de gramática, luego otro de ortografía y todos están estructurados de la misma manera. Por eso el trabajo que proponemos es que cogemos libros enteros para trabajar y ese libro lleva un protocolo de trabajo similar desde que eran pequeños para entender en primer lugar qué conversación debo tener con el autor. Ese protocolo lo tenemos redactado y todas las maestras cuando cogen un álbum ilustrado o un libro saben qué tipo de trabajo desarrollamos desde que son pequeños hasta que son mayores. Esto es sumamente necesario porque las criaturas cundo cogen un libro se ponen a leer directamente y no se paran ni en el título, ni en la editorial, no se fijan qué autor es, no se fijan en las guardas, en la información de las imágenes… Todo este trabajo es lo que vamos implementando y desarrollando a lo largo de los cursos.

Los textos cada vez tienen mayor complejidad y conforme son más complejos aparecen cosas muy explícitas, pero también contenidos implícitos, hay anafóricos, hay catafóricos, hay un montón de elementos que dan complejidad a los textos. La cuestión es que el docente no solo debe analizar los textos y dejar a la criatura con los textos, sino que debemos aprender cómo se lleva a cabo esa mediación para que comprenda los textos, le guste leer y que sea competente en el conocimiento de ese tipo de textos. Tanto si son de Lengua y Literatura como si son de Sociales o de Matemáticas. Nosotras también estamos llevando este tipo de trabajo al área de Matemá-

ticas. También nos basamos en cómo aprenden los alumnos. Hay unas bases psicopedagógicas que vamos trabajando con todos los docentes, no es que se haga solo desde la perspectiva del conocimiento del área, o de un conocimiento epistemológico… Sociales se trabaja así, Lengua se trabaja así, no, no, aquí se parte de cómo aprenden los alumnos. De ese encuentro, de cómo aprenden los alumnos y qué currículo debemos impartir en las escuelas, es así como aparece toda la metodología. Una mediación que viene a ser muy similar en todas las áreas, pero con distintos tipos de textos

¿Y en qué fase de este proceso estaríais ahora?

Eduardo: En Infantil está totalmente implantado desde hace mucho tiempo… Este colegio se inaugura en 2005, estamos hablando ya de 16 años. En primer ciclo yo me atrevería a decir que está consolidado, es decir, igual es mucho decir, ja, ja, ja, este es el segundo año que se está haciendo. El año pasado se puso de tutora a Pilar en primero. No olvidemos que la función del equipo directivo es entender que su obligación es sacar el mayor rendimiento de los recursos y el año pasado queríamos desdoblar todos los niveles de Primaria y pasar de 2 a 3 vías y para eso necesitábamos docentes que fuesen tutores. Todos a excepción del equipo directivo y dos especialistas, porque tenían todas las horas de especialidad, todos los demás: PT, AL o Pilar, que ocupaba una plaza de apoyo de Infantil y Primaria, estaban de tutores. Eso es hacer de la necesidad, virtud. Que Pilar fuera tutora... fue fantástico, pero no nos interesaba que fuera en cuarto, nos interesaba en primero para llevar de la mano la transición de Infantil a Primaria. Y las compañeras que estaban de paralelas con ella, vieron la implementación de lo que tantos años llevaba explicando Pilar. Esta vez sí vimos cómo llegaba al aula, porque se sentaron con ella y programaron juntas, entonces comprendieron y dieron el cambio. Algunas compañeras decían… Ahora entiendo lo que llevábamos tantos años escuchando. Pero claro, fue cuando Pilar lo aterrizó en el aula. Este año, una de las compañeras que estuvo con Pilar en primero la hemos mantenido en primero otra vez para que haga el mismo papel y cerrar el círculo.

Tengo que reconocer que hay un grupo de niños de primero que este año no han tenido la oportunidad de seguir con su tutora, que por lógica debía acompañarles en segundo, pero el centro se ha garantizado que tiene dos personas, una en cada nivel, que han conocen bien esa metodología y mantienen y garantizan esa propuesta de trabajo. A partir de ahora completarán ciclo y les darán estabilidad. Siempre una de las dos estará en primero y la otra en segundo y ellas se encargarán de llevar de la mano a las compañeras de nivel.

El equipo directivo ha tomado esta medida porque piensa que contribuye a consolidar la metodología. El paso siguiente es que el profesorado continúe en tercero el año que viene con esa propuesta de trabajo. Estamos hablando de un alumnado que llevará cinco cursos trabajando de una determinada manera. Todo esto está aprobado y respaldado por el claustro y la comunidad educativa en el proyecto de tiempos escolares, un proyecto que lleva funcionando cinco cursos escolares.

Pilar ¿toda la parte formativa está en vuestras manos?

Pilar: La parte formativa está totalmente incardinada, la coordinación es la formación y la formación es la coordinación. Lo que hacemos es, por un lado, plantear qué debemos de dar y, por otro, cómo lo debemos de dar. La administración no conoce lo que estamos haciendo, se conoce solo en algunos sititos, compañeros que nos conocen y nos llaman, de Aínsa, de Graus, de cerca de Alcañiz. Lo que hacemos, con la ayuda del equipo directivo, es aprovechar la autonomía y tomar decisiones sobre sus aprendizajes. En principio tendría que estar por todo el colegio, pero al menos hasta diciembre voy a estar en los tres primeros cursos de Primaria, trabajando y haciendo reuniones formativas con los tutores, porque llevamos unas propuestas muy similares. Ponemos en común el trabajo que estamos haciendo.

Con cualquier otra medida de atención a la diversidad lo único que se hace, bajo mi punto de vista, es parchear, porque cargas de faena al docente en el sentido de que tiene que hacer unas actividades *adhoc* o unas actividades complementarias que a la larga no son eficaces ni productivas. Nosotras sin embargo aplicamos una misma metodología para todos, lo que tenemos que preparar es para asumir diferentes niveles de respuesta, ahí está la clave, y desde esos niveles de respuesta podemos gestionar todo el proceso, ahí sí que podemos empezar a hablar de individualización… Si todos aprenden igual, vamos a utilizar estrategias que puedan llegar a

todos y luego por la respuesta interpretaremos. Hay mucha investigación. El problema de la escuela es que creo que todavía no ha llegado la formación que tiene que llegar: formación en cómo aprenden y cómo debemos interpretar las respuestas. Lo que te están diciendo a veces no es erróneo, sino que es consustancial al proceso que están llevando en su aprendizaje. Tratamos de analizar la respuesta en su propia evolución, ver que interpretación puede tener. Por un lado, requiere mucho trabajo y por otro, te libera de muchas presiones porque llegas a entender mejor al alumnado. La formación que estamos haciendo se basa en la práctica.

Fíjate que los niños en primero escriben en folio, ni en cuadrícula ni en milimetrado, han empezado con mayúsculas y han hecho una transición a la minúscula sin traumas. En segundo están desarrollando unos textos que ya me gustaría que los vieran muchos profesores de Secundaria, y en Matemáticas exactamente lo mismo. Es un sistema de trabajo que exiges todo lo que puedes, pero que ayuda muchísimo a avanzar.

Las transiciones se han convertido en una preocupación del sistema. Primero fue la transición de Primaria a Secundaria, pero desde hace unos años también de Infantil a Primaria. Supongo que con esto que me contáis, habéis conseguido acabar con este desencuentro.

Pilar: Ahora sí, pero antes los claustros eran momentos de continuo reproche. Este es un problema muy grave, nosotras desde Infantil intentábamos explicar que, si se siguiera el mismo sistema de codificar y descodificar en Primaria, si se entendiera que aprender a leer y escribir es una actividad para toda la vida, que yo sigo aprendiendo porque hay muchos textos que no los sé manejar… Si lo entendemos solo como un proceso de codificar y descodificar no nos debemos agobiar porque tienen tiempo. Hay una investigación, que no ha llegado a las escuelas, de Ferreiro y Teberosky que en los 80 ya constataron que hay una evolución en el crío y tienes que trabajar de manera mediada unos textos para que puedan ir avanzando. Lo que interesa es que produzcan ¿con mayúsculas? Pues con mayúsculas. Hasta que no escriben no pueden leer, se sabe, pero no se entiende. No se entiende que hasta que un crío no termina de escribir todo bien no es capaz de leer.

Llegan a primero y empiezan a agobiarse: que si no saben hacer las minúsculas, que si no saben hacer la cursiva, pero ¿para qué? Si es la letra más tortuosa y se la pides al que está empezando… Se pasan horas y horas haciendo un libro en el que no saben lo que escriben y luego queremos que hagan cosas con sentido, pero si le estás dando cosas todo el día que no tienen ningún sentido. Provocas que no le guste leer, les damos textos horrorosos. Sin embargo, estos niños han aprendido con literatura de alto nivel a leer, pero en cuanto han pasado a primero han cogido a Arnold Lovel, a Maurice Sendak, han cogido a los autores más consagrados y te saben hablar de todos esos autores. No entendemos bien qué es leer y escribir, qué es la lectura autónoma y las distintas finalidades de la lectura… por eso hace falta muchísima formación. Los maestros cuando se ven inmersos en este cambio y ven que es una actividad llevadera están mucho más tranquilos. Escriben en todo tipo de pauta, hace cursiva el que quiere y el que quiere hace imprenta, pero tienen todos su propia letra.

El mayor escollo en Primaria, en primero, es que el docente no acaba de entender cómo aprenden las criaturas. Se tiene que aprovechar más el tiempo y no hacer tanta actividad sin sentido. Mezclar la oralidad con la escritura es otro tema que tampoco se entiende bien.

La coordinación que hacíamos antes entre Infantil y Primaria era: quiénes van bien, quiénes van mal, qué cuadernitos han llevado, hasta qué letra han aprendido y cuántos números saben. Fuera de eso era hablar de familias… de enseñanza y de aprendizaje no hablábamos, ni de literatura ni de autores, ni de recursos ¿qué coordinación era esa? Hablábamos de banalidades, de los rituales de la escuela, perpetuados en el tiempo…

Eduardo ¿contáis con algún tipo de apoyo para llevar a cabo el programa?

Eduardo: En realidad, lo que tenemos es una reorganización de los recursos del centro. Hemos reorganizado los recursos para rentabilizar al máximo el tiempo del profesorado. Una de las cosas que hemos hecho, dando un paso más en el trabajo que se había hecho antes, entendiendo que en primero de Primaria estaban entrando muchos docentes, lo que hemos hecho es trabajar con el claustro para que en primero y en segundo y si podemos en tercero, el tutor permanezca en el aula el mayor tiempo posible. Eso nos limita, somos un centro British, y necesitamos que en los primeros cursos los tutores sean British y entre muchas áreas o muchos niveles, hemos apostado por muchas áreas en el mismo nivel. El tutor en primer ciclo la mayor parte del tiempo está con su alumnado… Ni siquiera apostamos por la co-tutorización que cuando no hay más remedio pues se hace, pero si podemos un tutor imparte Lengua, Matemáticas, Sciences, Arts… todo menos las especialidades. Para los niños es fundamental porque tienen un referente casi de forma permanente, si tienen un problema en el recreo, suben y se lo cuentan a su tutor.

Entre otras medidas, hemos establecido que la adscripción a tutorías se hace por criterios pedagógicos y no por antigüedad del profesorado. No puede ser que la organización de un centro esté supeditada a lo que a un docente le apetezca. Lógicamente esto no ha gustado a un pequeño porcentaje del claustro que ve en esta medida una "pérdida de derechos adquiridos". Lo que hacemos es explicar al claustro que la normativa nos avala y luego nos sentamos tranquilamente con el profesorado y llegamos a acuerdos.

La realidad es que en tres cursos que llevamos en el equipo directivo (20, 24 y 21 unidades cada curso) solo una persona ha tenido que ir a un nivel que no quería... y eso sucedió porque no había más opciones posibles.

También, en la medida de lo posible, intentamos digitalizar todos los procesos para evitar reuniones que sean meramente de traspaso de información. Pero la Administración tiene mucha burocracia. Nos gustaría reducir todavía más, pero no siempre podemos.

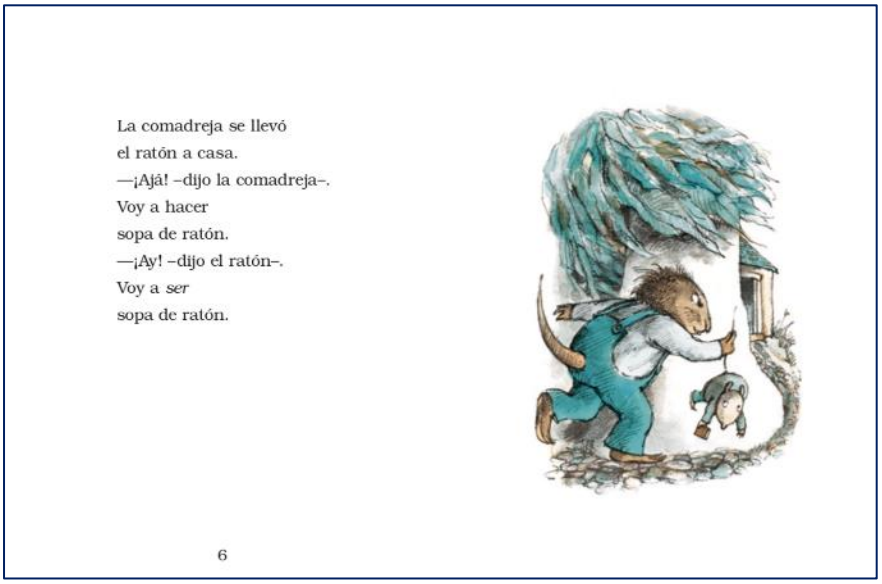
Este año hemos tomado la decisión para facilitar la conciliación a las familias en vez de entrar a las nueve, entramos a las nueve menos cuarto. Eso ha supuesto que hemos tenido que quitar tiempo de exclusiva del profesorado y hemos perdido un día de reuniones. Sopesas… un equipo di-rectivo tiene que tomar decisiones y asumir que alguna decisión va en perjuicio de alguna actividad. Por eso intentamos trasmi-tir la información con la herramienta que tenemos de *Tokapp* y con la *G Suite*, todo está en la *G Suite*. Aun así, a veces hay que reunirse para coordinarse, para trasladar información o para tomar decisiones a nivel de ciclo, pero intentamos que sea lo menos posible.

También es verdad que la pandemia nos ha cambiado muchos planes y hemos tenido que tomar medidas que no van en la línea de nuestro proyecto de dirección.

La organización del centro está al servicio de los objetivos educativos…

Eduardo: Nos gustaría que el profesorado tuviera más tiempo para poder coordinarse, piensa que somos casi 40 docentes. Si se aprueba la reducción que propone algún sindicato, pasar de 25 a 23 horas, habrá dos o tres sesiones de coordinación… y si son reales, son muy productivas.

Fernando Andrés Rubia



Ahora investigamos juntos. Trabajo de investigación en 1º de Bachillerato

María Coduras Bruna
Blanca Domínguez
Marta Roldán Muñoz
IES El Picarral de Zaragoza

Resumen
La iniciación a la labor investigadora del alumnado de Secundaria y Bachillerato es esencial para el desarrollo de las competencias de nuestro alumnado y su preparación, tanto para su futuro laboral como académico pensando, especialmente, en sus estudios superiores. El diseño del presente Trabajo de Investigación interdisciplinar en el IES El Picarral (Zaragoza) se vertebra en cuatro modalidades relacionadas con materias de especialidad de 1º de Bachillerato. Sin embargo, sus resultados y difusión son globales y comunes para todo el alumnado del nivel en un tono y un registro didáctico y divulgativo, sentando las bases para un aprendizaje significativo autónomo desde la conciencia social y crítica. Dicho aprendizaje se sustenta en el uso responsable de las TIC y en la relación con el entorno más cercano de nuestro alumnado, e implica la colaboración con empresas e instituciones, fomentando la relación entre sus trabajadores y nuestros estudiantes. En el transcurso de todo un curso académico, el alumnado de 1º de Bachillerato, de manera individual (dadas las exigencias de la situación covid), o cooperativa, ha realizado una investigación única y personal bajo la constante tutela de su profesorado que actúa como guía y motor dinamizador en este proceso de maduración intelectual que avanza con paso firme hacia la excelencia académica.

Palabras clave: trabajo, investigación, cooperación, defensa, interdisciplinariedad.

1. Presentación

El IES El Picarral se caracteriza por el trabajo cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Hasta ahora, ambos se habían implementado en Secundaria. Tratándose de un centro de reciente creación, y con la llegada de 1º de Bachillerato el curso 2020-2021, se observaba la necesidad de dar continuidad a esta filosofía en un proyecto que prosiguiera con la labor previa pero que, al mismo tiempo, fuera un paso más allá. Sentando nuestras bases en ambos pilares (trabajo cooperativo y ABP), pero teniendo muy presentes las diferentes modalidades de Bachillerato y las competencias, diseñamos un Trabajo de Investigación de mayor calado que la materia del currículo ("Proyecto de Investigación e Innovación integrado", aplicable en 2º de Bachillerato) y que abarcara todo el curso escolar, contando también con la colaboración de diversas instituciones y empresas del entorno, y culminando con una defensa del alumnado ante un tribunal. Se trataba de una iniciativa pionera en Aragón que esperamos nos impulse hacia la excelencia en esta etapa.

2. Objetivos

El objetivo primordial de nuestro proyecto ha sido iniciar a nuestro alumnado en la labor investigadora, partiendo del manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su empleo con conciencia crítica y reflexiva, teniendo siempre presentes las competencias y los contenidos curriculares de las materias de 1º Bachillerato. Considerábamos esta iniciación crucial para la formación y el futuro académico y laboral de nuestros estudiantes puesto que, actualmente, no se fomentan este tipo de destrezas y capacidades esenciales. Todas ellas potencian la autonomía, el emprendimiento y el trabajo cooperativo del alumnado y están en conexión directa con el

desarrollo de los currículos de nuestras materias, encorsetadas habitualmente por el abundante aparato teórico y la falta de horas para impartirlo en su totalidad.

Este objetivo principal se vertebra en otros vinculados directamente con las competencias básicas, como son:

- *Competencia lingüística*: a lo largo del proceso, el alumnado trabajará tanto la expresión escrita (otorgando especial importancia a la adecuación, coherencia y cohesión de sus textos), como la oral. En relación con ambas, el alumnado deberá ceñirse a la estructura, los formalismos y tecnicismos propios de un trabajo académico, pero, también, por otro lado, adaptar toda la información resultante al formato oral, empleando mecanismos de oratoria y lenguaje no verbal en la defensa ante un tribunal especializado a final del curso, para lo cual tendrá que emplear un registro más propio del ámbito didáctico y divulgativo.
- *Competencia digital*: como ya hemos mencionado antes, esta será crucial para la gestión, búsqueda, selección y tratamiento de la información. El alumnado ha de ser capaz de realizar un uso con sentido crítico de Internet como fuente de conocimientos en la actualidad de un mundo globalizado. De otro lado, tendrá que acompañar sus resultados de un soporte visual y/o audiovisual que complemente sus defensas y las sustente.
- *Competencias sociales y cívicas*: la conexión de muchas de las líneas de trabajo, que comentaremos más adelante, con el entorno más cercano del alumnado (la entrevista a refugiados de distintas nacionalidades, la implicación de empresas tan señeras como Saica o, incluso, el análisis del propio edificio del instituto y su historia) facilitará el adentramiento y la adquisición de un mayor compromiso social y personal por parte de nuestros estudiantes.
- *Competencia de conciencia y expresiones culturales:* en conexión con la competencia anterior, las líneas de trabajo ofertadas implicarán la reflexión, el aprendizaje significativo y el desarrollo de una conciencia crítica acerca de los problemas actuales o de nuestra historia más reciente, con temas como la vacuna para la COVID-19, la cogeneración, la economía circular o la literatura de exilio, por poner solo algunos ejemplos. En este sentido, será fundamental la presencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los campos de estudio.
- *Competencia de iniciativa y espíritu emprendedor*: a pesar de ser guiado y tutelado en todo momento por su profesorado, el alumnado tendrá que ser autónomo para realizar su investigación, buscando y cribando información o, incluso, proponiendo nuevos temas o vías de análisis. Además, la inclusión de algunas empresas como Saica, o instituciones como la Cámara de Comercio en el desarrollo de la investigación, favorecerá el emprendimiento de los estudiantes a través de la conexión con ejemplos reales y prácticos, de gran utilidad para su futuro.
- *Competencia de aprender a aprender*: esta competencia, vehicular, será clave en todo el proceso investigador. El alumnado aprenderá, en primer lugar, de su investigación, mejorando y reconduciendo sus resultados tras cada una de las correcciones del profesorado de especialidad en cada una de las etapas del trabajo, pero también aprenderá y descubrirá los hallazgos de sus compañeros y compañeras. Esto último será posible dado que el proceso investigador finalizará con una defensa pública oral de los resultados ante un tribunal especializado, compuesto por profesorado del centro y de la etapa, que otorgará unos premios finales físicos, complementarios a la satisfacción personal por los logros académicos, gracias al patrocinio de varias instituciones y empresas.
- *Competencia matemática y científico-tecnológica*: esta competencia se desarrollará en las vías de trabajo de las cuatro modalidades creadas, y que comentaremos a continuación, pero, fundamentalmente, en aquellas vinculadas al ámbito social (en la combinación de Historia del Mundo Contemporáneo con Economía) y al ámbito científico-tecnológico (Física y Química en colaboración con Biología y Geología, o Física y Química con Dibujo Técnico I).

Todos estos objetivos se sustentarán en los contenidos curriculares más teóricos de cada una de las materias de 1º de Bachillerato, y serán seleccionados por el profesorado. Este proporcionará unas fichas de trabajo elaboradas a partir de los contenidos conectados a las competencias.

3. Aplicación

La decisión del centro fue desarrollar este proyecto con el alumnado de 1º de Bachillerato. Por consiguiente, el ámbito de aplicación no ha sido el mismo

que el propuesto por la materia curricular "Proyecto de Investigación e Innovación integrado", diseñada para 2º de Bachillerato. Consideramos que este era el curso que más nos convenía puesto que el alumnado y el profesorado no están tan condicionados por el peso y la presión de la preparación para la EvAU.

Otro de los grandes cambios con respecto a la propuesta curricular es la interdisciplinariedad del proyecto; es decir, no es una materia única con una calificación independiente, sino que implica a todo el profesorado de 1º de Bachillerato en su desarrollo y forma parte de la evaluación final de diversas asignaturas, aunque la mayor responsabilidad recaiga sobre dos materias de especialidad por modalidad diseñada, como explicaremos en el siguiente apartado.

Por último, otra divergencia, con respecto a la propuesta institucional u otras iniciativas con puntos en común, se produce en la última fase del proceso investigador puesto que, aunque en el currículo de la asignatura se habla de una puesta en práctica, encaminada a una defensa, creímos conveniente la institucionalización del acto a través de la implicación de cuatro entidades y empresas del entorno, número que esperamos que se amplíe en próximas convocatorias, y a la dotación de unos premios a los mejores trabajos que añadieran una recompensa física al esfuerzo y a los logros del alumnado, todavía más si cabe en un contexto educativo tan difícil como el de este curso.

En definitiva, esta iniciativa pionera en Aragón está relacionada con el Bachillerato de Excelencia e incluso con ciertas características del Bachillerato Internacional, que cuenta con un trabajo monográfico similar, y avanza hacia la total implicación del equipo docente en un proyecto colectivo e interdisciplinar que aúna diferentes perspectivas y campos de estudio que enriquecen la formación de nuestro alumnado.

El diseño y la aplicación de nuestro proyecto ha abarcado todo el curso escolar 2020-2021. Establecimos varias fases de trabajo que comenzaron en noviembre con la elección por parte del alumnado de un campo de estudio único y particular, y finalizaron en junio con las defensas públicas de los resultados. Además, en cada una de las evaluaciones, aprovechamos varias jornadas lectivas completas para el desarrollo, avance y seguimiento del trabajo de investigación. Estas fueron acompañadas por una sesión lectiva mensual facilitada por cada materia de especialidad directamente implicada, como se podrá observar en el calendario incluido abajo.

Por supuesto, abogando por la interdisciplinariedad, en un primer momento, se realizaron seminarios acerca de fuentes, redacción, citación y bibliografía (y webgrafía) desde las materias de Lengua castellana y Literatura y de Filosofía, y se preparó parte del trabajo en inglés o francés (especialmente en la Sección bilingüe). También, desde Oratoria o Educación para la Ciudadanía, se prestó especial atención a la puesta en práctica de las defensas orales.

Al margen de estas materias más generales e instrumentales, las líneas de trabajo han sido consensuadas y diseñadas por dos materias de especialidad, y aprobadas por todo el equipo docente del nivel, de tal forma que establecimos cuatro modalidades cuyas fichas de trabajo se centralizaron en un Genially. Este es de libre acceso para el alumnado, el profesorado y toda persona interesada, pues se encuentra enlazado de manera pública en la web de nuestro centro junto a la información del resto de proyectos de la etapa de Secundaria. Estas categorías, a las que este curso 21/22 se unirá una quinta que aúne Historia del Mundo Contemporáneo y Griego I, están directamente vinculadas con las modalidades e itinerarios de Bachillerato presentes en nuestro centro (todas salvo

Artes) y se han vertebrado del siguiente modo:

- Modalidad I: Física y Química + Biología y Geología.
- Modalidad II: Física y Química + Dibujo Técnico I.
- Modalidad III: Historia del Mundo Contemporáneo + Economía.
- Modalidad IV: Historia del Mundo Contemporáneo + Literatura Universal.

Hemos mencionado algunas de las vías de trabajo ofertadas anteriormente, pero estas abarcaron campos tan amplios y diversos como el análisis de los efectos secundarios de medicamentos de uso cotidiano o de la radiación, la conexión de la Física con el deporte, el análisis de los sistemas económicos y de las crisis más significativas de nuestra historia más reciente, o la repercusión de la censura o los regímenes totalitarios en las producciones literarias del siglo XX y XXI. Incluimos, a continuación, un par de imágenes

trabajamos juntos aprendemos juntos I.E.S. EL PICARRAL

GUION TRABAJO DE INVESTIGACIÓN 1º BACHILLERATO
MODALIDAD: FÍSICA Y QUÍMICA + BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA
TEMA: *ADITIVOS ALIMENTARIOS EN ALIMENTOS PROCESADOS*
AGRUPAMIENTO: INDIVIDUAL, EN PAREJA O EN TRÍO DE TRABAJO

Los aditivos alimentarios son sustancias que se añaden a los alimentos para mejorar su conservación, aspecto, textura, sabor, etc. Existe una gran variedad de aditivos. La idea de este Trabajo de Investigación es que indaguéis en la composición de algún alimento procesado que consumís a diario y descubráis lo que se esconde detrás de cada aditivo.

Este trabajo podéis realizarlo de manera individual, en pareja o en trío de trabajo.

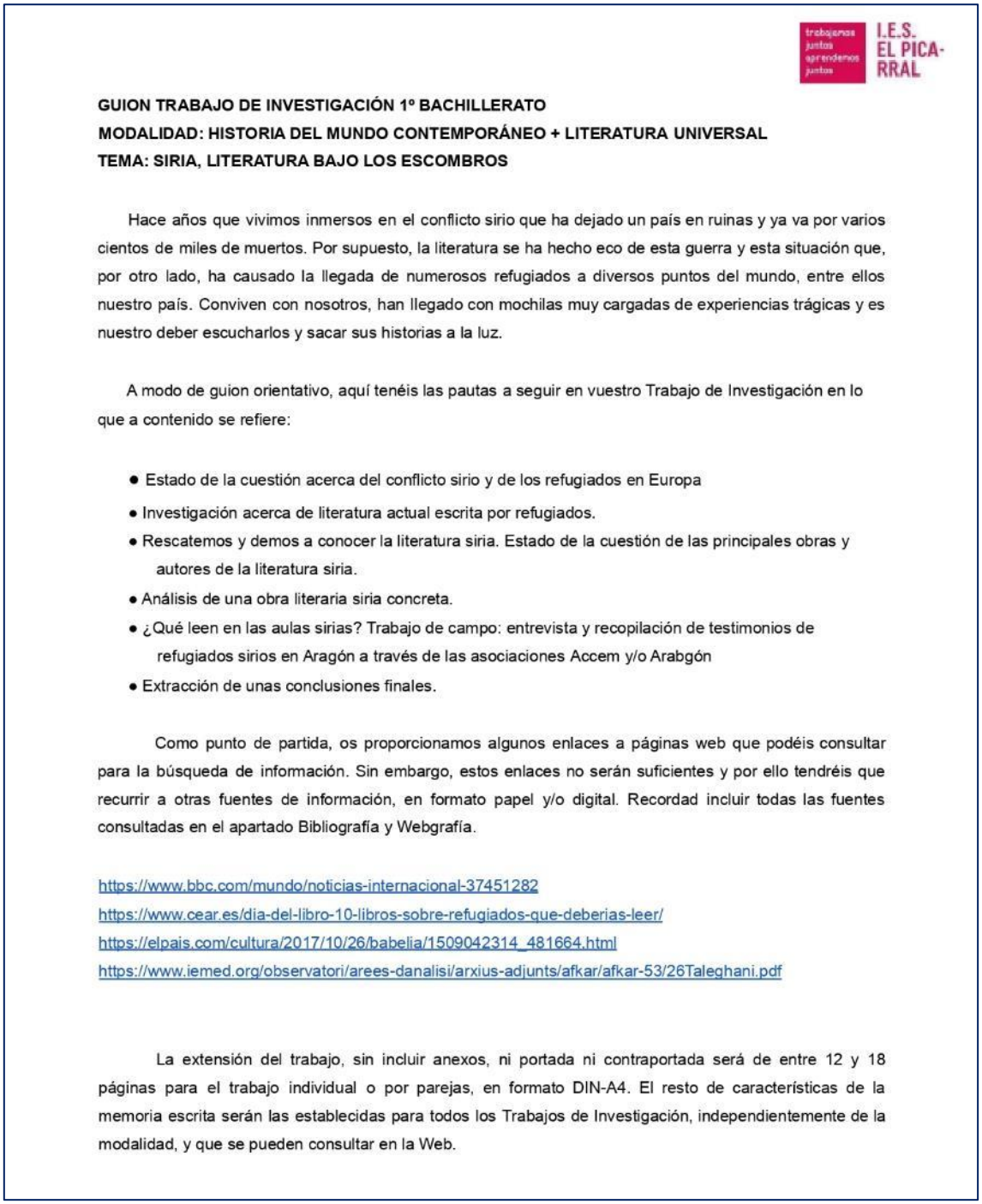
A modo de guión orientativo, aquí tenéis las pautas a seguir en vuestro Trabajo de Investigación en lo que a contenido se refiere. Dependiendo de si realizáis el trabajo de manera individual, en pareja o en trío de trabajo, tendréis que realizar el estudio para uno, dos o tres alimentos, respectivamente:

- Elección de un alimento procesado de dos o tres marcas distintas, que posean una diferencia significativa de precio en el mercado.
- Indicación del nombre y los ingredientes de cada uno de ellos.
- Realización de un estudio detallado de los aditivos de los alimentos de las distintas marcas: nombre, fórmula, estructura, tipo, función, impacto sobre la salud.
- Reflexión acerca del motivo al que puede deberse la diferencia tan significativa de precio entre los alimentos procesados de distintas marcas.
- Propuesta y elaboración de una alternativa más saludable a este alimento procesado. Comparación de las propiedades de ambos alimentos: procesado y no procesado, tales como textura, color, sabor, tiempo de conservación, etc.
- Conclusión final.

Como punto de partida, os proporcionamos algunos enlaces a páginas web que podéis consultar para la búsqueda de información. Sin embargo, estos enlaces no serán suficientes y por ello tendréis que recurrir a otras fuentes de información, en formato papel y/o digital. Recordad incluir todas las fuentes consultadas en el apartado Bibliografía y Webgrafía.

https://www.aditivos-alimentarios.com
http://www.mamabio.es/examen-al-pan-de-molde-hasta-30-aditivos/
https://www.ocu.org/alimentacion/seguridad-alimentaria/informe/aditivos-alimentos

La extensión de la memoria, sin incluir portada, agradecimientos, índice ni anexos, será de entre 4 y 7 páginas si el trabajo se realiza de manera individual, de entre 7 y 10 páginas si el trabajo se realiza en pareja o de entre 10 y 14 páginas si se realiza en trío de trabajo. El resto de características de la memoria escrita serán las establecidas para todos los Trabajos de Investigación, independientemente de la modalidad, y que se pueden consultar en la Web.



I.E.S. EL PICARRAL

GUION TRABAJO DE INVESTIGACIÓN 1º BACHILLERATO
MODALIDAD: HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO + LITERATURA UNIVERSAL
TEMA: SIRIA, LITERATURA BAJO LOS ESCOMBROS

Hace años que vivimos inmersos en el conflicto sirio que ha dejado un país en ruinas y ya va por varios cientos de miles de muertos. Por supuesto, la literatura se ha hecho eco de esta guerra y esta situación que, por otro lado, ha causado la llegada de numerosos refugiados a diversos puntos del mundo, entre ellos nuestro país. Conviven con nosotros, han llegado con mochilas muy cargadas de experiencias trágicas y es nuestro deber escucharlos y sacar sus historias a la luz.

A modo de guion orientativo, aquí tenéis las pautas a seguir en vuestro Trabajo de Investigación en lo que a contenido se refiere:

- Estado de la cuestión acerca del conflicto sirio y de los refugiados en Europa
- Investigación acerca de literatura actual escrita por refugiados.
- Rescatemos y demos a conocer la literatura siria. Estado de la cuestión de las principales obras y autores de la literatura siria.
- Análisis de una obra literaria siria concreta.
- ¿Qué leen en las aulas sirias? Trabajo de campo: entrevista y recopilación de testimonios de refugiados sirios en Aragón a través de las asociaciones Accem y/o Arabgón
- Extracción de unas conclusiones finales.

Como punto de partida, os proporcionamos algunos enlaces a páginas web que podéis consultar para la búsqueda de información. Sin embargo, estos enlaces no serán suficientes y por ello tendréis que recurrir a otras fuentes de información, en formato papel y/o digital. Recordad incluir todas las fuentes consultadas en el apartado Bibliografía y Webgrafía.

https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-37451282
https://www.cear.es/dia-del-libro-10-libros-sobre-refugiados-que-deberias-leer/
https://elpais.com/cultura/2017/10/26/babelia/1509042314_481664.html
https://www.iemed.org/observatori/arees-danalisi/arxius-adjunts/afkar/afkar-53/26Taleghani.pdf

La extensión del trabajo, sin incluir anexos, ni portada ni contraportada será de entre 12 y 18 páginas para el trabajo individual o por parejas, en formato DIN-A4. El resto de características de la memoria escrita serán las establecidas para todos los Trabajos de Investigación, independientemente de la modalidad, y que se pueden consultar en la Web.

de dos fichas de trabajo desarrolladas que sirvan para ilustrar el formato.

Cabe reseñar que los trabajos se llevaron a cabo de manera individual, por parejas o tríos y que ningún tema de trabajo fue desarrollado por más de un grupo, con el objetivo de fomentar la originalidad del estudio. Aunque nuestro fin haya sido siempre el trabajo cooperativo, este curso, debido a la situación sanitaria, ofertamos la posibilidad de realizar la investigación de forma individual.

4. Resultados

A pesar de las dificultades derivadas de la situación sanitaria (semipresencialidad, distancia social, etc.) para dar comienzo a un proyecto de este calado, consideramos que los resultados han sido muy satisfactorios, tanto a nivel de desarrollo de la investigación, como de elaboración de la memoria y defensa oral. Además de los resultados más puramente académicos, cabe destacar el alto grado de implicación y motivación del alumnado.

Una vez finalizado el curso, se entregaron más

Defensa ante un tribunal del trabajo acerca de la industrialización en Aragón de Inés Cortés (modalidad III)

de una treintena de trabajos que fueron evaluados por los profesores de especialidad de cada modalidad y supusieron un porcentaje importante de la calificación final del alumnado en dichas materias (Física y Química, Biología y Geología, Dibujo Técnico I, Historia del Mundo Contemporáneo, Economía y Literatura Universal) y otras más instrumentales como Oratoria. Para su evaluación, se empleó una rúbrica consensuada.

De todos los trabajos presentados, el profesorado de especialidad escogió los quince mejores para su defensa ante un tribunal. Para ello, se constituyeron cuatro tribunales, uno por cada modalidad diseñada. Estos estuvieron integrados por tres profesores (dos de modalidad y otro más del nivel). Con el fin de simular una defensa más propia de estudios superiores (Trabajo Fin de Grado, Máster, Doctorado), se establecieron los siguientes criterios: la defensa debía tener una duración aproximada de 15 minutos seguidos de un turno de preguntas por parte de los miembros del tribunal.

Defensa ante el tribunal del trabajo de Alexei Diarte acerca de la historia de los telescopios (modalidad II)

Las presentaciones orales fueron retransmitidas online a través de Meet, además de para su difusión, para facilitar el seguimiento de las mismas por parte de las familias del alumnado y de todas aquellas personas que por motivos sanitarios no pudieron acceder al lugar de realización. Estas se apoyaron, en su totalidad, en recursos visuales o audiovisuales.

Por cuestiones de temporalización, la defensa tuvo que quedar fuera del proceso evaluador del trabajo, circunstancia que no ocurrirá en la edición 2021/2022 en el que la totalidad del alumnado realizará dicha defensa, y fue recompensada con una serie de premios dotados por las distintas instituciones colaboradoras: la empresa Saica (que además facilitó el contacto del alumnado con varios de sus *Graduates*), la fundación Basilio Paraíso de la Cámara de Comercio de Zaragoza, la Junta de Distrito El Rabal y la Asociación Vecinal Picarral-Salvador Allende. Estos consistieron en varias cámaras GoPro, varias gafas Oculus y una tablet.

Se estableció un premio por cada modalidad. Además, dada la calidad de las defensas y la implicación del alumnado, se crearon cuatro menciones especiales: una al mejor trabajo relacionado con el entorno y tres a las mejores dotes oratorias. El acto fue retransmitido en directo por YouTube. Contó con la participación de representantes de cada una de las instituciones colaboradoras y tuvo una gran acogida por parte de toda la comunidad educativa y de los medios de comunicación.

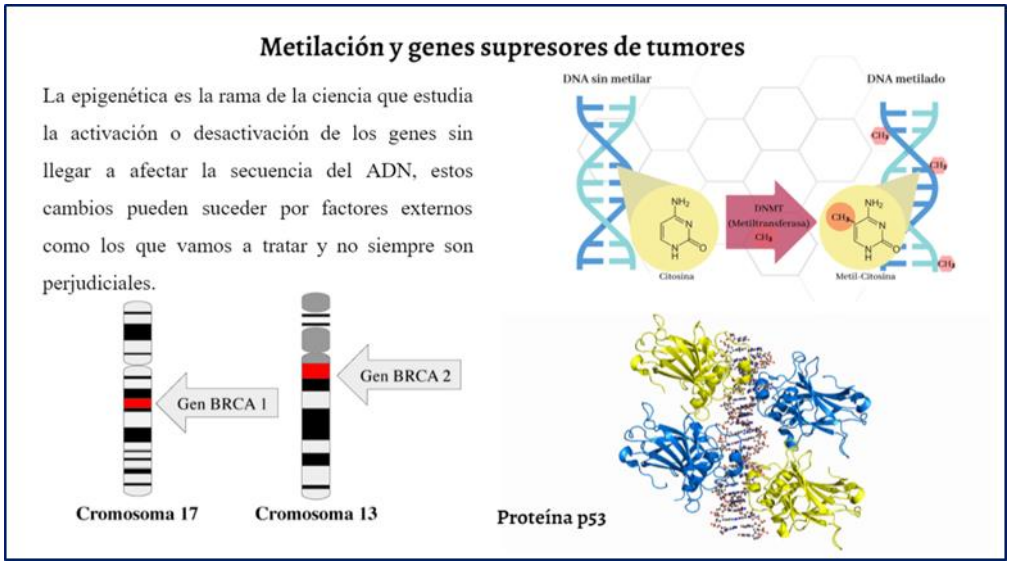
5. Conclusiones

Una vez finalizado el proceso, concluimos que este proyecto ha alcanzado los objetivos propuestos inicialmente e incluso nos ha abierto en su desarrollo nuevas visiones para su mejora en este nuevo curso 21/22 y los venideros, entre las cuales queremos destacar los siguientes logros:

- Los objetivos propuestos se han alcanzado con creces e incluso se han visto superados en algunos aspectos. El alumnado se ha mostrado autónomo, con iniciativa y carácter emprendedor en

todo momento, dejando constancia de lo aprendido y asimilado durante los proyectos de Secundaria realizados previamente en el centro, encaminados a potenciar sus competencias.

- La libertad en la elección de un tema de trabajo, guiado a partir de unas fichas base, ha fomentado la creatividad e iniciativa del alumnado que, en algunos casos, ha adaptado a sus intereses temas existentes, ha creado otros nuevos o, incluso, ha trascendido su realización incluyendo un *escape room* para el profesorado, que partía de los resultados de su investigación, o una muestra de diferentes tipos de telescopios, por citar dos de los ejemplos más reseñables. Esta iniciativa, además, ha llevado al alumnado a sumergirse en la búsqueda bibliográfica, a pesar de las dificultades encontradas en algunos casos (escasez de información, ausencia de bibliografía en español, etc.).
- El alumnado ha destacado, al finalizar el proceso, la gran utilidad de un trabajo de investigación de estas características para su futuro académico y laboral, pero, también, personal, y ha agradecido la confianza depositada y el esfuerzo invertido en él tanto en el aula, por parte de su profesorado, como de las empresas y de las instituciones colaboradoras.
- Las empresas e instituciones colaboradoras han mostrado su satisfacción al finalizar el proceso y han anunciado sus deseos de continuar trabajando junto al centro en próximos cursos, incluso ampliando su ayuda y patrocinio. En este sentido, y dada la mejora de la situación sanitaria, el alumnado podrá acudir a las instalaciones de Saica o la Cámara de Comercio. La Junta de Distrito El Rabal ha manifestado, también, su interés en visibilizar y difundir las investigaciones desarrolladas en el barrio.
- Observamos realmente conveniente y enriquecedora la coordinación con el departamento de Inglés y de Francés, no solo en su Sección bilingüe, puesto que su participación en el trabajo ha enriquecido las destrezas y el don de lenguas del alumnado, además de que lo ha familiarizado con un vocabulario específico de diversas áreas



Diapositiva empleada por Alejandro Bueno, Raúl Joven y Chorche Fernández en su defensa de su trabajo dedicado a la epigenética.

de conocimiento muy útiles para su futuro profesional. Del mismo modo, el trabajo conjunto con Oratoria ha resultado altamente productivo como materia instrumental que ha dotado de recursos al alumnado y le ha hecho comprender la importancia de comunicar mediante el lenguaje verbal y no verbal.

- La dedicación de varias jornadas lectivas dedicadas exclusivamente al avance y tutorización del trabajo en cada una de las evaluaciones ha resultado fundamental para el correcto avance de las investigaciones. Destacamos el acierto de la elección de los días previos a las vacaciones de Navidad y de Semana Santa para tal propósito ya que los ha dotado de un contenido curricular que ha evitado la falta de asistencia al centro de nuestro alumnado al saberse ya evaluado.
- Del mismo modo, queremos terminar señalando los aspectos mejorables y/o revisables del proyecto:
- En cuanto a la temporalización, el trabajo debería comenzar con anterioridad a la fecha de este curso y las presentaciones orales deberían incluirse y ser calificadas dentro de la evaluación ordinaria. En esta ocasión no ha sido posible debido al tiempo que ha requerido el diseño e implantación del proyecto, poco favorecido por la situación sanitaria. Aun así, el alumnado implicado ha dado muestras de su motivación durante todo el proceso, participando en la defensa a pesar de haber sido ya calificado en la evaluación final.
- Por otro lado, se debería dar la oportunidad a todo el alumnado participante de defender sus trabajos. Este curso no fue viable a causa de la citada falta de tiempo, a pesar de que materias como Educación para la Ciudadanía y Oratoria han desarrollado y evaluado en la tercera evaluación actividades conducentes a su preparación.
- Creemos firmemente en la posibilidad de ampliar las colaboraciones con otras materias del curso de manera más directa, puesto que ahora ya contamos con una base de fichas de trabajo. Esto acrecentará la interdisciplinariedad de los trabajos y su visión de la misma por parte del alumnado.
- Es importante mantener y ampliar las colaboraciones con las instituciones participantes actualmente y establecer otras nuevas con empresas y organismos del entorno. Este año no han sido plenas por la situación sanitaria.
- Creemos necesaria la dotación de horas lectivas para el profesorado coordinador del proyecto.

En definitiva, el balance ha sido muy positivo. Iniciar un proyecto de estas características en un curso académico como el actual era un reto que, a pesar de las dificultades, creemos que toda la comunidad educativa ha sabido afrontar. Hemos aprendido de cada una de las fases del proceso, hemos tomado nota de aquello que ha funcionado, pero también de todo lo que había que mejorar, y seguiremos avanzando en los próximos cursos hacia la consolidación de un trabajo investigador que dote a nuestro alumnado de una serie de recursos tan necesarios y complementarios a la formación más puramente teórica. Pues ahora, en El Picarral, estudiamos, trabajamos… pero también investigamos juntos.

A media voz

El debate de los libros de texto en la escuela de hoy

Libros de texto sí y no o a veces, es un debate desde hace un tiempo. Pero es un hecho que han sido y son la herramienta de trabajo más utilizada en los centros escolares ya que facilitan el seguimiento del currículo y la consecución de los mínimos exigidos por el sistema educativo.

Frente a esta herramienta parece prioritario tener claro que es lo que se quiere conseguir con cada grupo y con cada individuo, anticipar los fines educativos perseguidos valorando en cada momento las circunstancias para el logro de los mismos, teniendo en cuenta los diversos recursos disponibles. La sociedad, la literatura educativa, la política o la administración han inducido o favorecido unas formas de actuar u otras. También lo ha sido en el tema de los libros de texto y en este número de la revista podemos leer diversas opiniones al respecto.

Hay manifestaciones en el sentido de un sometimiento excesivo al ritmo marcado por esos libros de texto, que contienen el currículo establecido por la normativa, que han determinado la actuación docente sobre el desarrollo del proceso educativo de cada alumno/a.

El uso de la proximidad o del entorno facilita el logro de los objetivos del aprendizaje, aunque tampoco deben excluirse visiones y escenarios más lejanos. Abrir caminos, estimular las preguntas y los horizontes enseñan en el progreso de las personas. La lectura es una buena manera de conocer, discernir y demás verbos utilizados en las programaciones escolares que aplican los currículos.

Existe una dependencia con lo establecido en la normativa. Sin embargo, los docentes deben discernir a qué obligan las distintas disposiciones y además el sometimiento de unas normas a otras según el rango de cada una de ellas. Esto nos permite diferenciar sensiblemente la Educación Obligatoria de la Postobligatoria. La educación obligatoria tiene unos objetivos claramente definidos para toda la población y que, por lo tanto, deberán poder ser adquiridos por todos los individuos gracias a su esfuerzo y el de los profesionales dispuestos por el sistema. Estos profesionales tienen esa obligación de lograr unos ciudadanos con capacidades diferenciadas, pero con un nivel detallado en las leyes de más elevado grado y que no está sometida al ritmo o a los contenidos de los "libros de textos". Éstos están, si los quiere utilizar, para ayudarle en ese avance. En la educación postobligatoria, conforme se va avanzando en los cursos cada vez más, las órdenes de los currículos son minuciosas y por tanto más finalistas. Aquí los libros de texto, si se quiere, juegan un papel de suministradores de contenidos conceptuales que serán complementados, junto con la utilización de otras fuentes.

Ahora bien, la labor del educador va a ser determinante en el estímulo y en la adquisición de las capacidades y de las competencias del alumnado como individuos sociales. En los niveles de educación superior, voluntariamente elegida, existen controles externos a los que hay que responder. Estos controles no deben hacer olvidar las exigencias establecidas en las normas sobre los currículos de cada materia. Por ejemplo, en las materias de 2º de bachillerato no deben ser desarrolladas exclusivamente según las pruebas de selectividad, ni las competencias de una determinada profesión por las necesidades específicas de una empresa concreta o de una oposición, como tampoco está habilitado como médico alguien que simplemente se ha preparado y superado la prueba MIR. Las competencias profesionales y los títulos son lo establecido en cada oficio o nivel académico.

Estamos inmersos en un sistema educativo donde los intereses económicos son determinantes de muchos de sus aspectos. Por supuesto, las editoriales obtienen una parte esencial de sus resultados económicos en sus "libros de texto". Los autores de estos manuales suelen ser

profesores a su vez de las materias específicas de cada uno de ellos. Evidentemente, el mercado de libros ofrece a los docentes variedad para elegir y en esa elección hay que suponer que se responde a unos criterios basados en la ayuda al proceso de aprendizaje del alumnado y a poder ser también se tenga en cuenta otros aspectos, como el precio y la rentabilidad para el logro de sus objetivos educativos.

La pandemia del COVID ha permitido resaltar las dificultades de la no presencialidad: materiales, contactos, seguimiento… Los resultados han sido diversos, satisfactorios o no. En este sentido, me parece interesante resaltar las experiencias de la Enseñanza a Distancia reglada por la propia administración educativa. En ella existían libros de texto elaborados por el propio sistema, cuyos autores era el profesorado dedicado a esas enseñanzas, eran gratuitos o a precios sin los márgenes editoriales habituales. En estos estudios se incluían además materiales para el seguimiento regular del aprendizaje por parte de ese alumnado, tanto en enseñanzas básicas como bachilleratos (INBAD, etc.).

Ahora que el papel escrito se va haciendo esquivo, aparentemente poco atractivo frente al mundo digital igual es una buena actividad que cada alumno/a haga su propio libro de texto, ayudándose de las tecnologías de la información y comunicación, y del fácil acceso a documentos en la red. Equivalente al "cuaderno del alumno/a", siempre y cuando éste sea consecuentemente valorado. Acompañado de pruebas que justifiquen la adquisición de los correspondientes contenidos. Se estimularía y se aprendería el uso de una biblioteca escolar, en la que podría disponerse de libros de texto de diversas editoriales. Esta experiencia con el alumnado de la educación básica permite desarrollar la capacidad de búsqueda y de creación, la escritura y la oralidad en la exposición de su trabajo.

Como ya es habitual en esta revista, son interesantes las experiencias que se presentan y dan una muestra de lo que se está haciendo en nuestro entorno. Las hay que muestran un aprendizaje más inductivo y otras más deductivo. En todas ellas se manifiesta el esfuerzo en su desarrollo y la satisfacción en sus resultados. A veces se echa en falta contrastar más minuciosamente la efectividad de esas prácticas pues se intuyen breves comentarios de dudas, como la falta de implicación de otros (compañeros y administración) que vislumbran síntomas de cansancio e incluso de agotamiento, sobre todo en cuanto a la elaboración de materiales propios. Pero siempre queda la posibilidad de cambios y de seguir probando. La duda siempre ha sido motor de avances.

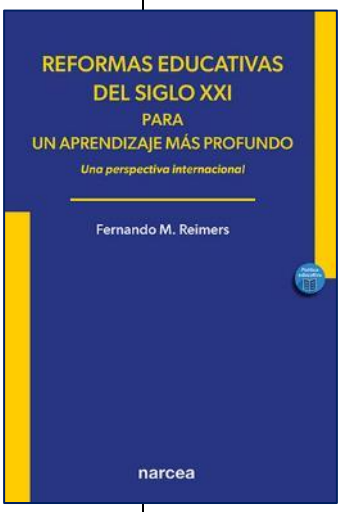
Los cambios metodológicos también estimulan y pueden ampliar el espectro para lograr una mayor receptividad del alumnado. Ahora bien, cambios meditados pues en el aprendizaje hay que aprovechar el tiempo y no hacer actividades sin sentido. A veces conviene recordar objetivos básicos, como que estamos educando a ciudadanos que deberán saber hablar, leer, escribir y otras competencias elementales en nuestra sociedad, incluyendo aspectos elementales de nuestra cultura. Una evaluación formativa por parte de todos los sectores siempre nos servirá para analizar el logro de los objetivos pedagógicos que implementen ese proceso educativo de los centros.

Los proyectos colectivos donde se indaga, se trabaja, se presenta, se evalúa y tienen sus propias recompensas suelen tener un éxito asegurado tanto individual como de grupo. Por todas estas razones, apreciados lectores, os animamos a que colaboréis más comprometidamente en este espacio de reflexión que pretende ser el FORUM-ARAGÓN y esta revista. Feliz año 2021.

Pedro Molina Herranz

Lecturas

Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo
Reimers, Fernando M.
Narcea y UCJC
Madrid, 2021



Fernando M. Reimers es un profesor venezolano que dirige el Programa de Maestría en Política Educativa Internacional de la Universidad de Harvard, es también profesor de la Fundación Ford para la Práctica de la Educación Internacional y director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa. Ha coordinado varios trabajos de investigación sobre la formación de los docentes y el cambio educativo.

El libro que hoy nos ocupa ha sido coordinado por Reimers y aborda uno de los temas más interesantes de la educación o de la política educativa actual: el cambio y las reformas.

En primer lugar, encontramos una introducción, del propio Reimers, sobre la educación después de la pandemia en la que reconoce que nos falta una teoría potente del desarrollo de los sistemas educativos que nos permita comprender cómo se desarrollan las instituciones educativas y cómo sus actores afrontan objetivos más ambiciosos.

Reimers ha propuesto una teoría para analizar las reformas educativas basada en cinco perspectivas: la cultural, que establece la correspondencia entre las exigencias y los valores sociales con el cambio propuesto; la psicológica, que relaciona la ciencia del aprendizaje con el diseño del proceso de cambio; la profesional, que refleja la creación de normas y procesos diseñados para coordinar la práctica profesional; la institucional , que se concentra en el proceso de cambio como resultado de un sistema de procesos interdependientes; y la política, que se centra en los diferentes grupos de interesados y en su papel por avanzar o frenar el cambio educativo.

A partir de aquí, diferentes colaboradores analizan seis reformas educativas puestas en marcha en los últimos años.

En la reforma de Ontario (Canadá) dominaron las perspectivas política, profesional e institucional ya que se buscó poner de acuerdo a los actores clave fomentando la colaboración entre docentes y administradores; fortalecer y fomentar la profesionalidad de los docentes; y desarrollar la capacidad institucional a través del intercambio de información.

En el caso del pequeño estado de Singapur, el énfasis se situó en la perspectiva profesional apoyada en la institucional. La reforma de la formación del profesorado descansaba en la reforma curricular.

El siguiente caso es la reforma educativa de México, planteada desde una perspectiva política e institucional. Por un lado, se pretendía luchar contra las desigualdades y por otro, reducir el poder al sindicato de maestros para controlar los nombramientos y las carreras profesionales de los docentes.

Pakistán y la reforma educativa de la región del Punyab es el siguiente protagonista. Esta reforma, que seguía el modelo de Tony Blair en el Reino Unido, fortaleció la gestión y reforzó la capacidad del profesorado, en una clara perspectiva profesional.

En 2017, Kenia pone en marcha una reforma educativa que se dirigió a la formación del profesorado, a la estructura de los cursos y a un currículo basado en competencias.

En el caso de Zimbabue las perspectivas predominantes de la reforma educativa fueron la institucional y la profesional. La reforma abordaba la formación del profesorado, la distribución de materiales curriculares y la evaluación.

Reimers considera que solo en Singapur hay evidencias de que los programas de formación del profesorado están en consonancia con los objetivos educativos.

El último capítulo pretende recoger las conclusiones obtenidas de las reformas estudiadas. Reimers plantea siete lecciones básicas:

1. Los cinco marcos se ven reflejados en gran parte de las reformas, pero no en todas. En algunas solo dominan uno o dos marcos.
2. La implementación de los procesos de reforma es tan im-

portante como el diseño, incluso más. Una reforma es lo que se implementa.

3. Es importante la claridad, las personas no apoyan ni llevan a cabo lo que no comprenden.
4. Las grandes reformas educativas siguen un itinerario y requieren coherencia y una visión de globalidad. Toda reforma se basa en un conjunto de supuestos de cómo funciona el sistema y cómo cambiarlo. Cambiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje requiere tiempo y dedicación.
5. La implementación debe seguir una secuencia. Debe tener en cuenta los objetivos, el nivel real de capacidad para implementar y el desarrollo del sistema educativo. Para asegurar la continuidad es importante mantener una narrativa de la reforma.
6. Los cambios políticos, sobre todo de gobierno, son la principal amenaza para consolidar una reforma
7. Aprender del proceso de puesta en práctica de la reforma permite ajustar los cambios para alcanzar los fines y dar coherencia a la intervención de los numerosos actores.

Como hemos visto se trata de un estudio comparado de gran interés que permite entender mejor cómo funcionan los mecanismos de planificación e implementación de las reformas educativas y ayuda a entender qué hace que una reforma alcance sus metas.

Una lectura imprescindible para los planificadores de grandes y pequeñas reformas educativas.

Fernando Andrés Rubia

El profesorado ante el fracaso escolar y el abandono educativo. Dilemas, desafíos y propuestas.
Vázquez Recio, Rosa (coord.)
Octaedro
Barcelona, 2021

El equipo de Rosa Vázquez aborda en un trabajo de investigación la visión que tiene el profesorado del fracaso escolar y del abandono educativo. Rosa Vázquez es profesora de la Universidad de Cádiz y responsable del grupo de investigación sobre Política Educativa, Escuela Pública y Justicia Social.

Fracaso escolar y abandono temprano son temas recurrentes en los últimos años tanto en el campo de la investigación educativa como en el de las políticas educativas. España en 2020 alcanza la cifra del 16% en abandono escolar temprano, un valor bastante alejado de la media europea que se sitúa en un 10,6%. La Comisión Europea había marcado como objetivo una tasa del 10% aunque adaptó el valor español al 15% teniendo en cuenta nuestro punto de partida (en 1994 la tasa se elevaba nada menos que al 34,6%).

Sin embargo, estos valores ocultan grandes diferencias internas. Teniendo en cuenta la variable territorial encontramos índices bajos como el del País Vasco con tan solo un 6,5%, medios como La Rioja con valores del 14,6% o altos como Ceuta que llega hasta el 25,5%. Aragón en 2020 se sitúo por debajo de la adaptación en un 14,2%. Las diferencias entre mujeres y hombres son también significativas: las mujeres se sitúan en una tasa de 11,6% mientras que en los hombres se eleva al 20,2%.

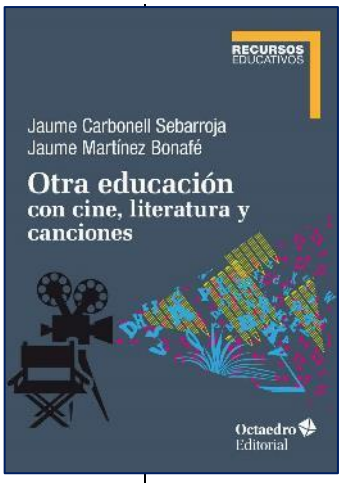
Los autores han trabajado con grupos focales y un cuestionario de 10 preguntas agrupadas en cuatro bloques: sobre el fracaso escolar y el abandono educativo; la relación entre profesorado, fracaso y abandono; prevención y abordaje; y sobre la opinión del alumnado. La muestra ha sido de 81 docentes de Primaria, Secundaria Obligatoria, Adultos y Bachillerato.

El profesorado considera que, en relación con la Administración, son dos las cusas principales del fracaso escolar; la más importante el excesivo alumnado por clase, es decir, una ratio elevada. En segundo lugar, las exigencias burocráticas y el escaso margen de autonomía profesional. Estas se completan con la transición entre Primaria y Secundaria, y con la complicación de atajar el fracaso de la ESO para que no derive en abandono.

De la misma manera, en cuanto al alumnado, las familias y el contexto, consideran que la falta de seguimiento e implicación de las familias en la vida escolar es un factor básico.

Los resultados parecen demasiado previsibles, es decir, el profesorado responsabiliza del fracaso escolar principalmente a la Administración y a las familias.

La bajada de la ratio alumnado/profesor forma parte de un mantra que se ha ido retroalimentando en los últimos cursos y en especial desde el inicio de la pandemia. Los estudios sobre el tema no muestran una relación directa entre ratios bajas y reducción del abandono. Por otra parte, señalar a las familias como responsables de los resultados académicos del alumnado es también un lugar común en el discurso del profesorado. Nada nuevo que destacar, en todo caso constatar una vez más la visión corporativa del sistema educativo.



En mi opinión, el trabajo debería haberse dirigido no tanto a un discurso asentado en los medios de expresión docente y por tanto previsibles que trasladan la responsabilidad principal a otros sectores, sino en la búsqueda de los intersticios que quedan entre los argumentos, en sus contradicciones con la finalidad de explorar vías de cambio y de transformación que impliquen directamente al profesorado.

Un trabajo así debería asentarse en técnicas cualitativas que recojan matices y detalles que no aparecen en cuestionarios con respuestas cerradas. Queda como tarea pendiente.

Fernando Andrés Rubia

Otra educación con cine, literatura y canciones.
Carbonell Sebarroja, Jaume
Martínez Bonafé, Jaume
Octaedro
Barcelona, 2021

En este ensayo los autores, Jaume Carbonell Sebarroja, pedagogo, periodista y sociólogo que ha sido director de Cuadernos de Pedagogía hasta su jubilación, y Jaume Martinez Bonafé, profesor jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia, nos relatan sus experiencias vividas y compartidas, enriquecidas con las lecturas literarias, las películas, proyectadas y las canciones que en su momento les marcaron y conmovieron.

A lo largo de los años han hecho una recopilación de ese bagaje cultural y lo han relacionado con la práctica y la renovación pedagógica.

Han puesto en orden sus ideas pedagógicas a la luz de las nuevas dinámicas educativas y sociales, pero apoyándose en esas referencias literarias, cinéfilas y musicales.

Así, seleccionan y ponen en valor lecturas, películas y canciones que les permite abordar temas tan interesantes como la juventud y la infancia, de lo que se aprende en la escuela, de la diversidad cultural y sexual, del profesorado, del conocimiento y el pensamiento crítico.

Este viaje por la literatura, el cine y la música les ayuda a ilustrar, reforzar, matizar e incluso contradecir su relato educativo. Un discurso en el que trasciende el sentido profundo de la educación, “para qué educamos” y la idea de educación liberadora y de la transformación social.

Un libro del que pueden emanar un montón de proyectos educativos para llevar a cabo en las aulas. Puede ser un libro de consulta, como dicen sus autores, o un libro de lectura pausada y reflexiva que haga replantearnos nuestro propio discurso educativo.

Reme Rodríguez Beltrán

El abrazo de la literatura. Itinerarios lectores para infantil y primaria.
Centelles Pastor, Jaume
Graó
Barcelona, 2021

Jaume Centelles Pastor, maestro que ha dedicado su vida profesional a la Educación Infantil y a la biblioteca escolar, escribe este ensayo relacionando libros y educación, permitiéndonos reflexionar y buscar estrategias para disfrutar de las diferentes propuestas literarias que nos hace.

Así, a través de cuarenta y cinco propuestas de lecturas, cuidadosamente seleccionadas para Educación Infantil y Primaria, se abordan temas que siempre han preocupado a la humanidad: el amor, el bien y el mal, las ansias de poder, la muerte, la amistad, los estereotipos de género, la familia, el viaje…

Cada una de las lecturas va acompañada de una propuesta didáctica

que ha sido contrastada en la práctica de aula.

Itinerarios lectores con un montón de personajes y sus historias que nos divierten, emocionan y que, a través de ellos, permite a nuestro alumnado identificarse y relacionarlas con sus experiencias y sentimientos, ayudándoles a gestionar sus emociones y, en definitiva, a crecer y desarrollarse.

Es un libro práctico que nos facilita adentrarnos en el mundo de la literatura infantil relacionada con algunos de los temas universales. Libros que enseñan a nuestro alumnado a entender el mundo para poder mejorarlo. Libros que desarrollan mentes críticas ante el cuidado del medio ambiente, a comprender que las personas somos iguales independientemente de nuestro origen, cultura, religión o sexo y a ser mejores personas.

Para terminar, me gustaría destacar que este libro es un abanico de relatos que, al leerlos y comprenderlos, impulsan la educación en valores.

Reme Rodríguez Beltrán

Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo Español 2021.
Valdés, Manuel T.
Sancho, Miguel Ángel
Esteban, Mercedes de
Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación
Madrid, 2021

Estamos ante el séptimo informe anual de indicadores del sistema educativo español patrocinado por las Fundaciones Areces y Europea Sociedad y Educación. Desde el año 2015 han ido incorporando mejoras hasta configurar un modelo de informe, el actual, ciertamente interesante.

El primer capítulo recoge la educación en España con datos de la evolución del alumnado, del alumnado extranjero, del nivel educativo y a continuación en detalle de cada una de las enseñanzas.

El capítulo dos está dedicado a los recursos con apartados dedicados al gasto, las becas y ayudas al estudio y el profesorado.

El tercer capítulo son resultados educativos, profundizando en los objetivos europeos, el logro educativo, las transiciones, el abandono, la formación a lo largo de la vida y las evaluaciones internacionales.

Un capítulo especial se dedica al contexto de la pandemia, centrándose en las tecnologías de la información y del aprendizaje, los resultados derivados de la Covid y los efectos en el mercado de trabajo.

El capítulo final relaciona educación y empleo: nivel educativo y situación laboral, los jóvenes y las tasas de empleo de los recién graduados.

Junto a las tablas, gráficas y análisis, encontramos la firma y los comentarios de algunos expertos. Entre ellos destacamos Oscar Marcenaro, Julio Carabaña, Antonio Bolívar, Andreas Schleicher o Florentino Felgueroso.

Se trata de un trabajo riguroso, bien presentado, con una imagen fácil de seguir que recoge los indicadores más significativos relacionados con la educación. En muchos de ellos vemos recogida la información y su evolución en el largo plazo, con comparativas autonómicas y europeas que contextualizan la información de los últimos cursos que permiten análisis contrastados.

Fernando Andrés Rubia

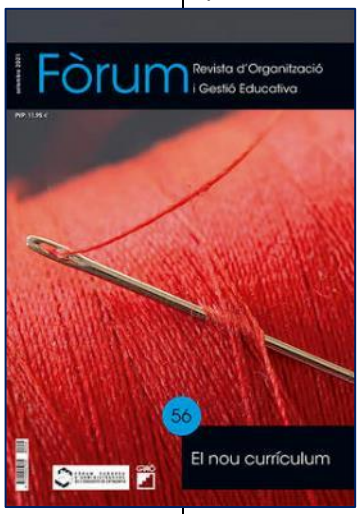
Cuaderno sobre aprendizaje competencial en España: Diagnóstico y recomendaciones para una transformación curricular exitosa.
Gortázar, Lucas
Moreno, Juan Manuel
Fernández, Inés
Herrero, Ana
Martínez, Ángel
hazeducación.es
2021

Poco antes de finalizar el año, se ha presentado esta publicación en formato cuaderno que recoge una pequeña investigación sobre las competencias en España y su implantación escolar y que, a la postre, plantea un diagnóstico y unas recomendaciones para la incorporación de las competencias a las

aulas. Analiza su origen y configuración para pasar después a las dificultades encontradas para su puesta en marcha en nuestro país: la falta de consenso y la politización del sector educativo, los problemas para comunicar un currículum por competencias, la falta de participación en torno al currículum, la inflación curricular, la organización departamental en Secundaria, la inspección o las calificaciones. El documento finaliza con unas recomendaciones y estrategias para un cambio curricular en el futuro dirigidas a las administraciones educativas y a los centros educativos. El documento de 25 páginas se puede descargar en el siguiente enlace:

https://hazeducacion.es/app/uploads/2021/11/HAZ_cuaderno_F.Vodafone_Digital_Final.pdf

REVISTAS



Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa. Septiembre 2021, núm. 56. Monográfico: El nuevo currículum.

El FEAE de Cataluña publicó justo después del verano un número monográfico dedicado al nuevo currículum de la LOMLOE.

A la espera de la publicación de los nuevos decretos, nuestros compañeros se adelantan para comentar que puede derivarse de la nueva ley. Enric Roca, profesor de la UAB y director de Edu21, analiza los elementos de la nueva propuesta: más competencial y con un currículum básico, interdisciplinario y transversal.

João Costa, Secretario de Estado de Educación de Portugal, presenta un resumen de las medidas de política educativa que se han desarrollado en el país vecino desde 2015 hasta el momento actual. Portugal se marcó como objetivos prioritarios la lucha contra el fracaso escolar, la inclusión y la promoción de una ciudadanía activa. Para lograrlo, un elemento esencial era el currículum, los centros contaban con autonomía y flexibilidad curricular.

Por su parte, Mireia Tintoré, profesora de la UIC, pone en relación la autonomía de los centros y el papel del liderazgo educativo, por un lado, con la posibilidad de conseguir currículums más abiertos, por otro.

Adela Barreda cuenta su experiencia hacia un currículum competencial, en el Instituto Bellvitge de Hospitalet de Llobregat.

Jordi Musons, director de l'Escola Sadako de Barcelona aborda el currículum en relación con la evaluación.

Por último, Ignasi Llompart entrevista a Susana Soler, directora del Instituto Montgrós de Sant Pere de Ribes, un centro con una sólida propuesta curricular.

Fernando Andrés Rubia

BLOGS

El blog de Escuelas en Red que coordina Rodrigo Juan García para el diario El País ha publicado, antes del verano, dos entradas recogiendo las experiencias de los últimos cursos del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza.

La primera, "Vive tu escuela, atrévete a cambar…" Y la segunda: "Oliver: un barrio de colores".

Os invitamos a su lectura y visionado (contiene enlaces a videos muy interesantes) en la que encontrareis interesantes experiencias y aportaciones de este centro educativo zaragozano.

También en fechas recientes ha publicado una experiencia del CEIP Foro Romano de Cuarte de Huerva con el título: "Transforma tu plástico en agua potable"

VIDEOS

Os recomendamos el visionado de la intervención de nuestro compañero Martín Pinos, asesor del Centro de Profesores Juan de Lanuza de Zaragoza, sobre Formación en evaluación por competencias. Integrando la Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
Lo podéis ver en el siguiente enlace:
https://www.youtube.com/watch?v=jX-QHvQiJWs

Leer, mirar y escuchar: la escuela del COVID-19

Se puede acceder a todos los documentos de esta sección pinchando en cada una de las imágenes. Todos los comentarios de esta sección han sido elaborados por Fernando Andrés Rubia.

Menttores. Tutorías para la equidad educativa. Un programa de refuerzo educativo online de alto impacto para alumnos de entornos vulnerables como respuesta a la COVID-19.
Arriola, Miriam
Gortázar, Lucas
Hupkau, Claudia
Pillado, Zaida
Roldán, Toni
Esade
Madrid, 2021

El documento desarrolla el programa de tutorías individualizadas online de refuerzo extraescolar con alumnado vulnerable, denominado Menttores, que se aplicó en la primavera de 2021 tras la crisis provocada por la covid-19.

El programa, de carácter intensivo, consistió en 8 semanas online con 3 sesiones de 50 minutos por semana para alumnado de primero y segundo de ESO en 18 centros educativos de Madrid y Cataluña.

La publicación analiza los resultados de la evaluación de impacto teniendo en cuenta las características del alumnado, la asistencia a las tutorías y los resultados académicos y emocionales.

La valoración final es positiva y el grupo propone que este modelo de tutoría se impulse desde las políticas públicas.

Los perdedores de la pandemia.
El Podcats de Agenda Pública. 11 de abril de 2021. Duración 33 minutos.

Análisis de tres especialistas sobre el impacto de la pandemia en la igualdad de género, en la educación y en la salud mental. Intervienen Marta Carmona de la Asociación Madrileña de Salud Mental, Alejandra Cardini directora del programa de Educación del centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y Xavier Bonal profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona. Moderan Yanina Welp y Franco Delle Donne.
Para escucharlo pinchar aquí: https://elpodcastdeagendapublica.transistor.fm/episodes/los-perdedores-de-la-pandemia

La recerca al servei d'una política educativa fonamentada.
Vilalta, Josep M.
Comas, Núria
Fundació Bofill
Barcelona, 2021

Uno de los debates habituales en los últimos años tiene que ver con la aplicación de las llamadas evidencias científicas (el resultado de las investigaciones) a las aulas o a las políticas educativas.

El trabajo de aula y las propuestas políticas es mucho más que aplicar las conclusiones elaboradas en procesos científicos, pero no deben dar la espalda al conocimiento. Permite además de una gestión más efectiva y un uso más eficiente de los recursos, racionalizar los debates públicos e incrementar la trasparencia de los procesos de planificación e implementación de las políticas públicas.

Esta publicación de la Fundación Bofill pone el acento en las políticas públicas educativas en Cataluña, pero perfectamente se podría aplicar a cualquier otro territorio. Se trata de tener en cuenta, en la toma de decisiones,

los resultados y conclusiones de las investigaciones realizadas sobre el tema a abordar, de forma rigurosa.

El documento plantea cuatro objetivos:

- Asegurar que la investigación educativa que se realiza, aporta conocimiento valioso y útil para afrontar los retos educativos.
- Garantizar que el conocimiento que se genera se transfiere y es conocido por los actores principales del sistema educativo.
- Evaluar sistemáticamente y de forma rigurosa las políticas educativas.
- Garantizar que las evidencias se tienen en cuenta de manera sistemática en el proceso de formulación, diseño y revisión de las políticas educativas.

Una propuesta que sería sin duda beneficiosa para todos.

El Centro de Investigaciones Sociológicas ha publicado en marzo de 2021, el Avance de resultados del estudio nº 3316 sobre **Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19**. Se trata de una encuesta de gran interés en la que interroga a los entrevistados sobre conexión a internet, sobre los dispositivos disponibles, sobre el teletrabajo y otras actividades online… Hay preguntas dirigidas expresamente a aquellos encuestados que conviven con niños o jóvenes en edad escolar para que valoren distintos aspectos relacionados con actividades docentes online, vídeos y audios, dificultades de conexión, conversaciones con los tutores y cualificación digital. El documento se pude descargar en el siguiente enlace: http://datos.cis.es/pdf/Es3316marMT_A.pdf

Algunas organizaciones como UNICEF o *Save the Children* están siendo muy activas desde el comienzo de la pandemia y el confinamiento en la búsqueda de soluciones para mantener de forma segura una educación de calidad. Sus propuestas se dirigen a garantizar el derecho básico a la educación de la infancia con la preocupación puesta en el nuevo curso.

Aunque cuando aparezca esta reseña habrán pasado ya los primeros meses del curso y casi estaremos acabando el primer trimestre.

***Video: Desigualdad educativa. ¿La COVID como acelerador de escenarios futuros?* Organizado por CaixaForum Macaya, El Observatorio Social en colaboración con La Vanguardia. 25 de noviembre de 2021. Duración 1 hora y 27 minutos.**

https://palaumacaya.org/es/p/desigualdad-educativa_a28823356

En el enlace anterior se puede visionar la conferencia-debate que se desarrolló en Barcelona a finales de noviembre entre Xavier Bonal, catedrático de Sociología de la UAB y Tracey Burns, Senior Analyst del Centre for Educational Research and Innovation de la OCDE.

Hay evidencias de que la desigualdad educativa proviene en gran medida del origen socioeconómico de los alumnos y sus familias, esto explica las diferencias existentes en las experiencias escolares, horizontes de futuro, expectativas vitales y aspiraciones sociales, económicas y políticas, de cada alumno.

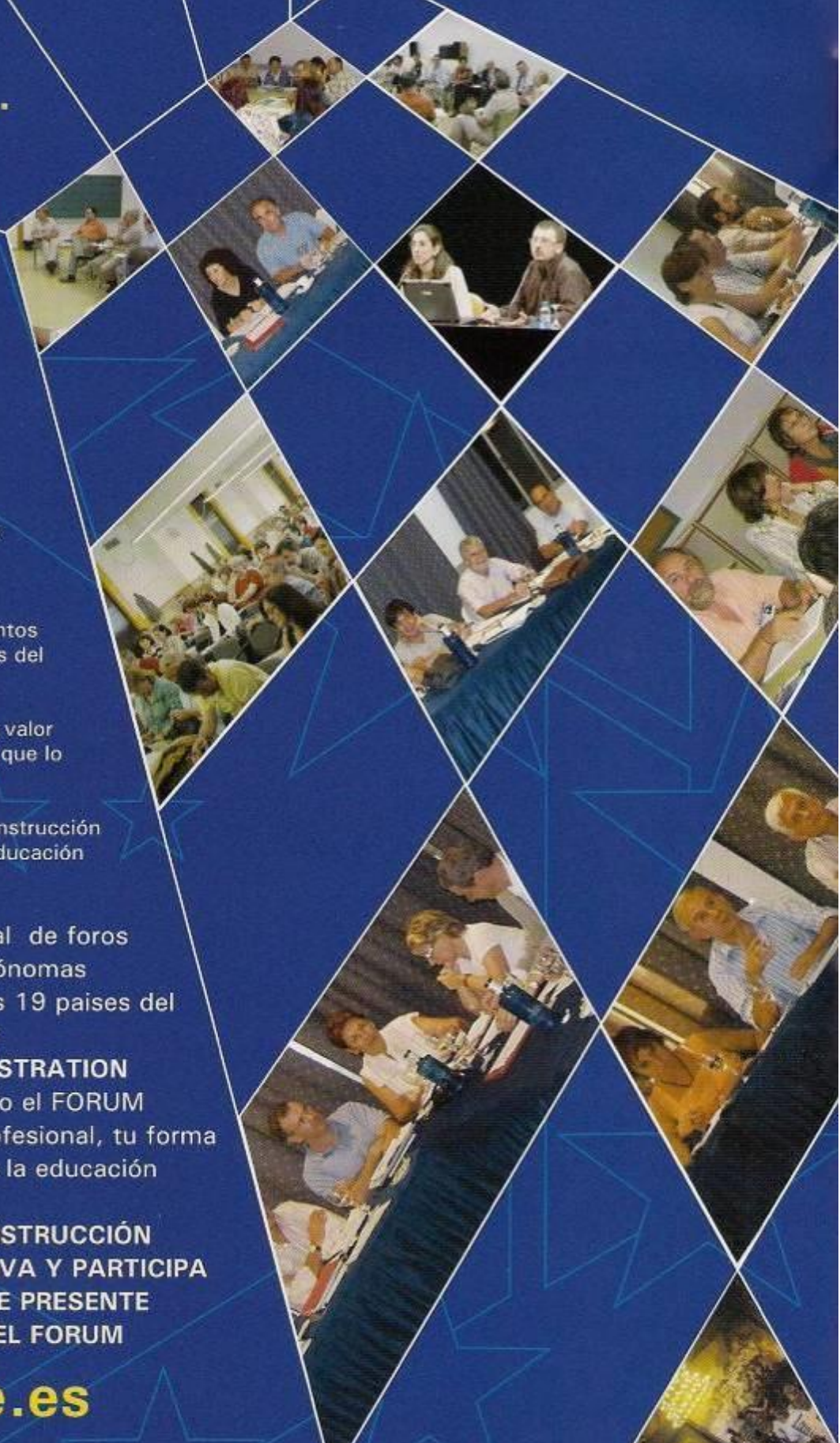
Los ponentes abordan fenómenos como la segregación escolar y la segregación educativa o la posibilidad de disfrutar de entornos de aprendizaje fuera del horario escolar como ocio, extraescolares… que incrementan las diferencias entre personas con las mismas capacidades y potencialidades.

FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una **red** que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel automómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar



Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 paises del **EUROPEAN FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM necesitamos tu valía profesional, tu forma personal de entender de la educación

COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM

www.feae.es