



YANIRA VALLE HERNÁNDEZ | CATALINA A. DENMAN CHAMPION | SANTIAGO CAMBERRO RIVERO | JUAN DAVID GÓMEZ-QUINTERO
ANTONIO EITO MATEO | JESÚS DOMÍNGUEZ SANZ | M^o CARMEN MARTÍNEZ MOLINA | TRINIDAD DONOSO-VÁZQUEZ
ANNA VELASCO MARTÍNEZ | EDUARDO LÓPEZ BERTOMEU | ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES | MARTA ORTEGA GASPAR
MERCEDES FERNÁNDEZ ALONSO | MARÍA VIRGINIA MATULIČ DOMANDŽIČ | IRENE DE VICENTE ZUERAS | JORDI CAÍS FONTANELLA
EMILIA IGLESIAS ORTUÑO | ENRIQUE PASTOR SELLER | LUIS MIGUEL RONDÓN GARCÍA

Metodología didáctica y modelos pedagógicos en la enseñanza preuniversitaria de la Comunidad de Madrid

Didactic methodology and pedagogical models in pre-university education of Community of Madrid

Eduardo López Bertome*, Ángel Luis González Olivares**

* Comunidad de Madrid. edu_lopez_bertomeo@hotmail.com

** Universidad Camilo José Cela. aluisgonzalez@ucjc.edu

Abstract:

This article shows how today educational freedom achieved centuries ago reaches a high level of development within the educational context of Community of Madrid. The methodological diversity of this context becomes reality in different pedagogical models which are embraced by some schools at pre-university stages. Thus, from different approaches to educational process, they contribute to the comprehensive training of students. It is true that traditional school is a model prevailing in our educational area. However, having in mind the pedagogical innovative models emerged throughout the 20th century and by adapting the didactic methodologies to the new times we give an opportunity to educational experiences which try to provide traditional schools with an alternative that indisputably enhances our present educational scenery.

Keywords: educational history; educational theory; educational model; teaching methods.

Resumen:

El presente artículo refleja como el principio de libertad de enseñanza alcanzado siglos atrás, adquiere hoy o día un alto grado de desarrollo en el contexto educativo de la Comunidad de Madrid. Un contexto, que se caracteriza por una diversidad metodológica que se concreta en múltiples modelos pedagógicos a los que se adhieren algunas escuelas de las etapas preuniversitarias para, desde diferentes interpretaciones del proceso educativo, contribuir al proceso de formación integral del alumnado. Es cierto que el modelo dominante en nuestro ámbito educativo es el de la escuela tradicional, sin embargo como recuerdo de los modelos pedagógicos innovadores que surgieron a lo largo del siglo XX y adaptando las metodologías didácticas que los caracterizan a los nuevos tiempos que corren, también nos encontramos con experiencias educativas que tratan de dar una alternativa a la escuela tradicional, una alternativa que añade, sin duda, riqueza al panorama educativo actual.

Palabras clave: historia de la educación; teoría de la educación; modelo educacional; método de enseñanza.

Article info:

Received: 16/11/2017 / Received in revised form: 01/06/2018

Accepted: 15/06/2018 / Published online: 01/07/2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.16.5>

1. Cuestiones previas

Actualmente nos encontramos en una sociedad que, en todas sus dimensiones, evoluciona constantemente, no siendo el ámbito educativo una excepción. Hoy día nos encontramos en la sociedad de la información y del conocimiento, en la que a grandes rasgos “estamos siendo testigos de una serie de procesos que se yuxtaponen unos a otros, que se interrelacionan entre sí y producen nuevas realidades” (Ayuste, Gros y Valdivielso, 2012:18).

Bajo esta situación, si bien es verdad que los sistemas educativos actuales presentan evidentes dificultades para adaptarse a los constantes cambios sociales (Esteve, 2009), también es cierto que en las últimas décadas, desde las Administraciones educativas se ha abordado la manera de dar respuesta a la enorme cantidad de conocimientos que, como bien señalan Longás *et al.* (2008) se han ido incorporando a los tradicionales aprendizajes escolares. Esa respuesta, se ha canalizado mediante la *enseñanza por competencias*, siendo una de las principales la competencia en aprender a aprender que facilite el *aprendizaje permanente* del alumnado.

En este sentido, estando de acuerdo con Rizvi y Lingard (2013) sobre el hecho de que el concepto actual del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* se vincula no solamente a la eficiencia social, sino también a la capacidad de las personas para competir en el contexto de la economía global y del conocimiento que caracteriza nuestra época, cabría preguntarse cómo, desde la perspectiva de la metodología educativa, se afronta esta situación en los sistemas educativos, las escuelas o el profesorado.

A este respecto, tradicionalmente en el diseño de sistemas educativos, la tendencia de las Administraciones públicas ha sido la de no tener una política pedagógica definida entrando por tanto, a formar parte del ámbito que caracteriza la autonomía docente (Rizvi y Lingard, 2013). Esta realidad palpable en nuestras escuelas se remonta siglos atrás, encontrando su origen en la evolución natural del principio de libertad conquistado desde el liberalismo político de la Revolución Francesa y que permitió, en el ámbito educativo, la consecución de la libertad de enseñanza tanto desde la perspectiva de la libertad para la creación de centros docentes como desde la libertad de cátedra, referida al derecho del profesor a plantear un proceso de ense-

ñanza y aprendizaje sin tener que ajustarse a los postulados marcados por los principales garantes educativos de la época, el Estado o la Iglesia (Puelles, 2012).

Así pues, la consecuencia de todo ello ha sido que raramente, en las sociedades democráticas actuales, las autoridades competentes han regulado sobre la necesidad de aplicar una u otra tendencia pedagógica por escuelas y profesores, lo que ha derivado a su vez, en una amplia variedad metodológica que ha permitido el desarrollo de múltiples identidades, ya sea a nivel individual docente o colectivo respecto a la línea educativa en una determinada institución escolar.

2. El valor de la metodología didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Partiendo del hecho evidente, como nos viene a referir Carrasco (2011), de que todo proceso de enseñanza pretende generar procesos aprendizaje y que entre ambos procesos, caracterizados por la interactividad, existe toda una diversidad de estrategias, actividades y recursos, abordar la cuestión metodológica en el ámbito educativo no es tema baladí, debido básicamente a que a partir de las convicciones y costumbres de los maestros y profesores “la enseñanza tiene muchas formas de concretarse en la realidad de las aulas” (Vázquez y Angulo, 2010:333).

Sabemos que una de las principales preocupaciones que tradicionalmente han presentado los docentes ha sido la de tratar de responder a cuestiones relacionadas con el *cómo enseñar*, es decir, el modo de presentar y plantear contenidos de aprendizaje (Carrasco, 2011). De hecho, la principal razón de ser del proceso educativo gira en torno al desarrollo de acciones de enseñanza orientadas todas ellas a la mejora de los procesos de aprendizaje de los educandos, para lo cual, sin duda, será fundamental crear un sistema metodológico que oriente la práctica del docente (Medina, 2010).

Desde esta perspectiva, la metodología didáctica implicará el conjunto de métodos de enseñanza que el profesor articula en el día a día de su aula, siendo el método su unidad básica en cuanto a la combinación de técnicas y actividades académicas (Alcoba, 2012). Por ello, Hamilton (1981, 1989, 1991, 1999), considera que la metodología didáctica no supone más que la búsqueda de procedimientos que se deben caracterizar por ser explícitos, transferibles y reconocibles para la mejor implementación de la acción de enseñar en el aula (Vázquez y Angulo, 2010).

Por tanto, y en función de esto, el valor esencial de la metodología dentro del proceso educativo no es otro sino “facilitar el aprendizaje del alumnado, la asimilación de los contenidos curriculares y la consecución de las metas y objetivos propuestos” (Torrego, 2008: 201), llevando consigo un proceso de toma de decisiones en cuanto a los componentes fundamentales que dan forma a todo diseño metodológico. Entre esos componentes encontramos los *organizativos*, respecto a la configuración de los

entornos en los que se desarrollará el proceso de enseñanza y aprendizaje; los *procedimentales*, en cuanto a la forma de organizar y desarrollar actividades en el aula o el papel a desempeñar por docentes y estudiantes y por último, los *evaluativos* respecto a la aplicación de diferentes estrategias de evaluación (Miguel, 2009a).

No obstante, estando de acuerdo con Torrego (2008) sobre el hecho de que todo docente deber ser un experto en metodología didáctica, cabe destacar que la elección de una u otra metodología, su combinación o incluso el diseño de una propuesta metodológica propia por parte del docente, exigirá el conocimiento del abanico de posibilidades que ofrece todo proceso didáctico. En este sentido, son múltiples los intentos por clasificar las metodologías didácticas mediante la descripción de sus características, siendo una de las primeras, según apuntan Vázquez y Angulo (2010), la de Joyce y Weils (1980), los cuales diferenciaban entre las metodologías de procesamiento de la información, personalidad, sociales y conductuales.

Desde una perspectiva más actual, como sabemos, la enseñanza por competencias se ha convertido en uno de los ejes sobre los que se sustentan las reformas educativas actuales, lo que exigirá el uso de metodologías que favorezcan la reflexión, análisis y autonomía de los alumnos para desarrollar la competencia si cabe, más compleja de todas, la de *aprender a aprender* (Fernández, 2006). De esta forma, destaca Fernández (2006), es reseñable la clasificación que sobre metodología didáctica realizan Brown y Atkins (1988), diferenciándose por un lado metodologías de mayor participación y control del profesor dentro de los cuales se ubican métodos como la lección magistral y por otro, metodologías de mayor participación y control del estudiante en las que se incluyen métodos como el estudio autónomo.

En cualquier caso, independientemente de los criterios que lleven a los docentes a la elección de una u otra metodología, la propia selección, aplicación y evaluación de los métodos didácticos no debería tener un carácter estático, sino más bien al contrario, residiendo ahí parte del sentido práctico de la metodología en las aulas, es decir, en la combinación y la utilización de métodos diversos que permitan, según apunta González (2013), la mejor adaptación al tipo de alumnos y contexto en el que nos encontremos favoreciéndose de esta forma, la consecución de los objetivos educativos planteados.

3. Desde la metodología didáctica a los modelos pedagógicos

Parece evidente que la actividad metodológica que día a día lleva a cabo el docente en el aula, supone un reflejo de sus intenciones y premisas en cuanto a su idea de la enseñanza, de la didáctica, de su concepción de los alumnos, sus conocimiento aplicados al desarrollo curricular, de su capacidad motivacional y en definitiva de su forma de entender la educación (Herrán, 2008). Sin embargo, debemos tener en cuenta que esa metodológica didáctica se desarrolla dentro de unas instituciones educativas que,

como bien destaca Zabalza (2011), no solamente deben responder a una determinada organización curricular, sino que también deben ajustarse a una determinada política y cultura institucional basadas en una manera muy concreta de entender la educación.

Esa forma de entender el proceso educativo, esa forma de actuar, de enseñar o de proceder desde la perspectiva metodológica, conlleva la aplicación de unos métodos didácticos, en los cuales, se “imponen los fundamentos de toda doctrina” (González Jiménez, 2008:20), de todo conjunto de opiniones o ideas, en definitiva, de toda una corriente de pensamiento que en el ámbito educativo se concretan en lo que algunos autores denominan modelos o enfoques pedagógicos; otros, corrientes, tendencias o movimientos pedagógicos y otros simplemente, pedagogías.

Así, considerando que los modelos pedagógicos encuentran sus fundamentos tanto en los enfoques de la psicología del aprendizaje como en los diversos enfoques sociológicos, comunicativos y ecológicos, así como en las distintas teorías del conocimiento (Ortiz Ocaña, 2011), cabe destacar que como bien explica Vásquez (2012), citando a Ortiz Ocaña (2005), los modelos pedagógicos conllevan paradigmas que permiten entender, orientar, así como dirigir la educación y por tanto, la reflexión para hacer viable el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, a lo largo de la historia son múltiples los intentos por diseñar modelos pedagógicos para ajustarse a las condiciones sociales de la época (Ortiz Ocaña, 2011). Así por ejemplo, García (2014) partiendo del hecho de que en el desarrollo histórico de los diversos modelos pedagógicos se observa cierta evolución lineal, hace referencia a tres grandes grupos, entre ellos, el modelo de la *escuela tradicional*, cuya propuesta pedagógica encuentra sus orígenes en las experiencias educativas de los pedagogos Wolfgang Ratke y Comenio en el siglo XVII; la *escuela nueva o modelo espontaneísta*, cuyos precursores se encuentran en las figuras de Reddie, Badley o Dewey a finales del siglo XIX y principios del XX y el *modelo tecnológico*, desarrollado en la segunda mitad del siglo XX con Skinner como figura principal. Otras clasificaciones interesantes, son las de Flórez (2005) o la de González Agudelo (1999). El primero clasifica los modelos pedagógicos en tradicionales, románticos, conductistas, cognitivos o constructivistas y sociales. Por su parte, González Agudelo (1999), clasifica los modelos pedagógicos en tradicionales, conductistas, desarrollistas, constructivistas y sociales (Klimenko, 2010).

No obstante, simplificando todas las anteriores, Subiría (2006), haciéndose eco de Not (1983), nos viene a señalar que en educación, ya desde el siglo XVIII se contraponen dos modelos pedagógicos. Por un lado, un modelo de marcado carácter magiocentrista basado en la lección expositiva, el autoritarismo y la instrucción para asegurar la asimilación de contenidos y por otro, a partir del punto de inflexión que supuso Rousseau con sus concepciones del hombre, de la cultura y de la naturaleza, modelos pedagógicos cuyos postulados se centran en considerar que los alumnos llevan en sí mismos los instrumentos necesarios para generar su propio desarrollo, siendo por

tanto el propio alumno, el eje fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cualquier caso, lo que parece claro es que cualquier modelo pedagógico dentro del pluralismo doctrinal que conlleva, implica diferentes formas de posicionarse respecto a parámetros tales como los roles de docentes y alumnos; la forma de abordar el conocimiento; la evaluación de los aprendizajes; los recursos educativos; la relaciones de poder; la relación entre el centro y el entorno o la relación entre componentes de la comunidad educativa. En definitiva, más que una forma de entender la educación, esos modelos pedagógicos se constituyen a partir de diferentes formas de entender el mundo (Sancho, 2016).

4. Diversidad metodológica y modelos pedagógicos en la Comunidad de Madrid

En el ámbito de la enseñanza preuniversitaria, en la Comunidad de Madrid se aplican infinidad de metodologías educativas que se insertan en un amplio abanico de modelos pedagógicos a los que los ciudadanos tienen libre acceso, especialmente desde la creación en el año 2013 de la zona única educativa, gracias a la cual, los padres de los alumnos tiene completa libertad para elegir el centro que consideren más oportuno para sus hijos.

Así, como explica Carbonell (2016), dentro de esa amplia oferta educativa nos encontramos con centros que se identifican claramente con un determinado modelo pedagógico, así como centros en los que el nivel de identificación con uno u otro modelo es menor y las experiencias metodológicas diferentes o más claramente identificadas con un determinado modelo se circunscriben a casos particulares dentro del Claustro de profesores, siendo esta situación, la más común en el contexto educativo de nuestro país.

En cualquier caso, independientemente de la riqueza que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aportan como recurso educativo y no como metodología en sí misma, cabe destacar que dentro de la enseñanza preuniversitaria, en el amplio abanico de posibilidades que ofrece el contexto educativo de la Comunidad de Madrid nos encontramos con dos grandes bloques, siendo estos, el modelo pedagógico tradicional y los modelos basados en pedagogías activas o alternativas que surgen de la crítica más o menos vehemente al primero de ellos.

4.1. Metodología en el modelo pedagógico de la escuela tradicional

El modelo pedagógico tradicional, que se hace efectivo a través de lo que vamos a denominar escuela tradicional, es el más arraigado en el contexto educativo español y por tanto, también es la práctica educativa más extendida en la Comunidad de Madrid.

Este modelo pedagógico nace junto a la aparición de la burguesía en el siglo XVII en Europa como alternativa al modelo educativo elitista de carácter eclesiástico imperante hasta entonces, desarrollándose en los siglos XVIII y XIX al albor de la escuela pública (García, 2014).

Desde el punto de vista metodológico, el método expositivo es el más utilizado, basándose en la presentación de contenidos estructurados por parte del profesor y la consideración de que el aprendizaje, no es más que adquisición y memorización de contenidos por parte de un alumno dócil que obedece y escucha de manera sumisa (Feito, 2010). Por ello, desde la perspectiva magistrocentrista que lo caracteriza, en la escuela tradicional cobran especial protagonismo la autoridad y la transmisión verbal de contenidos por parte del docente, principalmente de carácter conceptual, sin dejar espacio para las iniciativas de los estudiantes, las interacciones creativas, el trabajo en grupo o el aprendizaje cooperativo. Además, considerando que en este modelo pedagógico el proceso de enseñanza y aprendizaje es unidireccional, donde el alumno es receptor y el profesor es transmisor, el libro de texto se configura como el principal recurso didáctico sobre el que gira el proceso educativo (García, 2014).

En este sentido, llama la atención como en pleno siglo XXI, en el contexto de una sociedad globalizada y digitalizada, el uso del libro de texto sigue siendo hegemónico en nuestras aulas (Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010). Un libro de texto que, en opinión de Martínez Bonafé (2008), no hace más que concretar una pedagogía religiosa que nace en la Edad Media y que, todavía hoy, favorece una idea del proceso de enseñanza y aprendizaje como una transmisión expositiva de conocimientos en el entorno de un currículum segmentado y dividido en niveles y edades (Area y González, 2015).

En cualquier caso, la explicación a este fenómeno de éxito, radica en el hecho de que el libro de texto facilita mucho la labor del docente en cuanto a que los contenidos curriculares vienen perfectamente organizados y estructurados. Además, favorece el control de la clase y la seguridad del profesor, ya que como destaca Font (2010), citando a Benejam (1993) y Hargreaves (2000), el libro de texto garantiza la transmisión de una serie de contenidos preestablecidos, con poco margen para ser negociados y en los que, al menos en teoría, prima la objetividad.

4.2. Modelos pedagógicos basados en metodologías activas y alternativas

4.2.1. Reminiscencia de la Escuela Nueva

Son múltiples las metodologías alternativas al modelo pedagógico tradicional que están surgiendo en los últimos años, especialmente en las etapas de Infantil y Primaria, estando algunas de ellas al margen del sistema educativo oficial, ya que como destaca Carbonell (2016) no suelen cumplir los mínimos requisitos de las escuelas públicas ni de las privadas.

No obstante, algunas de esas metodologías se ubican en modelos pedagógicos que han encontrado acomodo y también homologación por parte de las Administraciones educativas, es el caso de algunos de los modelos próximos al movimiento educativo de la Escuela Nueva, movimiento que, encontrando sus antecedentes en Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoi o Herbart entre otros, aparece a finales del siglo XIX y se desarrolla hasta mediados del siglo XX en contraposición al modelo de la escuela tradicional (Negrín y Vergara, 2013).

Tal es el caso del *modelo pedagógico de María Montessori*, muy extendido en escuelas infantiles de todo el mundo pero con poca presencia en propuestas pedagógicas que abarquen otras etapas educativas posteriores. No es el caso del Colegio Parque Conde de Orgaz de Madrid, centro educativo que desde el año 1985 apuesta para sus alumnos de todas las etapas educativas por una metodología basada en un aprendizaje autónomo, siendo el docente un observador que, como guía, proporciona experiencias de aprendizaje por medio de materiales de carácter motriz, sensorial e intelectual, favoreciéndose de esta forma, un modo de autoeducación propio del modelo Montessori (Villarroel, 2015).

Próximo a los postulados de María Montessori, nos encontramos con el *modelo pedagógico de Ovidio Decroly* quien, desde la perspectiva de los métodos activos, pretende una enseñanza que parte de la actividad natural del niño, el cual, según el propio pedagogo belga, capta la realidad no de forma analítica, sino en forma de totalidades, lo que le llevó al desarrollo de un método de enseñanza global basado en los denominados centros de interés (Villarroel, 2015). No son muchos los centros educativos que en nuestro país sigan esta metodología dentro de su ideario pedagógico, siendo uno de ellos el Colegio Brotmadrid.

Algo más extendido en las etapas de enseñanza Primaria y Secundaria que los modelos Montessori y Decroly, nos encontramos con el *modelo pedagógico Waldorf*. Este modelo fue creado por el alemán Rudolf Steiner bajo el paraguas de la pedagogía antroposófica, la cual, supuso una nueva concepción espiritual del ser humano (Quiroga y Zaldívar, 2013). De esta forma, son las leyes del desarrollo espiritual de la persona las que fundamentan la metodología y el currículum Waldorf, el cual, adaptado al sistema educativo actual, se organiza en función de las cualidades anímicas del alumno en torno a tres bloques de siete años cada uno, recayendo el protagonismo de la acción educativa en las cualidades de querer, sentir y pensar respectivamente (Quiroga y Zaldívar, 2013).

En el contexto educativo de la Comunidad de Madrid, este modelo pedagógico está presente desde 1979 y en la actualidad nos encontramos con escuelas tales como la Escuela Libre Micael de Las Rozas (Madrid), la Escuela Waldorf Aravaca (Madrid) o la Escuela Waldorf Artabán en Galapagar. Este tipo de instituciones educativas constituyen centros en los que el principal protagonista del proceso educativo es el alumno, por encima del docente, tomando como base la experimentación,

manipulación y en definitiva la vivencia personal del alumnado, cobrando especial relevancia las disciplinas artísticas (Jiménez, 2009).

Finalmente, dentro del ámbito de influencia de los postulados de la Escuela Nueva, nos encontramos también con modelos pedagógicos recientemente homologados por la Administración educativa y que se circunscribe a la enseñanza de Infantil. Son los *modelos de las aulas en la naturaleza o las escuelas al aire libre*, pedagogía que se materializa en proyectos como la Bosquescuela de Cerceda.

Las escuelas al aire libre encuentran su origen en los primeros años del siglo XX como centros, según nos indica Bernal (2000), que trataban de cuidar y aunar la educación y la salud de los alumnos que a ellas asistían, siendo el antecedente más claro en nuestro país la Escuela de Bosque de Montjuich promovida por Rosa Sensat en 1914. En la actualidad, este modelo pedagógico se basa en que, además de la naturaleza como entorno principal del aprendizaje, los alumnos organizados en grupos con distintas edades y niveles experimentan, investigan y desarrollan su espíritu emprendedor determinando ellos mismos el grado de dificultad de los aprendizajes que requieren, bajo la guía del docente (Bruchner, 2012).

4.2.2. Recuerdos de la Institución Libre de Enseñanza

Afortunadamente la riqueza educativa de la Comunidad de Madrid nos hace encontrarnos aún hoy, con centros educativos cuya base pedagógica se encuentran en los principios que dieron origen a la Institución Libre de Enseñanza.

Fundada en 1876, la Institución Libre de Enseñanza puede ser considerada como la corriente pedagógica más importante e influyente en el contexto contemporáneo de la educación española. Encontró su fuente de inspiración no solamente en los ideales pedagógicos de Giner de los Ríos, su principal mentor, y en toda la corriente krausista introducida en España por Sanz del Río (educación libre, natural, aconfesional y tolerante), sino también en las tradiciones educativas europeas de Pestalozzi y Froebel y en las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva (Decroly, Ferrière, Montessori, Dewey, etc.) (Escolano, 2011).

De esta forma, rompiendo con lo tradicional en la España de la época, la Institución Libre de Enseñanza, desechó desde el inicio la enseñanza memorística y promovió, dentro del contexto de la educación activa, integral y coeducativa, la "participación de los alumnos, salidas al campo, relación de confianza entre docentes y alumnos, máximo respeto al niño, clima de tolerancia y relación con las familias" (Pericacho, 2014:51), aspectos estos que determinados centros educativos tales como el recientemente creado Colegio Estudiantes, el Colegio Estilo o Colegio Estudio tratan de mantener adaptándose a los nuevos requerimientos sociales, culturales y educativos, a través de una visión global, abierta y flexible del currículo. Un

currículo en los que se combinan diferentes metodologías activas para facilitar el desarrollo integral del alumno a nivel individual, emocional, intelectual y social (Colegio Estudio, 2017).

4.2.3. La perspectiva democrática de la educación

En los últimos años de la Dictadura franquista, surgieron por toda España, y en especial en la Comunidad de Madrid, experiencias pedagógicas que trataron de trasladar a la comunidad educativa una larga tradición de renovación educativa desde la perspectiva democrática y social de la educación (Pericacho, 2014). Una perspectiva que aportan los movimientos pedagógicos próximos al antiautoritarismo, la inclusión, la crítica y la cooperación.

Dentro de ese ámbito educativo, nos encontramos con las denominadas *Escuelas Democráticas*, las cuales encuentran su principal fuente de inspiración en la *Summerhill School* fundada por Alexander S. Neill en 1921, encontrando también como base de desarrollo pedagógico la Yasnaia Poliana de León Tolstoi, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia o las aportaciones de John Dewey y Paulo Freire (Uztarroz, 2011). No obstante, el referente más cercano es la Escuela Democrática de Hadera (Israel), siendo iniciativa de Yaacov Hecht, uno de los promotores de este tipo de escuelas por todo el mundo (Uztarroz, 2011).

De esta forma, teniendo como referentes actuales en la Comunidad de Madrid a centros como el Colegio Público Trabenco de Leganés, el Colegio Público La Navata de Galapagar o el Colegio Público Palomeras Bajas de Madrid, cabe destacar que este tipo de centros, desde una idea no directiva de la educación, focalizan esfuerzos en la puesta en práctica de una democracia directa y participativa a través de asambleas, constituyéndose estas en “el espacio donde se toman decisiones, se aplican las normas, y se autorregula la vida colectiva” (Carbonell, 2016:103), fomentándose al mismo tiempo el desarrollo de hábitos de autonomía y también de autogestión en los alumnos (Pericacho, 2014).

Para conseguirlo, es habitual el trabajo por proyectos como un modo de globalización curricular; la enseñanza focalizada en el diálogo a través del cual son los propios alumnos los que proponen temas de investigación; el uso esporádico de libros de texto como material de consulta, sin presidir la vida del aula; la utilización de la biblioteca como eje fundamental de atención a la diversidad o el uso de las TIC como recurso didáctico, siendo algo habitual el trabajo con materiales descargados directamente de Internet, ya que buena parte del trabajo que se desarrolla en el aula tiene que ver con la actualidad (Feito, 2009).

Por otro lado, como bien señalan Bolívar y Luengo (2007), dentro de la perspectiva democrática de la educación nos podemos encontrar con diferentes modelos de

escuelas que, sin embargo, confluyan en tradiciones y principios. Es el caso de las *Comunidades de Aprendizaje*, las cuales conforman un modelo de escuela orientado a las clases sociales más desfavorecidas, proponiendo un plan de acción educativa que se extiende más allá del centro escolar, incluyendo de manera directa a familias, barrio o municipio (Bolívar y Luengo, 2007).

En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje encuentran sus antecedentes en experiencias vinculadas a programas educativos inclusivos en Estados Unidos tales como el Programa de Desarrollo Escolar de 1968, las Escuelas Aceleradas de 1986 o el Programa de Éxito Escolar para Todos, cuyos comienzos se remontan a 1987 (Cifuentes y Fernández, 2010).

En España, la primera Comunidad de Aprendizaje fue el Centro de Educación de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Barcelona) en 1978, situándose el primer proyecto de Comunidad de Aprendizaje dentro de la educación obligatoria en el País Vasco en 1995 gracias al modelo desarrollado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona (Gómez *et al.*, 2010). En la Comunidad de Madrid, el Colegio Público Mario Benedetti de Rivas se constituyó en el año 2015 en Comunidad de Aprendizaje.

En cualquier caso, señalan Valls y Munté (2010) que, atendiendo a Flecha (1997) o Aubert *et al.* (2008), el punto fuerte metodológicamente hablando de las Comunidades de Aprendizaje se encuentra en su marco teórico, esto es, el aprendizaje dialógico. Este tipo de aprendizaje está en línea con las pedagogías críticas y por tanto, con las aportaciones de Freire en el campo educativo, de Vygotsky en el campo sociocultural de la psicología y Habermas desde el ámbito de la sociología (Carbognell, 2016), canalizándose desde el punto de vista práctico, a través de los grupos interactivos y de las tertulias dialógicas (Rodríguez, 2011).

De esta forma, las tertulias dialógicas suponen espacios interactivos en los que, a partir de textos de diversa naturaleza, se establecen diálogos en igualdad de condiciones entre sus miembros. Diálogos en los que no se aportan más contenidos al alumno, sino que se inician procesos de reflexión acerca de los conocimientos aportados en los textos leídos previamente (Foncillas y Laorden, 2014). Por su parte, los grupos interactivos, implicarán por parte del docente la organización de los alumnos en grupos heterogéneos a cargo de un tutor, los cuales van rotando por diferentes actividades y se ayudan a resolver las tareas propuestas (Flecha y Molina, 2015).

4.2.4. La corriente constructivista del aprendizaje

Llama la atención Huber (2008) que entre las décadas de 1970 y 1990, en la psicología del aprendizaje hubo una intensa reforma en cuanto a sus principios básicos a partir del enfoque constructivista, cuyo autor principal es, desde la teoría de la psi-

cología genética, Jean Piaget. En este sentido, Fairstein y Carretero (2007) nos hablan del hecho de que la importancia de la teoría constructivista del aprendizaje es tal, que con ella no se está haciendo referencia únicamente a una teoría derivada del ámbito de la psicología, sino a un enfoque que engloba a todo el ámbito de la educación y más concretamente, a la educación escolar.

De esta forma, los centros que podríamos contextualizar dentro de ese constructivismo educativo utilizarán una gran variedad de metodologías, “ya que la concepción constructivista no prescribe métodos, sino una serie de principios que orientan y dan sentido a las distintas estrategias que se utilicen” (Martínez, 2009:361).

Así, dentro de la oferta educativa de la Comunidad de Madrid nos encontramos con centros que sin identificarse con un modelo educativo concreto que implique una determinada implementación metodológica, sí que apuestan por un tipo de enseñanza que se aleja de los métodos tradicionales basados en la lección magistral y en el uso prioritario del libro de texto. Son centros educativos que, como el Colegio Las Naciones y Colegio Público Príncipe de Asturias de Madrid o el Colegio Público San Bartolomé de Fresnedilla de la Oliva, apuestan por métodos activos, participativos y dinámicos como el trabajo por proyectos, en los que los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje y que por tanto les define un denominador común, plantear un enfoque constructivista del aprendizaje.

De esta forma, a grandes rasgos, el enfoque constructivista plantea que el niño “puede construir su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses y según su ritmo particular para interactuar con el entorno” (Guerrero y Flores, 2009:321). Así, desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje se construye de manera activa por parte del sujeto, dependiendo de sus conocimientos previos, de la interpretación que haga de la información que le es transmitida y del entorno en el que se desarrolle el aprendizaje en cuanto a que se facilite el pensamiento, el razonamiento y en definitiva, el desarrollo de las habilidades que se hayan ido adquiriendo (Guerrero y Flores, 2009).

Para ello, podríamos decir que una característica común que define a los centros que apuestan por este enfoque constructivista del aprendizaje es la ausencia total o parcial de los libros de texto en las aulas, lo que conlleva situar al alumnado en ambientes motivantes que favorezcan la reflexión sobre los contenidos del aprendizaje, los cuales se constituyen en un medio para el aprendizaje por descubrimiento y los aprendizajes significativos a partir de situaciones de observación, análisis, deducción o reflexión (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

Asimismo, basado en los trabajos de Piaget nos encontramos con el *modelo pedagógico Reggio Emilia* (Martínez-Agut y Ramos, 2015), muy presente en escuelas infantiles pero que comienza a extenderse en las etapas educativas de Primaria y Secundaria a través de nuevas experiencias educativas como la del Colegio Reg-

gio Explora de Madrid. Este modelo pedagógico encuentra su origen en los postulados de Loris Malaguzzi en la Italia de los años sesenta del siglo XX y, según Carbonell (2016), desde la perspectiva de las pedagogías de las inteligencias, se fundamenta sobre la idea del alumno como investigador que experimenta de manera constante, para de esta forma y realzando la diversidad de códigos de expresión y comunicación, no producir aprendizajes, sino generar condiciones para el aprendizaje desde el valor que se concede a las relaciones de cooperación entre iguales (Martínez-Agut y Ramos, 2015).

En este sentido, para finalizar con este apartado, cabría destacar que ligado al enfoque constructivista del aprendizaje y al sistema de relaciones entre iguales al que nos hemos referido, nos encontramos con otro modelo pedagógico que en los últimos años está adquiriendo gran relevancia entre los proyectos educativos de determinados centros, es el modelo basado en el *aprendizaje cooperativo*. En este sentido, son muchos los centros que están apostando por esta metodología, siendo uno de los principales referentes en la Comunidad de Madrid el Colegio Ártica. Una metodología, la del aprendizaje cooperativo, que mediante el trabajo en grupos heterogéneos, los alumnos se ayudan entre sí para la consecución de objetivos comunes e individuales, generándose interacciones e interdependencias positivas (Carbonell, 2016).

4.2.5. El enfoque ecosocial de la educación

Es evidente que desde hace décadas nuestro entorno, nuestra sociedad, se encuentra en plena crisis de identidad en la que lo individual se impone sobre lo social, en la que las economías globalizadas tienen efectos inmediatos en las vidas de las personas y en los recursos naturales (Zabala y García, 2009).

Dentro de este contexto, en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid nos encontramos con centros educativos como el Colegio Monserrat y el Colegio Lourdes en Madrid o la Ciudad Educativa Municipal Hipatia en Rivas Vaciamadrid, que apuestan por un *enfoque ecosocial de la educación*. Un enfoque en el que se “integra el bienestar social con la conservación de la diversidad biológica y cultural” (Castro, Cruz y Ruiz-Montoya, 2009:357) y que podría concretarse en el denominado Paradigma Ecológico, una corriente pedagógica que “utiliza como metáfora básica el escenario de las actitudes y comportamientos del individuo y sus relaciones con el contexto” (Suárez, 2000:45).

Sobre este aspecto, profundiza González Reyes (2015) cuando afirma que la identidad ecosocial de las escuelas dependerá en gran medida de su capacidad para transmitir al alumnado una serie de competencias, entre ellas, la de ser *eco-dependiente* y la de ser *socio-dependiente*, refiriéndose ambos términos a la necesidad de que los alumnos sean capaces de cuidarse, de cuidar a los demás y de cuidar nuestro planeta.

Para conseguirlo, resultará fundamental dotar al currículum de un carácter transversal e interdisciplinar concediendo al proceso de enseñanza y aprendizaje una gestión democrática a través de la cual se apliquen opciones metodológicas tales como el aprendizaje dialógico o el aprendizaje cooperativo que faciliten alejarse de la simple transmisión de conocimientos por parte del profesor y permitan su construcción a partir de una acción conjunta entre docentes, alumnos, familias y otros agentes sociales disponibles en el entorno (González Reyes, 2015).

En definitiva, para el logro de sus objetivos las escuelas de enfoque ecosocial apostarán por métodos activos y participativos, en los que “la creatividad y el interés por la exploración, el descubrimiento y la investigación [...] deberán estar presentes en todos los ámbitos y momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Fuhem, 2015:11).

4.2.6. El bilingüismo como modelo pedagógico

El enfoque educativo bilingüe en España, hasta no hace muchos años tenía un carácter residual. De hecho, era un modelo educativo que fácilmente se identificaba con proyectos educativos de élite o con instituciones educativas extranjeras asentadas en nuestro país (Castro, 2014).

Esta situación, como viene a recordar Castro (2014), comienza a cambiar en la década de los años noventa del siglo pasado cuando en 1996 se firma un Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council. Este Convenio supuso un punto de inflexión en la implantación del modelo bilingüe en nuestro país y también en la Comunidad de Madrid, donde el modelo de enseñanza bilingüe se puso en marcha en diez centros de Infantil y Primaria y posteriormente en otros diez Institutos de Enseñanza Secundaria.

En la actualidad son múltiples los modelos de bilingüismo que podemos encontrar en nuestras escuelas, destacando entre ellos el modelo pedagógico basado en un *currículum integrado* que propone el Convenio MECD-British Council para sus centros, el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid o los diferentes niveles de implantación del Programa BEDA perteneciente a Escuelas Católicas.

Con los matices que diferencian a cada uno de esos programas y su estructura organizativa particular, el modelo de enseñanza bilingüe desde el punto de vista metodológico se basa principalmente en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), lo que a grandes rasgos supone el estudio de diversas áreas de conocimiento a través del inglés.

Así, a tenor de lo explicado por Rueda (2014), la metodología AICLE encuentra su fundamento práctico en los contenidos, en cuanto a los progresos que se deben

generar en los temas de una materia concreta; la comunicación, que implica el uso de la lengua extranjera para aprender contenidos curriculares de otras materias al tiempo que se aprende su utilización práctica; la cognición, en relación al desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la lengua y por último, la cultura, referida a la expresión de diferentes puntos de vista que permiten la interacción con los demás y el progreso en la comprensión intercultural.

Profundizando en este aspecto, Barbero (2014), haciéndose eco de diversos autores especialistas en la materia, viene a destacar que independientemente del enfoque que el docente quiera dar a la metodología AICLE, lo que es norma común a la hora de implementar este método son por ejemplo, el absoluto protagonismo de los alumnos y de la actividad comunicativa, el uso generalizado de las TIC, así como la relevancia de la repetición, consolidación de la lengua y contenidos curriculares mediante formatos diferentes.

Finalmente, otra de las características que definen el método AICLE es que el docente se constituye en un mediador que facilita el denominado *andamiaje educativo* como garante de una adecuada progresión en la adquisición y consolidación de contenidos, así como la forma de expresarlos en la lengua extranjera de estudio, siendo fundamental para ello, la utilización de recursos visuales (Barbero, 2014).

5. Críticas al modelo tradicional: dificultades para el cambio metodológico

Como hemos visto, el abanico de modelos pedagógicos que podemos encontrar en el actual contexto educativo es muy amplio. Modelos que desde la perspectiva crítica, añaden diversidad y riqueza mediante la aplicación de metodologías alternativas a un panorama educativo protagonizado todavía hoy por el modelo pedagógico tradicional basado en metodologías expositivas en las que el alumno no deja de ser una agente pasivo en el proceso educativo.

Es cierto que el modelo escolar imperante en la actualidad, como indica Contreras (2010), procede de una larga tradición ya interiorizada por todos en la que la escuela graduada basada en la metodología de la instrucción se configura como un lugar para enseñar y no para aprender. Es por ello, en términos generales que las críticas al modelo escolar institucionalizado que predominan en la actualidad, se sitúan todas ellas en su dificultad para promover aprendizajes que respondan a las necesidades de la sociedad del conocimiento, alimentándose la sensación de crisis permanente que se ha instalado en nuestras escuelas (Nóvoa, 2009) y ahondando por tanto, al educar en abstracto y no sobre la vida real del alumno, en el desarraigo con el contexto en el que actúa (Gil, Gil y Vera, 2011).

Así, si nos hacemos eco de lo señalado por Huber (2008), los métodos didácticos que en nuestros centros educativos se deberían aplicar serían aquellos que mejor

preparasen a las nuevas generaciones de ciudadanos para participar de manera activa y responsable en las sociedades democráticas actuales. Dicho esto, si como indican Gil, Gil y Vera (2011), a lo largo de la historia educativa existen múltiples ejemplos que van desde Rousseau hasta teorías más actuales que abogan por una reflexión acerca del modelo escolar institucional, cabe preguntarse por las razones que dificultan el definitivo cambio de modelo educativo imperante o al menos, el desarrollo de mayor número de experiencias escolares que se salgan de lo habitual y lo tradicional.

A este respecto, Tello (2014) nos explica que en general los cambios en los centros educativos son siempre complicados por tender todos ellos a mantener cierta estabilidad. Además en la mayoría de los casos, destaca el propio autor, entre el profesorado los esfuerzos se canalizan a la realización de sus múltiples tareas del día a día, entre ellas, no solamente impartir clases, sino también programar, corregir y revisar tareas de los alumnos, asistir a reuniones de Claustro, de Equipo Docente, reuniones con padres, así como organizar toda la carga burocrática a la que se les somete. Ante estas circunstancias, la innovación metodológica no resulta fácil.

No es fácil porque a toda la carga burocrática, se añaden otras razones que igualmente dificultan no solamente que un centro en su totalidad decida adscribirse a un nuevo modelo pedagógico alternativo, sino que de manera individual haya profesores que decidan innovar. Razones que van ligadas al hecho de que socialmente al profesorado se le requiera, ya sea de manera directa o indirecta, mantener el orden en las clases y, por tanto, muy pocos están dispuestos a renunciar a un principio que en determinados casos adquiere categoría de método de enseñanza (Merchán, 2009).

Asimismo, la tendencia actual de las Administraciones educativas a la configuración de políticas educativas vinculadas a la obtención de resultados académicos como indicador de calidad de los sistemas educativos, está dificultando la aparición de experiencias metodológicas alternativas que pongan el foco no en las calificaciones, sino en la formación integral de los alumnos como personas activas y participativas de la sociedad que les ha tocado vivir. Esa política del rendimiento académico que se materializa en todo tipo de pruebas externas que evalúan los aprendizajes de los alumnos en diferentes tramos de edad, no ha hecho más que acentuar el trasvase que ha habido en los últimos años desde los *inputs* educativos focalizados en los procesos de aprendizaje hacia los *output*, más centrados en los resultados y el rendimiento respecto a la adquisición de competencias (Calero y Choi, 2012). De esta forma, mientras el examen sea uno de los ejes de las prácticas educativas, las reformas metodológicas que entren en contradicción con esa lógica será difícil que alcancen algún atisbo de éxito (Merchán, 2009).

Finalmente, a todo lo anterior habría que añadir aspectos relacionados con la propia identidad docente que se configura, al menos inicialmente, en sus procesos de formación universitaria. A este respecto, parece habitual que al finalizar el proceso

formativo, el profesorado accede a la función docente con escaso conocimiento de diversidad metodológica existente y cuando lo tiene, “quedan reducidos a una prescripción técnica simplista, carente de historia, de bases teóricas y de la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto del aula” (Díaz, 2010:42).

6. A modo de conclusión

A partir de lo expuesto a lo largo de este trabajo y valorando que el actual proceso de globalización en el que estamos inmersos está provocando enormes cambios en todos los ámbitos sociales, es evidente que los desafíos que el ámbito educativo debe afrontar actualmente son diferentes a los de épocas pasadas. En este sentido, en las sociedades actuales, la calidad educativa se ha convertido en un tema tan recurrente que parece haber cierto consenso social en que precisamente “la calidad de la educación debe ser la principal preocupación de los sistemas educativos modernos” (Puelles, 2009:25).

Sobre esto, Michael Barber y Mona Mourshed ya en el año 2007 a través del Informe, McKinsey, nos decían que los sistemas educativos de mayor calidad y por tanto con mejores resultados son los que focalizan esfuerzos en mejorar los procesos de enseñanza en el aula, debido a su influencia sobre los aprendizajes (Fernández Franco, 2009). En este sentido, es evidente que uno de los parámetros que determinan la calidad de los sistemas educativos son los resultados académicos de los alumnos, habitualmente medidos por las Administraciones a través de sistemas de evaluación externas, siendo el de mayor repercusión el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE. No obstante, aunque la trascendencia social y mediática de los estudios sobre resultados académicos contextualizados en clasificaciones internacionales, nacionales o locales es enorme, hay que destacar que no es el único parámetro para determinar la salud de los sistemas educativos actuales.

Así, lejos de la variación en cuanto a resultados académicos que se puedan detectar en las diferentes competencias y periodos evaluados, lo que parece claro es que nuestro país sigue presentando altas tasas de abandono escolar, en torno al 19% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) y que, según apunta el Informe PISA 2015, en zonas con altos niveles de desarrollo económico y social, como es el caso de la Comunidad de Madrid, se obtienen mejores resultados que en zonas más desfavorecidas, siendo además esta región, una de las que presentan mayor impacto del contexto socioeconómico y cultural en los resultados académicos de los alumnos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

De esta forma, considerando que el modelo pedagógico tradicional sigue siendo el más extendido en nuestro contexto educativo, si queremos desarrollar escuelas

eficientes y por tanto, sistemas educativos de calidad que compensen las desigualdades sociales y permitan a todos los alumnos obtener sus mejores resultados independientemente de su condición social o económica, estamos de acuerdo con Miguel (2009b) en señalar que el desafío de los actuales docentes residirá en el diseño de sistemas metodológicos a través de los cuales los alumnos puedan ser conscientes de la realidad en la que se ubican y encontrar soluciones a las situaciones problemáticas planteadas. Esto, a nuestro entender, únicamente se podrá lograr mediante procesos de investigación, análisis y reflexión profunda entre los miembros de las Comunidades Educativas de colegios e institutos acerca de qué modelo pedagógico es el que mejor se adecua al contexto en el que se ubica el centro, sin caer en la trampa de aplicar una metodología u otra por tradición o exceso de innovación.

Para ello, será fundamental que desde las propias Comunidades Educativas se tome consciencia de que, como bien señala Fernández Franco (2009), la calidad y la eficiencia de los centros escolares vendrán determinadas por la implementación de metodologías docentes que deberán coexistir con instituciones escolares que faciliten la puesta en práctica de experiencias educativas no a través de Proyectos Educativos obsoletos y ajenos a la realidad del centro, sino por medio de Proyectos Educativos abiertos, flexibles y cambiantes que definan líneas pedagógicas comunes en los centros, evitándose de esta forma, que en un mismo centro educativo nos encontremos con diferentes metodologías en función de los intereses, creencias, preocupaciones o implicación del profesorado.

7. Referencias

- Alcoba, J. 2012. "La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior". *Contextos Educativos* (15): 93-106.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. 2007. "Constructivismo: orígenes y perspectivas". *Laurus*, 13(24): 76-92.
- Area, M., y González, S. 2015. "De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados". *Educatio Siglo XXI*, 33(3): 15-38.
- Ayuste, A., Gros, B. y Valdivielso, S. 2012. "Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica". Pp. 17-40 en *Sociedad del conocimiento y educación*, editado por L. García. Madrid: UNED.
- Barbero, J. 2014. "Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo". *Cabás*, (11): 40-70.
- Bernal, J. M. 2000. "De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza". *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20): 171-182.
- Bolívar, A., y Luengo, F. 2007. "Una educación democrática de la ciudadanía". Pp. 7-32 en *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía*, editado por R. Feito y García, R. J. Madrid: Proyecto Atlántida.

- Bruchner, P. 2012. "Escuelas infantiles al aire libre". *Cuadernos de Pedagogía* (420): 26-29.
- Calero, J., y Choi, A. 2012. "La evaluación como instrumento de política educativa". *Pre-supuesto y Gasto Público*, (67): 29-42.
- Carbonell, J. 2016. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carrasco, J. B. 2011. *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Castro, R. M. de. 2014. "La enseñanza bilingüe en Madrid". *Tarbiya*, (43): 197-209.
- Castro, A. de, Cruz, J. L., y Ruiz-Montoya, L. 2009. "Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza". *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales* (50): 353-382.
- Cifuentes, M. A., y Fernández, M. 2010. "Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos (España)". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67): 57-73.
- Colegio Estudio. 2017. "Modelo pedagógico". Madrid: Colegio Estudio. Consulta 19 octubre de 2017. (<http://colegio-estudio.es/colegio-estudio/modelo-pedagogico/>)
- Contreras, J. 2010. "Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum". Pp. 548-566 en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, editado por J. Gimeno Sacristán. Madrid: Morata.
- Díaz, F. 2010. "Los profesores ante las innovaciones curriculares". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1): 37-57.
- Escolano, A. 2011. "La educación en la España de la Restauración y la Segunda República". Pp. 197-219 en *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, editado por G. Ossenbach. Madrid: UNED.
- Esteve, J. M. 2009. "Educación y globalización. La sociedad y la economía del conocimiento". *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (11). Consulta 18 septiembre del 2017 (<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/430/274>)
- Fairstein, G., y Carretero, M. 2007. "La teoría de Jean Piaget y la educación: medio siglo de debates y aplicaciones". Pp. 177-205 en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, editado por J. Trilla (coord.). Barcelona: Editorial Grao.
- Feito, R. 2009. "Escuelas democráticas". *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Feito, R. 2010. "El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria". Pp. 375-398 en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, editado por J. Gimeno Sacristán. Madrid: Morata.
- Fernández, A. 2006. "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio Siglo XXI* (24): 35-56.
- Fernández Franco, F. J. 2009. "Reinventar lo público: una organización de los centros escolares". *Avances de Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (11). Consulta 22 de octubre de 2017 (<http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/424>)
- Flecha, R., y Molina, S. 2015. "Actuaciones de éxito como base de una política educativa basada en evidencias". *Avances de Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de España*, (23). Consulta 20 septiembre del 2017 (<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/23/24>)

Font, C. M. 2010. "¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo." *Revista de Educación*, (352): 583-597.

Fuhem. 2015. *Proyecto Educativo de Fuhem*. Madrid: Fuhem.

García, F. J. 2014. "El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos". Pp. 25-44 en *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*, editado por I. Gómez y F. J. García (coord.). Madrid: Pirámide.

Gil, C. J., Gil, C. A. y Vera, N. Y. 2011. "¿Por qué una escuela alternativa?". *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3). Consulta 5 de octubre del 2017 (file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/3883Gil%20(2).pdf)

Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., y Sordé, T. 2010. "De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67): 113-126.

González, M. 2013. "Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente". *Estilos de Aprendizaje*, 11(11): 51-70.

González Jiménez, F. E. 2008. "Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos". Pp. 1-25 en *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, editado por A. de la Herrán, A. y J. Paredes. Madrid: Mc Graw Hill.

González Reyes, L. 2015. "Educar para convivir con justicia ecosocial". Pp. 151-163 en *El desafío de educar en un mundo incierto. Ideas para la construcción colectiva de un proyecto educativo transformador*, editado por V. M. Rodríguez y A del. Pozo (coord.). Madrid: Fuhem.

Guerrero, T., y Flores, H. 2009. "Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos". *Educere*, (45): 317-329.

Herrán, A. de la. 2008. "Metodología didáctica en la educación secundaria: una perspectiva desde la didáctica general". Pp. 134-149 en *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, editado por A. de la Herrán y J. Paredes. Madrid: Mc Graw Hill.

Huber, G. L. 2008. "Aprendizaje activo y metodologías educativas". *Revista de Educación* (Ext.1): 59-81.

Jiménez, Á. M. 2009. "La escuela nueva y los espacios para educar". *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54): 103-125.

Klimenko, O. 2010. "Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza". *Pensando Psicología*, 6(11):103-120.

Longás, J., Cívís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Blanch, T. A. 2008. "Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (15): 137-151.

Martínez, P. C. 2009. "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo". *Revista Enfoques Educativos*, (39): 357-368.

Martínez-Agut, M. P. y Ramos, C. 2015. "Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles". Pp. 139-151 en *Acta del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2. Vic: Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya.

Martínez Bonafé, J. 2008. "Los libros de texto como práctica discursiva". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1): 62-73.

Martínez Bonafé, J., y Rodríguez, J. 2010. "El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta". Pp. 246-268 en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, editado por J. Gimeno Sacristán. Madrid: Morata.

Medina, A. 2010. "Teorías de la enseñanza: sistema metodológico integrado". Pp. 272-338 en *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, editado por A. Medina y M. L. Sevilla. Madrid: Editorial Universitas.

Merchán, F. J. (2009). "La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula". *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6). Consulta 25 de septiembre de 2017 (<file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/2679Iglesias.pdf>)

Miguel, M. de. 2009a. "Métodos y modalidades de la enseñanza en la educación superior". Pp. 17-26, en *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, editado por M. de Miguel. Madrid: Alianza Editorial.

Miguel, M de. 2009b. "Presentación". Pp. 13-16, en *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, editado por M. de Miguel. Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2016. "PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe español". Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Consulta 3 de octubre de 2017 (http://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:9f68965d-0fa7-4354-b6cd-74657159c6a0/PISA_2015.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2017. "Sistema estatal de indicadores de la educación 2017". Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Consulta 19 de octubre de 2017 (https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2017.pdf)

Negrín, O., y Vergara, J. 2009. *Historia de la educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Nóvoa, A. 2009. "Educación 2021: para una historia del futuro". *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 181-199.

Ortiz Ocaña, A. (2011). "Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI". *Praxis*, (7): 121-137.

Pericacho, F. J. 2014. "Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas". *Revista Complutense de Educación*, 25(1): 47-67.

Puelles, M de. 2009. "Calidad, reformas escolares y equidad social". Pp. 25-39 en *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*, editado por M. A. Santos Rego. Barcelona: Octaedro.

Puelles, M. de. 2012. *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.

Quiroga, P., y Zaldívar, J. I. 2013. "La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1): 79-92.

Rizvi, F. y Lingard, B. 2013. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Rodrigues, R. 2011. "Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos". *Tendencias Pedagógicas* (17): 3-18.

Rueda, M. E. 2014. "La aplicación de la metodología AICLE para mejora el aprendizaje del inglés en Educación Primaria" (Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de la Rioja).

Sancho, J. M. 2016. "Prólogo". Pp. 9-12, en *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, editado por J. Carbonell. Barcelona: Octaedro.

Suárez, M. 2000. "Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular". *Acción Pedagógica*, 9 (1-2): 42-51.

Subiría, J. de. 2006. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tello, J. 2014. "Innovación y formación del profesorado". Pp. 183-197 en *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*, editado por I. Hurtado y García, F. J. (Coords). Madrid: Pirámide.

Torrego, J. C. 2008. "El profesor como gestor del aula". Pp. 197-214 en *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación Infantil, Primaria y Secundaria*, editado por A. de la Herrán y J. Paredes. Madrid: Mc Graw Hill.

Uztarroz, J. 2011. "Las escuelas democráticas". *Documentación Social*, (163): 125-144.

Valls, R., y Munté, A. 2010. "Editorial. Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67): 11-15.

Vásquez, A. 2012. "Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19): 157-168.

Vázquez, R. M., y Angulo, J. F. 2010. "El currículum en la acción: las tareas de enseñar y aprender. El análisis del método". Pp. 333-354 en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, editado por J. Gimeno Sacristán. Madrid: Morata.

Villarroel, P. 2015. "Recorrido metodológico en educación inicial". *Sophia* (19): 153-170.

Zabala, I., y García, M. 2009. "La Educación del siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: Una Alternativa para la sostenibilidad". *Revista de Investigación*, 33 (68): 233-250.

Zabalza, M. A. 2011. "Metodología docente". *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3): 75-98.

ARTICULOS/ARTICLES

Universidades Promotoras de la Salud en México: el caso de la Universidad de Sonora / Health Promoting Universities in México: the case of University of Sonora Yanira Valle Hernández y Catalina A. Denman Champion	Págs 9-30
Gestión de la edad en las ENL en Extremadura: la "huella generacional" / Age management within the NPOs in Extremadura: the "generational footprint" Santiago Camberro Rivero	Págs 31-57
El trabajo social comunitario ante la vulnerabilidad urbana: un estudio documental de regeneración de barrios / Community social work before urban vulnerability: documentary study socio-urbanistic regeneration Juan David Gómez-Quintero, Antonio Eito Mateo, Jesús Domínguez Sanz y M ^a Carmen Martínez Molina	Págs 59-79
Outcomes of a psychosocial treatment of women affected by intimate partner violence / Resultados del tratamiento psicosocial a mujeres afectadas por la violencia íntima de pareja Trinidad Donoso-Vázquez y Anna Velasco Martínez	Págs 81-101
Metodología didáctica y modelos pedagógicos en la enseñanza preuniversitaria de la Comunidad de Madrid / Didactic methodology and pedagogical models in pre-university education of Community of Madrid Eduardo López Bertomeo y Ángel Luis González Olivares	Págs 103-124
Las transferencias intergeneracionales en España y Andalucía. Una primera aproximación al estudio de los factores explicativos en el cuidado de los nietos / Intergenerational transfers in Spain and Andalusia. A first approach to the study of explanatory factors in the care of grandchildren Marta Ortega Gaspar y Mercedes Fernández Alonso	Págs 125-140
Relatos de vida de personas sin hogar en la ciudad de Barcelona: desafiliación social y salud / Life stories of homeless people in the city of Barcelona: social disaffiliation and health María Virginia Matulić Domandžić, Irene De Vicente Zueras y Jordi Caís Fontanella	Págs 141-157
La comunicación en mediación social y su oportunidad para el desarrollo comunitario / Communication in social mediation and its opportunity for Community Development Emilia Iglesias Ortuño, Enrique Pastor Seller y Luis Miguel Rondón García	Págs 159-184

RESEÑAS/REVIEWS

Amaya Ituarte Tellaeche (coord.). (2017). Prácticas del Trabajo Social Clínico / Clinical Social Work Practices (por Arantxa Hernández Echeagaray)	Págs 185-188
Enrique Pastor Seller (ed.). (2017). Sistemas y políticas de bienestar, una perspectiva internacional / Welfare systems and policies, an international perspective (por Jesús Manuel Martínez Serrano)	Págs 189-193