



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 17

Año VI

feaearagon@gmail.com

marzo 2016



Autonomía de centros y Mejora de resultados

Entrevista a Ángel Lorente: "La dirección educativa es una asignatura pendiente del sistema educativo español"

*Un centro de referencia:
el CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza*

Fórum Aragón núm. 17

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

Zaragoza, marzo de 2016

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Pedro Molina Herranz
Vicepresidenta: Pilar Cortina
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: Pilar López Pérez
Vocales: Guisela Cruces Longares, M^a
José Sierras Jimeno, Juan Salamé, M^a
Teresa Fernández de la Vega y José Luis
Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTORA

Guisela Cruces Longares

CONSEJO EDITORIAL

Pedro José Molina Herranz, Pilar López
Pérez, Pilar Cortina, M^a José Sierras,
José Luis Castán Juan Salamé y M^a
Teresa Fernández de la Vega.

Fórum Aragón no comparte necesari-
amente los criterios y opiniones
expresados por los autores de los
artículos ni se compromete a man-
tener correspondencia sobre los
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital
en tu dirección de
correo, envía un e-mail a
feaearagon@gmail.com

La revista se encuentra
alojada en la página
www.fae.es, en [scribd.com](https://www.scribd.com) y
en [issuu.com/feaearagon](https://www.issuu.com/feaearagon)

Se puede utilizar el contenido
de esta publicación citando
expresamente su autor y
procedencia.

ISSN 2174-1077

SUMARIO

Editorial	3
Actividades del FEAE	
Noticias del FEAE de Aragón, estatal y EFEA	4
Reunión del FEAE-Aragón con la APPs	
Silvia Oria y Fernando Andrés	6
Autonomía de centros y mejora de resultados	
La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje como requisito imprescindible para el éxito escolar	
Pedro Navareño Pinadero	7
Autonomía de centros: del papel a las aulas	
Silvia Mellado Cruz	12
El proyecto de mejora "Entre todos" del CEIP Ramiro Soláns	
Rosa M^a Llorente	17
Mi experiencia en el CEIP Ramiro Soláns	
Diana Jurado Patrón	20
CEIP Labordeta, organizando las necesidades	
Francisco Lamuela	25
Prácticas de emprendimiento de responsabilidad social compartida	
Pilar Fernández Fortún	28
Más que un cambio metodológico... Aprendo más contigo	
Profesorado del colegio M^a Rosa Molas de Zaragoza	31
Entrevista	
Ángel Lorente Lorente, expresidente de FEAE-Aragón e inspector de educación: "la dirección educativa es una asignatura pendiente del sistema educativo español"	
Fernando Andrés Rubia	37
Artículos y colaboraciones	
Lenguaje docente que favorece el bienestar del alumnado	
Oscar Díaz Chica y Víctor Vicente Loscos	43
Temas para una nueva agenda educativa. Contra el empobrecimiento del debate educativo (y II)	
Fernando Andrés Rubia	50
A media voz: Leed más	
Fernando Andrés Rubia	60
Noticias y eventos	61
Lecturas	65

Editorial



Nueva Junta

En noviembre hubo un cambio de Junta de FEAE-Aragón por la necesidad de sustituir a Ángel Lorente y a Pepe Lorés, ya que consideraron que su labor como presidente y tesorero debía ser asumida por otras personas. Su trabajo, durante estos años, ha sido excelente por lo que hubo resistencia a dejarles salir de la Junta, pero al final su decisión fue irreversible y se constituyó una nueva Junta, con una parte renovada y otra parte asumiendo nuevas funciones en la misma. Nuestro propósito es seguir desarrollando los mismos objetivos: ser un espacio abierto de reflexión sobre la apasionante profesión que nos ocupa, priorizando la gestión de los centros escolares. Esa función de gestión, aunque en muchas ocasiones sea con una temporalidad limitada, requiere una serie de capacidades específicas, que debemos adquirir a lo largo de nuestra vida profesional.

Cambios en la política educativa y posible pacto

Nos encontramos en estos días, expectantes ante el futuro gobierno estatal que deberá formarse como consecuencia del resultado electoral de diciembre de 2015. Hay una ley orgánica vigente, la LOMCE con su calendario de implantación, y a la vez una amplia mayoría en contra de esa ley y, por tanto, favorable a no seguir con ese proceso de implantación. Todos propugnan en sus discursos avanzar hacia un pacto educativo del que emanen unos principios y actuaciones consensuados, que alejen los vaivenes que generan inseguridad entre el alumnado, profesorado y familias.

Esperamos que ese pacto educativo y la normativa que origine permita que se mejore la práctica docente, incidiendo en la organización y en la metodología para mayores logros académicos, para la adquisición y la práctica de valores democráticos, para cultivar el respeto, la igualdad entre sexos, la no violencia, con la participación de todos los sectores que intervenimos en este importante servicio público que es la educación. FEAE-Aragón ofrece su participación en ese deseable consenso educativo.

Curso: "Liderazgo compartido en los centros escolares"

Este año hemos programado esta actividad que tendrá lugar los días 11, 19, 26 de abril y 3 de mayo 2016 con la pretensión de analizar entre todos la urdimbre de los centros escolares: el funcionamiento de los distintos equipos docentes, desde el Claustro, la Comisión de Coordinación Pedagógica, Juntas de evaluación, los departamentos didácticos, los equipos de nivel, de ciclo, etc. Queremos que se logre un aumento de su eficiencia, del trabajo colaborativo, con una mejora de su práctica, que redunde en la labor del docente y en los aprendizajes del alumnado.

La convivencia

Los problemas de convivencia existen y consumen una parte de la labor educadora, es importante la sensibilidad en su detección, en su análisis para adoptar las medidas necesarias para su mejor resolución. Debemos mantenernos alertas para evitar que puedan surgir conductas que provoquen efectos indeseables, sufrimientos injustificados o resultados indeseados. Esa alerta debe extenderse a las nuevas formas de comunicación pues su incidencia ha aumentado en el número de personas y en el tiempo de actuación de los acosos con la consiguiente amplificación de sus efectos dañinos. Sobre la intervención en estos problemas surgen experiencias de mediación y participación que son valoradas positivamente por toda la comunidad educativa.

Objetivos de FEAE-Aragón

La Junta os pide a todos los socios vuestra movilización para extender y para ampliar nuestra organización, para reflexionar, debatir y llevar a la práctica las mejoras que consideremos en nuestro trabajo. Que vuestra colaboración en esta revista y en las actividades que organizamos sirva para el logro de estos objetivos de mejora del sistema educativo.

Pedro José Molina Herranz
Presidente de FEAE-Aragón

Actividades del FEAE

Noticias del FEAE-Aragón

Nuestra revista en Heraldo Escolar

En noviembre, el *Heraldo Escolar* se hacía eco de la publicación de nuestro número 16 recogiendo la portada y destacando sus contenidos. Además invitaba a los lectores a solicitarla de forma gratuita en nuestro correo electrónico. Aprovechamos para agradecer al periódico aragonés su interés y colaboración.

Curso de Formación

Como en años anteriores tenemos previsto convocar un curso de formación para equipos directivos, en esta ocasión en el mes de abril, después de las vacaciones de Pascua. Aunque contamos ya con el programa y con las personas que impartirán las ponencias y talleres, la difusión no se hará hasta dentro de unos días. Pronto contaremos con cumplida información tanto del contenido como de las fechas y de las formas de inscripción.

Noticias del FEAE estatal

Nueva Junta estatal presidida por Alfonso Fernández

El pasado 27 de febrero se reunió en Valencia el Consejo General de FEAE y se presentó el nuevo equipo que forma la Junta Estatal.

En la reunión estaba prevista la aprobación del nuevo proyecto de dirección 2016-19 presentado por Alfonso Fernández del Foro del País Vasco. La nueva Junta está formada por Alfonso Fernández como presidente; Emilio Veiga del Foro de Galicia, como vicepresidente; Adela Fernández, del Foro Vasco, como secretaria; Nerea Begoña Lopategi, como tesorera; y se mantienen como miembros el corresponsal Juanjo Varela; el director de la revista OGE, Fernando Andrés; Carmen Romero en la subdirección y los anteriores presidentes.

Por Aragón asistió Juan Salamé, ya que el presidente Pedro Molina y el secretario Fernando Andrés no pudieron atravesar el puerto de

Paniza, cortado por la nieve y un camión cruzado en la autovía.

Entre los puntos previstos por tratar se encontraban:

- La presentación de los nuevos miembros del Consejo.
- Aprobar el nuevo proyecto de dirección y nombrar la nueva Junta.
- Aprobar el balance económico y el nuevo presupuesto.
- Abordar la problemática planteada por la editorial Wolters Kluwer en relación a la revista.
- Estudiar las próximas Jornadas que se celebrarán en Extremadura.
- El seguimiento de los diferentes Foros territoriales.
- Cuestiones relacionadas con EFEA.
- Los programas de visitas recíprocas y el Congreso brasileño.

En el próximo número facilitaremos una información más concreta y detallada de la reunión y de los acuerdos adoptados.

Noticias del EFEA

Reunión del EFEA en Lisboa

Según ha informado la presidencia de FEAE, el 28 de noviembre de 2015 hubo una reunión en Lisboa con la asistencia de: Ana Patricia Almeida (Presidenta), Xavier Chavarria (Vicepresidente), Juan Salamé (Secretario), Yiannis Casoulides (Vicepresidente propuesto), Ma-

Para saber más

'FORUM DE ARAGÓN'

■ La revista del 'Forum de Administradores de la Educación en Aragón' dedica su último número a tres temas de especial actualidad. Un primer bloque va dirigido a los blogs de profesores, instrumento de reflexión y difusión de buenas prácticas docentes, cada vez más extendido. Ofrece a continuación las ponencias presentadas en las recientes jornadas sobre escuela rural que tuvieron lugar en Albarracín. Aporta una reflexión especialmente interesante de su director, Fernando Andrés, sobre las bases necesarias para un

pacto social y político por la educación en Aragón. Se incluye, además, una amplia entrevista a Jesús Jiménez, inspector de educación y candidato al Senado en las próximas elecciones generales, en la que repasa su amplia trayectoria personal al tiempo que plantea propuestas de futuro para la educación aragonesa. Quien desee recibir gratuitamente esta interesante revista en su correo electrónico puede enviar un e-mail a feae.aragon@gmail.com. La revista se encuentra alojada en la página web: www.feae.es.

M. S.

riana Conceição (Portugal), Gill Howland (Responsables de ESEM), Peter Taylor (Pass President), Santiago Estañán, Juan Varela y Alfonso Fernández (España).

El primer tema que se abordó fue la situación actual del EFEA y perspectivas de futuro.

La mayor parte de la reunión se dedicó a esta cuestión. Se produjo el relevo en la Vicepresidencia (Yiannis Casoulides por Xavier Chavarría) y en la Presidencia (Xavier Chavarría por Ana Patricia Almeida), y los cargos cesantes y entrantes hicieron balance y presentación de nuevos proyectos, respectivamente.

Todos los análisis coincidían en que el momento del EFEA es sumamente delicado. La disminución drástica del número de países asociados en el EFEA y la escasa participación de los socios, hacen percibir a la Junta (Bureau) la urgencia en relanzar el proyecto del EFEA.X. Chavarría pretende internacionalizar el Foro y hacerlo conocido en ámbitos que desconocían su potencial y capacidad, tales como la Unión Europea, El Consejo de Europa y otras asociaciones similares o complementarias en tareas y objetivos.

Las líneas más importantes de trabajo del nuevo equipo son las que siguen:

- Promocionar e intensificar las colaboraciones entre Foros de países cercanos.
- Participar en los proyectos Europeos y en los órganos consultivos de la UE en materia educativa.
- Colaborar con otras asociaciones europeas de directivos escolares u otros.
- Permitir formas variadas de asociación al EFEA, tanto individuales como de asociaciones que no sean EFEA (Inspección, directivos, etc.).
- Continuar publicando la revista ESEM. Los dos siguientes números están asegurados, aunque el próximo es el último que se edita en papel.

Se hizo una propuesta del Programa de Visitas Recíprocas para desarrollar en Barcelona. La propuesta parte de la idea que el escenario de la educación en el mundo de hoy está experimentando una transformación radical respecto a los métodos, contenidos y espacios de aprendizaje. La vieja escuela pierde vigencia y la nueva comienza a emerger, pero aún no somos capaces de definir con precisión las características de la educación del futuro.

A partir de esta evidencia, los compañeros de Cataluña han realizado una propuesta, cuyos ejes fundamentales son los siguientes:

- Temática: Analizar si estamos ante un cambio de paradigma en educación. Visualizar los nuevos roles del profesorado, los equipos directivos y las autoridades educativas, así como el papel de la nueva pedagogía y organización escolar.

- Programa: visitas a centros educativos (primer y último día) y conferencias, paneles de expertos, seminarios y talleres (días centrales).

- Inscripciones: permitir variedad de opciones. Será en Barcelona en la primavera de 2017 (24-25-26-27 de marzo).

La nueva Junta quedó constituida por: Xavier Chavarría (Presidente), Yiannis Casoulides (Vicepresidente), Josep Serentill (Secretario y Tesorero) y Ana Patricia Almeida (Relaciones internacionales)

Congreso en Goiania (Brasil)

Los compañeros del ANPAE de Brasil están preparando ya el V Congresso Ibero-Americano/VIII Congresso Luso-Brasileiro en Goiania, ciudad situada cerca de Brasilia. Está previsto que se celebre entre los días 13 y 16 de septiembre de 2016, ambos incluidos. Y la temática que abordará, girará en torno a la Política y gestión de la educación. Discursos globales y prácticas locales.

Necesitan contar con la participación de especialistas pertenecientes al FEAE en las mesas redondas y también en el Comité Científico. Existen posibilidades de que tanto el viaje como la estancia estén subvencionados, pero para ello los compañeros brasileños deben presentar un programa relativamente cerrado. Los interesados debéis dirigirlos a la presidencia del Fórum estatal.

Ronda Pirineos en el Valle de Arán

Xavier Chavarría, presidente del EFEA nos informa que el próximo sábado 9 de abril, se celebrará la reunión de la Ronda Pirineos entre las 10 y las 14 horas en la Sede de los Servicios Educativos de la Val d'Aran, Ctra. Deth Tunel, 2 (antigua escuela CEIP Garona) de Vielha. Los interesados podéis inscribiros de forma gratuita en la siguiente dirección:

<http://www.feaec.cat/CA/Detail-d-event/09-04-2016/5/Ronda-pirineus-2016>

(pinchar la palabra: "Inscriure's").

Ya están confirmadas dos comunicaciones, una de la Académie de Toulouse y otra del Foro de Cataluña. Los organizadores os animan a presentar otras.

Para los que necesitéis hotel, han negociado las siguientes ofertas: Hotel Albares: Individual 40 € y doble € 55, IVA y desayuno incluidos.

<http://www.hotelalbares.com/>

Hotel Tuca: Individual € 35.85, y doble € 54,60, IVA y desayuno incluidos.

<http://www.hotelhusatuca.com/ES/hotel.html>

Reunión de FEAE-Aragón con la AAPs

El pasado lunes 30 de noviembre a las 19:00 horas nos reunimos miembros de la Junta del FEAE-Aragón con representantes de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAPs) en el IES Goya de Zaragoza.

La reunión se celebró por iniciativa de los orientadores que se dirigieron al FEAE para propiciar posibles colaboraciones entre las dos asociaciones.

Por parte de la AAPs asistieron su presidente Juan Antonio Planas, dos vocales de Relaciones Institucionales Silvia Oria y Carlos Hué (quien también es miembro de FEAE-Aragón) y uno de los vocales de Difusión y Publicidad, Oscar Díaz. En cuanto al FEAE de Aragón estuvo representado por Pedro Molina, presidente; Fernando Andrés, secretario y director de la revista Forum Aragón; Pilar López, tesorera; y M^a José Sierras, Teresa Fernández y Juan Salamé, como vocales.

Tras una presentación inicial de cada uno de los asistentes, se pasó a intercambiar información sobre las principales características que definen a cada una de las asociaciones y de sus objetivos. Constatamos que aunque hay aspectos que singularizan a cada una de las asociaciones y nos caracterizan, destacamos un fin común: la dedicación expresa en pro de la educación en Aragón.

El punto de partida, en la que todos coincidimos, será promover la colaboración a través de nuestras revistas: **ENLACE** por parte de la AAPs y **Forum Aragón** de FEAE Aragón. Ambas entidades trabajarán de forma coordinada por el intercambio de publicaciones y artículos, así como la llamada a la participación de los socios para su colaboración con trabajos y materiales educativos que enriquezcan el contenido de las dos publicaciones. Para coordinar este primer acercamiento se propusieron a Pedro Molina y Fernando Andrés de FEAE; y Alfonso Royo y Silvia Oria de la AAPs. Este grupo de trabajo tendrá la responsabilidad de coordinar, intercambiar y difundir artículos con el objetivo de dar una mayor información a sus socios y lectores en temas relacionados con la educación.

Se planteó la posibilidad de firmar un convenio donde se dejase constancia de este acuerdo, pero la disposición de los profesionales de ambas asociaciones fue la de posponerlo, y esperar a ver los primeros resultados que puedan obtenerse a corto plazo. No se descarta que en un futuro y como resultado de estos primeros pasos se aborden nuevas propuestas y se desarrollen también nuevos acuerdos.

La apuesta es que el Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón y la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía unan su trabajo y esfuerzo por la mejora de la Educación en Aragón y apuesten de forma conjunta por las sinergias de los diferentes profesionales de la Educación.



Silvia Oria Roy

Vocal de la AAPs

Fernando Andrés Rubia

Secretario de FEAE-Aragón

Monográfico: Autonomía de centros y mejora de resultados

La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje como requisito imprescindible para el éxito escolar

Pedro Navareño Pinadero

Instituto Escalae
pnavareno@escalae.org

Posiblemente el acto más trascendente para el éxito escolar, la excelencia y el aprendizaje de los estudiantes, dentro de la institución educativa, sea aquello que hace cada docente, cada día, con cada alumno en el salón de clase. Pero ese acto está condicionado por un número importante de variables que, interactuando entre ellas, producen un resultado final que no puede, ni debe, valorarse solo desde los resultados académicos de los alumnos en aspectos cognitivos, basadas en el “saber” incluso en el “saber hacer”, olvidando por completo aspectos esenciales relacionados con el “ser” y el “sentir”, tales como el desarrollo emocional, los sentimientos o los valores que el alumnado cultiva y aprende en su actividad y convivencia escolar diaria. Estas interacciones, además, son diferentes para cada estudiante y para cada docente, en cada circunstancia y contexto. Por lo que investigar, analizar y estudiar estos procesos resulta ser un fenómeno altamente complejo y no exento de riesgos en la generalización de sus resultados. Los protagonistas principales, estudiantes y docentes, como personas, viven estados emocionales influidos por un sinfín de circunstancias personales y hechos contextuales que nacen en el seno familiar, o espacio en el que viven, siguen en el ámbito social de las relaciones personales con los iguales, en la escuela, en el barrio, la sociedad, en relación con los medios de comunicación, etc., y que, por tanto, son el caldo de cultivo de toda una amplia variedad de interacciones sociales, dominadas por sentimientos, afectos, aceptaciones, rechazos, valores y normas, explícitas o tácitas, que conformarán cada personalidad individual a partir de la carga genética que cada uno portamos. Y que, hoy sabemos, que todo ello tiene una importancia decisiva en el proceso de aprendizaje por lo que, además de los aspectos más técnicos del cómo aprendemos, debemos tener presente y actuar teniendo en cuenta toda esta

complejidad de aspectos personales y de interacción social, que cada día se les da más importancia por su influencia, no sólo en el aprendizaje, sino también por su trascendencia en los procesos de construcción personal y social.

En ese sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se practica, en un gran número de instituciones educativas del planeta, entendemos que es un fenómeno complejo en el que dominan las interacciones entre docentes y estudiantes en un contexto organizado y jerárquico, en demasiadas circunstancias, falto de sensibilidad y agresivo para los más desfavorecidos socialmente, los débiles y los diferentes. Los cuales suelen ser las víctimas de una organización social en la que prima el bien particular, alimentado por una competición desigual entre iguales, que nace de un sistema escolar competitivo de calificaciones, con frecuencia poco justas y realizadas sin los criterios adecuados, que genera un darwinismo escolar que cada año incrementa los índices de abandono, activo o pasivo, es decir de fracaso escolar, que se concreta, primero, en el bajo rendimiento y, posteriormente, con el abandono o tomando vías falsas de salida del sistema escolar. Todo lo cual sirve para alimentar y perpetuar la espiral de injusticia e inequidad social, pobreza, violencia y privación de los derechos humanos. Pues no debemos olvidar que, el objetivo primordial de la escuela debe ser, contribuir a cohesionar la sociedad y a superar la brecha que separa a las clases dominantes de los más desfavorecidos, como forma de hacer justicia social y construir una sociedad más solidaria y equitativa.

Afortunadamente ya tenemos algunas evidencias de cómo podemos mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y crear las condiciones necesarias para alcanzar el éxito y la excelencia escolar para todos, a la vez que alcanzamos calidad y equidad, garantizando que cada

estudiante pueda lograr desarrollar al máximo sus potencialidades personales. Entendiendo la calidad y la equidad como aquél sistema que proporciona las condiciones necesarias y remueve cualquier obstáculo, para lograr el desarrollo integral de todos y de toda la persona, es decir, de todos y cada uno de los estudiantes y de todas sus capacidades personales, cognitivas, afectivas, motoras, de relación e inserción social.

La investigación al respecto pone de manifiesto que la autonomía administrativa, pedagógica, curricular, organizativa y de gestión de las instituciones educativas, junto con un liderazgo distribuido, estarían entre las características esenciales para lograr la calidad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero es necesario decir que, aunque se tienen esas certezas, la experiencia nos dice que existe mucho más acuerdo en el diagnóstico que en el pronóstico, es decir, coincidimos más en la descripción de la situación de la escuela que en la forma en la que debemos actuar para alcanzar la mejora y el éxito para todos. Por tanto, cada vez más, creemos que para conseguir nuestros propósitos, como plantea (Malpica, F. 2016),

La autonomía administrativa, pedagógica, curricular, organizativa y de gestión de las instituciones educativas, junto con un liderazgo distribuido, estarían entre las características esenciales para lograr la calidad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

“Es la institución la que debe establecer qué debe (y puede) innovar en su práctica educativa y comprometer a todos los docentes en el diseño, construcción y aplicación de acuerdos metodológicos que puedan ser implementados en todas las aulas” (pág.13).

Así pues, pensamos que intervenir en el ámbito escolar para su mejora, nos exige, por una parte, una formación profesional docente adecuada, que, debe permitirnos, tomar decisiones basadas en la reflexión crítica sobre la práctica transformada en experiencia, dedicar tiempos y espacios para crear culturas colaborativas y un conocimiento científico sobre psicología, sociología, pedagogía, didáctica, etc., que nos facilite crear las condiciones más idóneas dentro y fuera del aula. Y, por otra, se necesita que la escuela se transforme en una verdadera comunidad de aprendizaje, como organización que

aprende, en la que la participación activa y el respeto a todos los miembros de la comunidad sean la base de una gestión y convivencia democráticas. Pues entendemos que el desarrollo de escuelas que propician la inclusión y la mejora permanentes está directamente relacionado con los niveles de implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, construido democráticamente, conocido y compartido. Por tanto, crear las condiciones para que todos encuentren sentido a su tarea y al ejercicio de sus responsabilidades, resultará esencial para alcanzar nuestros objetivos.

Pero **¿cómo llevar a la práctica, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje como requisito de éxito escolar para todos?** Es aquí donde reside la esencia de lo que los docentes y directivos escolares debemos plantearnos para ejercer la función que la sociedad nos encomienda.

Aunque no existe una respuesta única, si existen principios y recomendaciones que cada vez se consideran más útiles para la mejora de la práctica. También podemos encontrar respuesta a esta cuestión en las buenas prácticas que existen, que pueden servirnos de guía y ejemplo. Pensamos igualmente que, el conocimiento acumulado por la investigación, debe interpretarse y aplicarse, y por tanto servir para, profundizar y reforzar el conocimiento de las identidades culturales de los pueblos y para ofrecer a la sociedad un servicio que propicie la formación de personas justas, pacíficas, éticas, críticas y solidarias, como base de la felicidad de las personas, del respeto a los derechos humanos y de un desarrollo social sostenible.

Por todo ello, en general, podríamos decir que, parece que existe un acuerdo mayoritario en cuáles deben ser los pasos a seguir, para trazar el camino hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje como requisito imprescindible para el éxito escolar de todos y todas, y que de modo sencillo podemos decir que son los siguientes:

En **primer lugar**, debemos saber en qué punto se encuentra nuestra institución educativa, conocer cuáles son nuestras fortalezas y debilidades, es decir debemos partir de un **autodiagnóstico pedagógico**, que nos informe sobre cómo son nuestras prácticas educativas dentro y fuera del aula, qué ideas tenemos y practicamos a diario cuando preparamos y desarrollamos las tareas de clase, cuando organizamos el trabajo de aula, cuando preparamos las secuencias didácticas, los escenarios, cuando evaluamos, cuando regulamos la convivencia, etc. Todo ello para conocer y analizar lo que venimos haciendo cada día y los resultados que estamos obteniendo; siempre en función de los objetivos que como institución nos proponemos alcanzar, es decir, teniendo presente el modelo de persona, egresado, que estamos pretendien-

do conformar con nuestra actuación profesional, individual y colectiva. Con el fin de poder identificar aquello que ya hacemos bien para mantenerlo y reforzarlo, modificar aquello que es mejorable y sustituir lo que la evidencia nos dice que no funciona.

En **segundo lugar**, tendremos que hacer una **planificación** racional y razonada de las actuaciones que nos proponemos llevar a cabo para atender a las prioridades de cambio, innovación y mejora que consideramos necesario realizar. Pero tenemos que hacerlo trabajando cooperativamente, como comunidad profesional de aprendizaje, pues necesitamos ser coherentes en los principios educativos y pedagógicos básicos que, como institución, nos proponemos alcanzar. De lo contrario, estaríamos navegando en un barco sin rumbo al remar cada uno en una dirección distinta, o en el que, en cada momento, tomaría alguien el timón y nos llevaría en sentido diferente al anterior, lo cual tendría como resultado realizar un itinerario errático que nos haría perder energías, ilusiones y ganas de seguir trabajando. Por tanto, una vez hecho un autodiagnóstico adecuado sobre cuál es nuestra situación y práctica pedagógica, debemos convenir por dónde empezar la planificación, la innovación y la acción de la mejora de nuestra práctica docente. Pues como es obvio, todo no se puede hacer a la vez y saber elegir ámbitos sencillos y concretos de mejora, nos ayudará a obtener resultados positivos que nos estimularán a seguir el camino, y que nos motivarán para poner más empeño en la tarea; es decir, conseguiremos la motivación de logro que necesitamos, que nos pueda proporcionar las sinergias necesarias para afrontar retos cada vez más complejos y difíciles, que de otro modo podrían resultar inalcanzables.

Un **tercer paso** será **poner en práctica** lo planificado en el punto anterior. Para ello debemos establecer un plan de acción que contemple no solo un cronograma de acciones y responsables, sino también indicadores de logro con el fin de que todos podamos ir observando y comprobando, utilizando los mismos criterios, si vamos alcanzado nuestros propósitos.

Será de gran utilidad disponer de mecanismos de ayuda y colaboración entre los docentes, que faciliten espacios para compartir experiencias, encontrar ayuda y respuestas a nuestras dudas. El trabajo entre docentes que se observan y aprenden juntos, la monitorización de aquellos compañeros que lo soliciten y la puesta en

común de las experiencias de aplicación de lo planificado, todo ello nos ayudará a aprender todos juntos y crear en la práctica verdaderas comunidades de aprendizaje profesional.

En un **cuarto momento**, tendremos que hacer **balance de los resultados** que hemos obtenido, para tomar las decisiones oportunas y retroalimentar los planes institucionales e introducir los cambios que resulten pertinentes con vistas a la planificación del período siguiente. En este momento debemos analizar los resultados, valorarlos y, en último término, proponer aquello que necesitamos hacer para seguir mejorando nuestra práctica dentro del aula. De ese modo cada curso escolar se convierte en una singladura nueva, con nuevos retos, pero bien definidos entre todos, que nos permitan avanzar en el rumbo adecuado, además de ser un logro colectivo y continuidad de lo alcanzado el curso anterior y, debe ser, la comunidad educativa, la que lleva el timón para marcar el rumbo que queremos seguir. Con ello será más fácil salvar las dificultades y compartir los éxitos y los fracasos. También nos permitirá rendir cuentas de nuestro trabajo, porque todos los sectores de la comunidad conocerán y participarán en la toma de decisiones y en las valoraciones que se hagan de los diferentes resultados y de la propia organización.

Será también, en ese momento, cuando tomemos la decisión de ir integrando en nuestro proyecto educativo, los acuerdos que vayamos alcanzando sobre principios de intervención sobre la práctica docente y pedagógica, para año tras año, poder ir completando unos principios metodológicos de trabajo que sean fruto de la aportación

colectiva, que hayan sido experimentados por nosotros y que, en consecuencia, no sean fruto de ninguna imposición externa. De ese modo los sentiremos como nuestros y, solo los iremos renovando, cuando entre todos, consideremos que han quedado obsoletos, siempre de acuerdo a nuestra experiencia, basada en la reflexiva crítica sobre la práctica y al conocimiento que la comunidad científica nos aporte en cada momento. De ese modo nos instalaremos en la innovación y el cambio permanente y sistemático. Con lo que nos garantizaremos que nuestro trabajo estará siempre actualizado y que responderá a las demandas cambiantes de la sociedad de



la información, en la que el conocimiento es abundante, accesible a todos y en permanente transformación y avance. Pues si como se dice, la información disponible se duplica cada tres o cuatro años, lo importante será, cada vez más, saber acceder a la que necesitamos, saber clasificarla y aplicarla para lograr los fines que nos proponemos.

Por todo ello, la evaluación interna de la institución, tanto del rendimiento académico, como la referida al funcionamiento de la propia organización, serán interpretadas en su faceta más formativa. Y los miembros de la comunidad se verán reflejados en ellas, con lo que se romperá esa línea de reproches que, con más frecuencia de lo debido, se hace a los docentes y a la escuela por sus malos resultados desde la sociedad en general, que se ve alimentada, además, por los resultados de las evaluaciones externas, que se interpretan más como herramientas de presión y crítica, que como instrumentos que nos ayuda a conocer y entender la dificultad y complejidad que tiene cada escuela particular, en un contexto más general, además de mostrarnos como son nuestros resultados y, por tanto, a iluminar el camino hacia donde debemos dirigir nuestros pasos para la mejora permanente.

Aunque para que estas evaluaciones externas tengan utilidad y respondan a los intereses del bien común, deben ser realizadas bajo los principios de la ética, pues

Debemos crear, desde el realismo, la ética, la responsabilidad y la profesionalidad, la necesidad de revisar nuestra práctica docente para encontrar el camino que nos conduzca al logro del éxito de todo nuestro alumnado

en muchos casos, sirven para atender los intereses de las grandes corporaciones que dominan los mercados y que solo buscan el beneficio de unos pocos, y, tienen como consecuencia, aumentar la brecha entre ricos y pobres, consiguiendo que los ricos sean, cada vez, más ricos y los pobres aún más pobres. Pues estas evaluaciones externas, por cierto, miden mal, o simplemente no miden, todo lo mucho y bueno que se hace en las instituciones educativas, y ponen el foco, como los malos profesores, en lo que el alumno no sabe, mostrando, sobre todo, las debilidades y ocultando las fortalezas. En definitiva, en este paso, debemos saber dar el protagonismo a los profesores y directivos, por la tarea tan compleja y ardua que tienen que realizar a diario con el alumnado, a los padres por la gran importancia que tiene su participación, no solo por colaborar en el proceso de aprendizaje de sus hijos, sino sobre todo, por la transcendencia que tiene

para la institución educativa la participación activa en la toma de decisiones de toda índole dentro de la escuela.

Porque, además con ello, los progenitores de nuestros estudiantes y la comunidad escolar en general, comprobará la importancia de tener un profesorado reconocido, ilusionado y contento al saberse valorados por su trabajo, pues debemos considerar que la comunidad de intereses entre la sociedad y la escuela, como expresión de una manifestación de logro de intereses compartidos, es la solución a muchos problemas que entorpecen y nos atenazan en nuestra tarea como docentes.

Por tanto, para lograr, esos tan ansiados mejores resultados para todos, es muy importante destacar la participación activa y democrática de toda la comunidad educativa pues resulta decisiva tal y como señala el Informe Includ-ed recogido por (Grañeras, Gil & Diaz-Caneja, 2011), cuando dicen que,

“Las interacciones del alumnado con el resto de los agentes implicados en su proceso educativo – profesorado, familia, compañeros y compañeras y otros miembros de su comunidad– influyen enormemente en su aprendizaje y rendimiento escolar.” (pág. 68)

Pero para que este proceso de mejora, descrito más arriba, sea factible y tenga resultados positivos, necesitamos anteponer, a las fases de actuación, un elemento que consideramos esencial e imprescindible, que es, realizar una sensibilización y reflexión sobre la necesidad de llevar a cabo un cambio institucional e iniciar un camino de innovación y mejora, es decir debemos crear, desde el realismo, la ética, la responsabilidad y la profesionalidad, la necesidad de revisar nuestra práctica docente para encontrar el camino que nos conduzca al logro del éxito de todo nuestro alumnado.

Sin este elemento para motivar y generar las sinergias suficientes, la motivación intrínseca, para dar sentido y afrontar nuestro trabajo, que exige ponernos todos, o la gran mayoría, a disposición de unos ideales compartidos, no será posible lograr nuestro propósito. Pues pensamos que no tiene sentido trabajar de modo aislado, ya que si no sumamos esfuerzos, ello nos llevaría a actuaciones individuales que, seguramente, nos conducirían a enseñar incoherencias. En ese sentido, se puede recordar que “si quieres ir deprisa camina solo, pero si quieres llegar lejos hazte acompañar de un buen equipo”. Además con ello se trataría de evitar de dar la razón a los que prefieren mantenerse en su zona de confort, en la seguridad de la rutina y la inercia ya aprendida, criticando el mal funcionamiento del centro o los resultados que se obtienen, pero sin implicarse ni dar el paso para formar parte de la solución, incluso, por el contrario, actúan

como lastre de los que sí trabajan por cambiar y mejorar las cosas. Pues pensamos, como se le atribuye a Einstein, que “locura es esperar resultados diferentes, haciendo siempre lo mismo”.

Claro, que si fuera tan sencillo resolver los problemas que tenemos en las instituciones educativas, tan solo con desarrollar y aplicar un plan de mejora, quizás estaríamos hablando aquí de otros asuntos. La cuestión es mucho más compleja porque estamos hablando de organizaciones formadas por personas, que como seres esencialmente emocionales, tenemos una naturaleza compleja que condiciona nuestra conducta y nuestro comportamiento general, y ello exige, que existan líderes en las instituciones educativas capaces de crear las condiciones, las visiones, las ilusiones y todo lo necesario para que, como en un crisol, se precipiten y fundan todos estos elementos, como base de un quehacer colectivo que genere y aúne las energías suficientes para caminar por el sendero de la mejora permanente. Considerando que “En nuestro caso, entendemos que líder es aquella persona que te hace creer y trabajar en tus utopías para dar lo mejor de ti sin esperar nada a cambio.” (Navareño, P., 2015)

En sintonía con esta necesidad de encontrar no solo un proceso cíclico de mejora permanente, sino también un método de trabajo bien definido y con los pasos precisos y concretos, que nos permitan mejorar la práctica docente y, en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen no pocos modelos y planteamientos que nos pueden ayudar a poner en práctica todo lo expuesto más arriba. Entre ellos nos gustaría destacar los trabajos que viene realizando el Instituto Escalae¹, que después de un largo período de estudios e investigación, nos aporta las herramientas necesarias para la innovación y mejora de la práctica docente, como base primordial para institucionalizar los pasos y procesos necesarios en el logro del éxito escolar para todos. Para ello parte de dos referentes, que consideramos esenciales en la proyección e intervención de cualquier institución educativa que actúe bajo los principios de la ética, el rigor y se ocupe de dar la mejor respuesta posible a las necesidades que cada comunidad educativa nos demanda. El primer referente es de carácter interno, es decir tenemos que establecer cuál es el modelo de ciudadano que queremos formar, qué valores queremos que lo conformen, en definitiva qué modelo de egresado esperamos conseguir con nuestras acciones y planificaciones institucionales. Naturalmente, estos planteamientos, han de ser respetuosos con el contexto y con la cultura de cada comunidad educativa en particular, pero con sentido de realidad y teniendo presente los referentes generales de una

¹ El Instituto Escalae para la Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje, es una institución privada internacional comprometida con la investigación y desarrollo de soluciones para garantizar la innovación pedagógica sostenible en el ámbito de la educación y de la formación.

sociedad globalizada. El segundo referente, que tendría que guiar nuestras actuaciones será la incorporación a nuestra práctica de aquellas evidencias que la ciencia nos aporta y que, no siempre, son las más utilizadas y aplicadas cuando nos proponemos mejorar nuestra práctica docente en cada institución. Pues, desafortunadamente, es frecuente que se impongan criterios de actuación procedentes de opiniones, modas, ocurrencias, o planteamientos carentes de todo rigor científico y que hayan demostrado previamente su eficacia práctica en diferentes contextos educativos, por lo que están lejos de responder a los intereses generales y al bien común, por las escasas o nulas posibilidades que tienen de conducirnos al éxito para todos.

Aunque, estamos seguros, que existen otras muchas buenas prácticas educativas, tanto de instituciones educativas como de docentes a nivel particular, en la mayoría de los casos, poco conocidas y menos reconocidas, que alcanzan un importante éxito en su tarea diaria de formar personas íntegras y críticas, bien educadas como personas, como ciudadanos y como trabajadores.

En definitiva, pensamos que la escuela, como la sociedad en general, se encuentra abocada a enfrentar retos e incertidumbres, desconocidos hasta ahora, a los que solo podrá dar respuesta satisfactoria, si encuentra su propio camino y aplica principios de planificación, intervención y trabajo que le permitan dar la respuesta necesaria, en la formación de ciudadanos, que sepan vivir en una sociedad de cambios permanentes y globalizada. Para lo cual debe centrar sus energías en la calidad de la innovación pedagógica dentro del aula, es decir, debe mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando que todos los miembros de la institución remen en la misma dirección, comprometidos y convencidos de que esa es la mejor forma de construir una sociedad mejor y más justa para todos.

Bibliografía

- Grañeras, M., Gil, N., & Díaz-Caneja, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Malpica, F. (2016). Los retos en el proceso de la innovación pedagógica. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 24, No. 1, pp. 8-13). WaltersKluwer.
- Navareño, P. (2015). Descentralización con transparencia, liderazgo, calidad y pertinencia. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (ADIDE), nº 24

Autonomía de centros: del papel a las aulas

Silvia Mellado Cruz

Inspectora de educación del servicio Provincial de Huesca

"Una mayor autonomía para los profesionales a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. [...] Las escuelas que participan más en la toma de decisiones curricular demuestran un desempeño más alto de los estudiantes. En los ambientes donde los líderes escolares apenas pueden influir en la oferta y el contenido de los cursos, deben seguirse pasos para fortalecer las responsabilidades de los líderes escolares de modo que puedan gestionar y adaptar el currículum a las necesidades locales, asegurar la congruencia y ajustar su oferta a las metas de aprendizaje de la escuela."
Stoll y Temperley (2009)

En estudios comparativos de carácter internacional como Euridyce (2008) o el mencionado en el párrafo anterior que fue apoyado por la OCDE, se puede observar una tendencia que correlaciona autonomía de centros docentes y mejora de la calidad del sistema educativo, entendiendo esta mejora como aumento del rendimiento y de la equidad. Esta tendencia se acompaña de unos sistemas de evaluación y supervisión que se dirigen no sólo hacia el alumnado, sino también hacia el profesorado, el equipo directivo y el propio funcionamiento escolar.

Parece que el éxito educativo, tan ansiado en nuestra sociedad, pasa porque docentes, equipos directivos y comunidades educativas, hagan sus propias propuestas adaptadas al contexto social donde se encuentran. Esta diversificación escolar implica cambios normativos que flexibilicen las posibilidades para que los centros puedan diseñar las opciones que se ajusten en mayor medida a sus características contextuales.

¿De dónde venimos?

"Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes: donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y a evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores habrían de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán niveles altos

de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo"
(Darling-Hammond, 2001).

La profesora de Stanford Darling-Hammond, es, además, una de las asesoras que participan en el cambio educativo que está experimentando Chile. Aunque escribió el texto en 1992, aún resulta lejana la generalización de ese modelo de escuela en nuestro país.

Del informe Eurydice (2008), que compara más de 30 países de Europa, se extrae que algunos de los del sur, como España, Portugal y Grecia, tienen una autonomía de centros más limitada y burocratizada con respecto a los países del norte que, por otro lado, se encuentran mejor situados en los informes PISA. Los modelos de autonomía de centros son muy diferentes, destacando algunos sobre otros en cuestiones concretas. Así, por ejemplo, Francia, teniendo un sistema educativo muy centralizado, destaca por las amplias competencias en gestión de personal que cada director tiene, mientras que Finlandia lo hace por su gran autogestión y por la importancia de la autoevaluación en la rendición de cuentas que cada centro educativo realiza a la Administración.

En la siguiente tabla, podemos encontrar pinceladas sobre los tres modelos más representativos sobre autonomía de centros.

España, con una fuerte descentralización en materia educativa, revela en los indicadores internacionales un bajo índice de autonomía escolar (Eurydice, 2007; OCDE, 2012).

Según Bolívar (2008), la situación en la que descansa la autonomía escolar en España viene condicionada por tres hechos.

El primero de ellos hace referencia a larga tradición centralista, donde el concepto de centro educativo era inexistente. En España, no hace demasiados años nos encontrábamos con "establecimientos de enseñanza" que distribuían currículos obligatorios realizados por instancias administrativas superiores. Además, partimos de una densa regulación normativa de la mayor parte de ámbitos de la vida escolar, que tiene por consecuencia una gran burocratización, y casi "robotización", de la

Modelo de Competencia entre centros	Modelo de alto grado de autonomía	Modelo de autonomía por imposición normativa
Gran Bretaña y EE.UU	Holanda, Países Escandinavos	Portugal-Italia-Francia-España
Gran competencia entre centros y alto grado de evaluaciones externas de resultados como forma de control de la Administración y de adjudicación de recursos educativos. Como consecuencia, los centros seleccionan al alumnado y se produce un aumento de la segregación social.	Hay diferencias entre ambos, desde la autonomía total en Holanda con medidas compensatorias, hasta la fuerte municipalización de los países escandinavos. Se centra en los contextos. Los centros seleccionan a sus directivos y al profesorado. Fuerte cultura de la evaluación. Como consecuencia se acentúa la diferenciación basada en el proyecto educativo.	En Italia la autonomía de centros viene recogida por la Constitución. Se traduce en un alto grado de autonomía pedagógica y poca en cuanto a recursos y persona; mientras que Francia, con objeto de garantizar la igualdad, tiene un alto grado de centralización en autonomía pedagógica, pero una alta autonomía en gestión de personal. En España existe una compleja mezcla entre centralización autonómica, autonomía pedagógica, centralización de recursos y escasa capacidad de selección de personal. Lo cual conlleva dificultad para coordinar todos los elementos entre autonomía y centralización y para la satisfacción de necesidades contextuales.

labor docente; la cual desemboca en una desprofesionalización de la misma. En palabras de Fullan (2002): "Esta tendencia a homogeneizar, no estimula la innovación o el desarrollo de proyectos propios".

En segundo lugar, la doble red (pública y privada concertada) motivada por las necesidades de universalización educativa de una época y la capacidad de elegir centro, han llevado a relacionar la autonomía con la sensación de "mercado educativo".

Por último, la transferencia de competencias en educación a las Comunidades Autónomas ha hecho que convivamos con una especie de "Multicentralización", donde se intenta una compleja combinación entre las decisiones tomadas por la Administración central, las tomadas por la Administración Autónoma y la autonomía pedagógica ejercida por los centros educativos y los docentes.

Las leyes educativas en España han posibilitado cierta autonomía y así las ha sustentado el papel pero en la práctica, los centros la pueden cumplir limitándose a aplicar las directrices centrales y autonómicas. La autonomía de centros se ha entendido como la cumplimentación de documentos que responden a los requerimientos administrativos y no tanto a los requerimientos del con-

texto donde se circunscribe cada centro escolar y por lo tanto a las características de su alumnado.

La descentralización de las competencias educativas ha llevado a afrontar de manera desigual este apartado según la Comunidad Autónoma a la que nos refiramos. Algunas han iniciado un camino hacia el aumento de los niveles de decisión y de autonomía. Un ejemplo es Cataluña, donde se permite, entre otras cosas, la gestión de parte del personal en el propio centro. Los equipos directivos de los centros educativos públicos pueden proponer el nombramiento del personal interino, como continuidad o nueva incorporación.

Factores limitantes de la autonomía de centros en Aragón

"Los resultados indican que la autonomía de los centros no conduce por sí sola a una "liberación" que produzca mejoras considerables en la eficacia. Los cambios de estructura no producen efectos por sí solos. Para alcanzar la eficacia, la autonomía de los centros ha de ser el apoyo para los cambios pedagógicos, y el margen de maniobra ha de utilizarse..."

Denis Meuret (2004)

Efectivamente, decretar la autonomía de centros no ha supuesto mejoras educativas sustanciales y son muchos los factores limitantes, algunos comentados anteriormente relacionados con nuestra concepción y otros, como los cuatro que ahora destacaremos, directamente implicados con el quehacer diario en nuestras aulas.

El exceso de concreción organizativa hace que los centros se encuentren con demasiados obstáculos normativos y burocratización cuando tratan de flexibilizar o globalizar sus enseñanzas. Este hecho incide de forma directa en la concepción de la función de supervisión educativa, haciendo que se articulen mecanismos que velen por su cumplimiento.

Por otro lado, la extensa tradición burocrática ha logrado que los centros tampoco hayan sabido aprovechar las limitadas competencias en el marco de su autonomía con proyectos de centro innovadores, aun existiendo aulas innovadoras en los propios centros.

El tercero de los factores limitantes a destacar es uno de los más evidentes y, a su vez, de los más polémicos a la hora de ser abordado. Se trata de la falta de estabilidad del profesorado, principalmente en la zona rural, que hace que los centros vean comprometidos sus

proyectos al azar de la lista de interinos o del concurso de traslados.

Por último, cabe destacar la asunción de la función directiva y sus consecuencias. Según López-Muñiz (2004) es necesario el "reconocimiento de ámbitos de regulación y decisión a favor de órganos específicos de dirección del establecimiento que le permita concretar el proyecto educativo del establecimiento del modo más adecuado".

Riesgos versus Oportunidades

"La transferencia de poder representa una oportunidad, no la garantía de mejora de la calidad y la equidad de la escuela"

M. Hanson (1997)

Para asumir de manera responsable el desarrollo de la autonomía de centros, o entender las justificaciones que han sustentado su falta de desarrollo, señalaremos algunos de los argumentos más destacados relacionados con esos riesgos, que representan a su vez oportunidades para la mejora.

La Especialización de centros, no sólo a nivel pedagógico, sino también a nivel social y étnico, mezclado con la libre elección de centro escolar, puede dar lugar a la segregación del alumnado. La excesiva diversificación de

rios de igualdad, potenciar la competitividad entre centros y, por tanto, crear una tendencia a tener que dar a conocer el "producto" para obtener "clientes". En esta línea se encuentran los enfoques que defienden que el principio de autonomía llevado a sus extremos podría resultar perjudicial para la escuela pública, atomizando los centros, introduciendo diferencias de fondo en el currículo, mercantilizando el sistema escolar y trasponiendo técnicas de funcionamiento privadas en la escuela pública (Gómez Llorente, 2006).

El papel de la inspección educativa

"A mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afares de los políticos y administradores, obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad"

Linda Darling-Hammond (2001).

Nos detendremos en el apartado dedicado a la supervisión de centros por el estrecho vínculo que une la misma con la concepción que la Administración Educativa tiene sobre la autonomía de centros. Se encuentra extendida la errónea idea de que la Inspección es autónoma al enfocar la función supervisora hacia los centros educativos, cuando es el enfoque político-educativo el determinante en el modelo de supervisión que se aplica a los centros.

Veremos, a continuación, unas pinceladas del amplio proyecto de investigación desarrollado entre 1996 y 2004 por Grauwe y Carron acerca de los modelos que la Administración Educativa les encarga a sus supervisores.

En el "Modelo Clásico", la función que la Administración confía a su Inspección educativa se centra en el control y apoyo en áreas pedagógicas y administrativas. Cada centro educativo y cada docente pueden ser objeto de supervisión.

Este modelo genera tensiones entre los dos roles de la Inspección. En la práctica, según el mencionado estudio, se prioriza el control administrativo sobre el apoyo pedagógico. Otra de las debilidades que se observa es la necesidad de una elevada dotación personal para su correcto funcionamiento. Cuando esta dotación no es suficiente aparecen dificultades relacionadas con la coordinación y el seguimiento de las recomendaciones lanzadas. En este modelo se inician la mayor parte de países y, de los cuatro que señala el estudio, se trata del más cercano a la concepción de la Inspección en Aragón. El segundo de los modelos de supervisión es el llamado de "**Control central**" que se utiliza en países como Inglaterra

La autonomía de centros se ha entendido como la cumplimentación de documentos que responden a los requerimientos administrativos y no tanto a los requerimientos del contexto donde se circunscribe cada centro escolar

centros podría potenciar la desigualdad y la exclusión social. Algo que ha ocurrido con el sistema público en países como EEUU. Las políticas compensadoras de desigualdades centradas en las necesidades del contexto y de los alumnos, son clave para cambiar riesgo por oportunidad, dado a la asociación entre mejora de la calidad de la educación y aumento de la equidad social.

También debemos tener en cuenta la posibilidad de que exista mayor demanda que oferta en algunos centros en función de sus proyectos, lo cual podría llevar a los mismos a realizar una selección de su alumnado, si además tuvieran autonomía para controlar este proceso. Este riesgo se puede minimizar con mecanismos externos de admisión de alumnado en un equilibrio entre autonomía y gestión externa al centro.

Algunos pensadores y pensadoras de la educación han visto como la autonomía de centros podría amenazar la prestación de un servicio público educativo con crite-

Inspecciones escolares y autoevaluaciones de los centros educativos requeridas como rendición de cuentas en los centros públicos (2015)

	Inspecciones escolares requeridas como rendición de cuentas de los centros educativos			Autoevaluaciones de los centros educativos requeridas para la rendición de cuentas		
	Primaria	1ª etapa Secundaria	2ª etapa Secundaria	Primaria	1ª etapa Secundaria	2ª etapa Secundaria
España	Una vez al año o con mayor frecuencia	Una vez al año o con mayor frecuencia	Una vez al año o con mayor frecuencia	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Francia	Una vez cada dos o tres años	Una vez cada dos o tres años	Una vez cada dos o tres años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Grecia	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Italia	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Portugal	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Alemania	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Países Bajos	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Finlandia	No se exige frecuencia de las inspecciones o autoevaluaciones	No se exige frecuencia de las inspecciones o autoevaluaciones	No se exige frecuencia de las inspecciones o autoevaluaciones	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Noruega	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Suecia	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
EE.UU.	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
R.Unido (Inglaterra)	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
R. Unido (Escocia)	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Irlanda	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Brasil	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Chile	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Una vez cada tres o más años	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
México	Una vez al año o con mayor frecuencia	Una vez al año o con mayor frecuencia	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida
Japón	Una vez al año o con mayor frecuencia	Una vez al año o con mayor frecuencia	Una vez al año o con mayor frecuencia	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida	Inspecciones o autoevaluaciones requeridas pero de frecuencia desconocida

o Nueva Zelanda. Como su nombre indica, se basa en un fuerte control central por parte de la Administración educativa que incluye una gran presión sobre las escuelas ante las visitas de la inspección. El informe que se desprenda de esas visitas condicionará el futuro de cada centro y los recursos que perciba. Los directores, docentes y alumnado, dedican meses de preparación para superar la "auditoría". La concepción de la supervisión de la LOMCE hace un acercamiento a este tipo de control central.

Continuamos con el modelo de "apoyo cercano a la escuela" en el que las escuelas consideradas efectivas se dejan a su propio proceso, mientras que la Inspección se concentra en las que considera más débiles, que necesitan un apoyo pedagógico consistente y visitas regulares de supervisores orientados al apoyo. Los exámenes tienen un rol importante: permitir al ministerio y al servicio de inspección y/o supervisión saber sobre qué escuelas focalizar y monitorear la reducción de disparidades. Este tipo de modelo, libera a la supervisión de trabajo administrativo para concentrarlo en la función que se considera esencial para ese tipo de Administraciones Educativas, la del acompañamiento pedagógico. Actualmente se ha comenzado a implantar en Chile en el marco de la profunda reforma educativa que se está desarrollando en ese país en los últimos años.

El último de los modelos del estudio de De Grauwe y Carron es el "modelo de supervisión asentado en la escuela". Según estos autores, este modelo se puede dar en países con gran homogeneidad social, con docentes

bien formados y motivados, con un público confiado en la profesionalidad docente y con fuerte interés familiar en la educación.

Con este contexto y según esta concepción educativa, los docentes y la comunidad local son considerados los mejores monitores de la calidad y el funcionamiento de la escuela, y no se percibe la necesidad de un servicio de supervisión formal organizado por las autoridades estatales. Este modelo necesita un fuerte sistema de evaluación, dotado de instrumentos del nivel central para monitorear las escuelas, tales como sistemas de pruebas y exámenes, y sistemas centralizados de indicadores. Finlandia es un ejemplo de este modelo.

Si analizamos la relación entre los diferentes modelos de autonomía de centros y el modelo de rendición de cuentas de los mismos, podemos observar cierta correlación entre mayor autonomía y autoevaluación como sistema predominante en la rendición de cuentas. De esta forma se intenta hacer responsables a los centros de su propio proceso de mejora. El informe de la OCDE "Panorama de la Educación 2015" lo ilustra con esta tabla.

Síntesis

Como hemos podido observar a lo largo de este artículo, no basta con "nuevos" decretos de autonomía que deleguen competencias a los centros, es necesario crear unas condiciones determinadas para hacer efectiva una autonomía que mejore la calidad educativa.

Este camino pasa, además de la creación de contextos propicios, por la capacitación de las escuelas y de

los docentes para tomar por sí mismos las decisiones oportunas para la realización de proyectos compartidos de educación con compromisos firmes en conseguir determinados niveles de éxito y por lo tanto una rendición de cuentas serias basada en su propio proyecto-

No basta con "nuevos" decretos de autonomía que deleguen competencias a los centros, es necesario crear unas condiciones determinadas para hacer efectiva una autonomía que mejore la calidad educativa

compromiso. La responsabilidad en el desarrollo de la autonomía de centro, no puede recaer exclusivamente en el azar, el perfil docente y su formación, este proceso no es aislado y por lo tanto requiere de un marco normativo y de supervisión, que dote de los oportunos recursos y apoyos a cada centro.

Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. García Albaladejo (Coord.). La autonomía de los centros escolares. Madrid: MEPSYD.
- Carrón, G y De Grauwe, A. (2003). Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. París, UNESCO- International Institute for Educational Planning.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: ARIEL.
- Fullan, M. (2002): Los nuevos significados del cambio educativo. Barcelona, Octaedro.
- Gómez Llorente, L. (2006): "El riesgo de la privatización encubierta", Cuadernos de Pedagogía, 362 (noviembre),
- Hanson, M. (1997). "La descentralización educativa. Problemas y desafíos". Santiago de Chile. PREAL nº 9.
- Eurydice (2008). La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Martín Ortega, E. (2009). Autonomía escolar y evaluación: dos pilares de la calidad de la enseñanza. La autonomía de los centros educativos. Madrid: Consejería de Educación y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Martínez López-Muñiz, J. L. (2004). Autonomía de los centros escolares y derecho a la educación en libertad. Persona y Derecho, 50, 447-504

Meuret, D. (2004). "La autonomía de los centros escolares y su regulación". Revista de Educación. Nº 333.

OCDE (2015i). Nota País. España. Panorama de la Educación 2015.

<http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadoreseducativos/IndicadoresInternacionales/OCDE.html>

Sancho Gargallo, M.A. (2014). Posición de las Comunidades Autónomas ante la autonomía escolar de centros públicos. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid.

Stoll L. y Temperley, J. (2009): Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. Paris-México, OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>

Terigi, Flavia Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar.

Revisión de literatura y análisis de casos. - 1a ed. - Buenos Aires: Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2010.



El proyecto de mejora “Entre todos” del CEIP Ramiro Soláns

Rosa M^a Llorente García
Diego Escartín Rafales

Directora y Jefe de Estudios del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

El CEIP “Ramiro Soláns” se abrió en el curso 1977-1978, acogiendo a la población obrera del barrio Oliver de Zaragoza. Era un centro que contaba con un elevado número de alumnos distribuidos en dos vías. En los años 90, con el desmantelamiento y traslado a dicho barrio de un poblado marginal de otra zona de la ciudad, se matricula en el centro, de forma masiva, alumnado gitano, iniciándose una salida igualmente masiva de toda la población escolar originaria. Se empieza así a considerar el centro como el “colegio de los gitanos”. En efecto, al iniciarse el nuevo siglo, el 99% del alumnado pertenecía a dicho pueblo y cultura (se produjo una reducción considerable de alumnado, transformándose en un centro de una vía).

Las características de funcionamiento del centro durante el curso 2002-03 eran las siguientes:

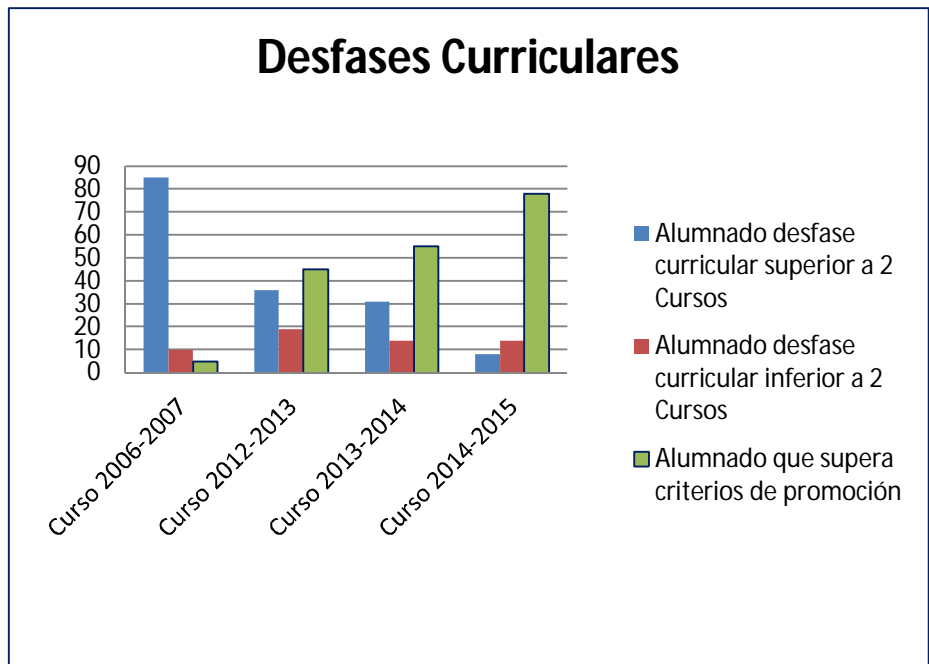
Características negativas del funcionamiento del centro	Indicadores
1. Elevado absentismo	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil: absentismo continuado de todos los alumnos (absentismo total). - Educación Primaria: Absentismo intermitente.
2. Conflictividad generalizada	<ul style="list-style-type: none"> - Conflictos entre iguales por una impulsividad excesiva: entre alumnos gitanos. - Conflictos entre alumnos y profesores: los alumnos reproducen los modelos de relaciones conflictivas del entorno. - Conflictos contra el alumnado inmigrante: por la existencia de actitudes xenófobas.
3. Generalización entre el alumnado de desfases curriculares significativos	<ul style="list-style-type: none"> - El 85% del alumnado no lograba alcanzar los niveles de promoción en cada curso de Educación Primaria. - Desfases curriculares superiores a dos cursos escolares en la mayoría del alumnado.

4. Actitud negativa del alumnado respecto al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación respecto a todos los aprendizajes. - Inexistencia de hábitos de trabajo en la mayoría del alumnado. - Graves dificultades para mantener la atención. - Escasas expectativas respecto a la escuela como instrumento de su promoción social. - Disrupciones continuas en el aula.
5. Otras características de funcionamiento negativas	<ul style="list-style-type: none"> - Centro considerado “marginal” sin ningún prestigio. - Escasa relación con las familias: se suponía que así se evita entrar en conflicto. - Desmotivación general del profesorado, inmerso en la “cultura de la queja”. - Actuaciones individuales de algunos profesores para atajar los problemas descritos, que se revelaban ineficaces por desarrollarse sin coordinación e implicación del resto del profesorado, y sin el referente de un plan sistemático.

Ante esta realidad tan compleja, el claustro de profesores liderado por el Equipo Directivo traslada a la Administración Educativa los problemas tan graves derivados de esta situación junto a la necesidad que existía en un grupo de profesores de buscar estrategias de superación de la situación límite en la que el centro se encontraba, encaminándolo hacia el objetivo de ofrecer una educación de calidad. Otra demanda planteada era la necesidad de contar con profesorado capaz de comprometerse con un proceso de mejora en un centro problemático, de manera que se pudiera conseguir una “masa crítica” de profesores que hiciera posible el desarrollo de un proyecto de mejora.

Como respuesta, la Administración ofreció al centro formar al profesorado en el desarrollo de "comunidades de aprendizaje" como metodología didáctica que podría contribuir decisivamente al desarrollo de un programa de mejora más amplio. Efectivamente, la formación impartida en el propio centro por Ramón Flecha, dotó al profesorado de las claves pedagógicas para iniciar el proceso de transformación, porque la citada metodología implicaba a toda la comunidad educativa en un proyecto común, compensando las necesidades de los alumnos para alcanzar la normalización curricular, y generando altas expectativas educativas en alumnos y familias.

Y mediante la Resolución de 5 de Mayo de 2005 de la Dirección General de Política Educativa, La Adminis-



un compromiso efectivo con el desarrollo de un proyecto de mejora. A partir del curso 2003-04, el profesorado accede al CEIP "Ramiro Soláns" a través de un proceso de

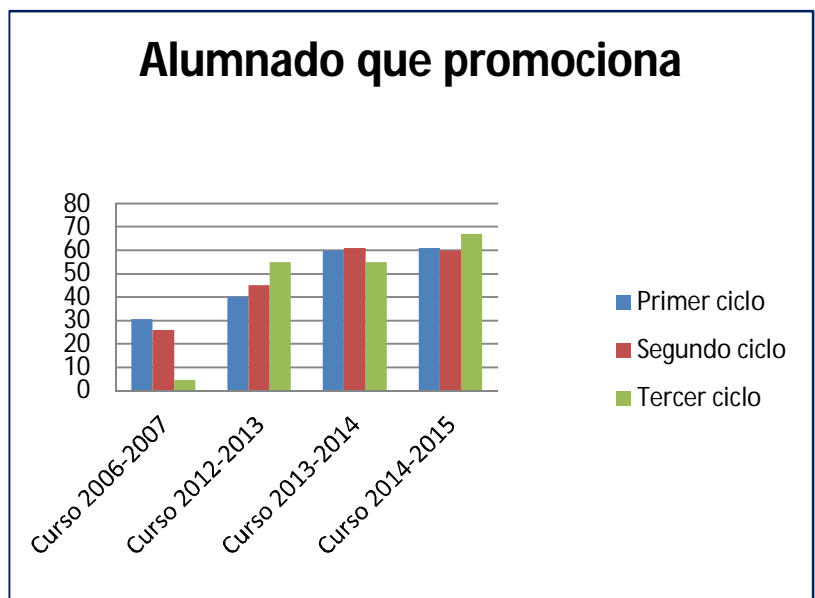
selección regulado por una Resolución del Director General de Gestión de Personal del departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que este profesorado deberá ajustarse a la nueva organización, constituyendo equipos estables con experiencia y preparación suficiente para la atención educativa de los alumnos con este tipo de necesidades educativas especiales asociadas a circunstancias sociales y culturales singulares. Los aspirantes deben pre-

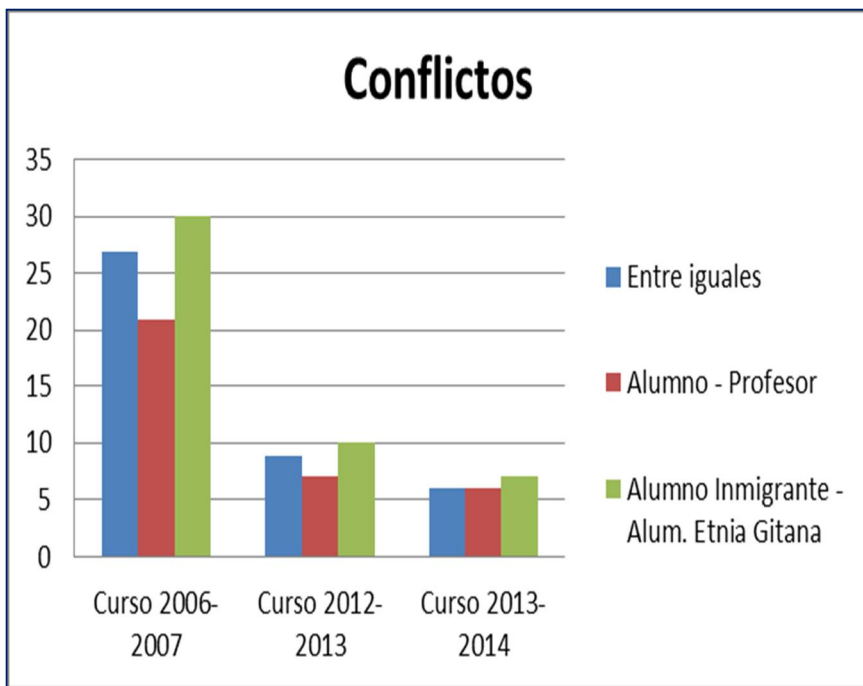
Un Proyecto Global de centro "ENTRE TODOS" que ha permitido ofrecer una respuesta educativa a un barrio con graves carencias sociales, culturales y económicas, etc.

tración autoriza, la modificación del currículo ordinario con carácter provisional y transitorio. Esta modificación tiene por objeto adaptar el currículo ordinario a las necesidades específicas de un alumnado que, como ya se ha indicado, presenta unos desfases curriculares graves. La metodología didáctica desarrollada y sus actuaciones paralelas pretenden superar dicho desfase, pero esta superación necesita una adaptación inicial de los requerimientos, contenidos y estructura de los currículos ordinarios, lo cual nos lo permite dicha Resolución.

La misma Resolución establece un procedimiento, específico para el centro, de adscripción de profesorado en comisión de servicios, lo que permitirá conseguir la referida plantilla de profesorado idóneo, es decir, un profesorado capaz de atender a un alumnado como el que se ha descrito, e igualmente capaz de adquirir

sentar un proyecto que versará sobre la atención edu-





5.- Ser una escuela inclusiva y abierta al Barrio.

Desde ese punto de partida en el curso 2002-03 y hasta la actualidad, el CEIP "Ramiro Soláns" se ha transformado en una realidad bien distinta, considerada como "Escuela de Éxito" por el Consejo Escolar del Estado y como práctica educativa recomendada y presentada en distintos Foros Educativos a nivel autonómico y nacional. El liderazgo ejercido desde la dirección junto a un equipo de profesores comprometido, auto-crítico e innovador ha permitido crear una organización eficaz, con objetivos que responden a las necesidades reales del alumnado, y ha logrado que la comunidad educativa asuma una visión compartida de las finalidades del centro y un compromiso con el aprendizaje organizativo.

cativa de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones sociales y culturales desfavorecidas y sobre las bases de un plan de intervención con dichos alumnos y superar una entrevista personal ante una comisión formada por el Inspector y la Directora del centro junto a un Asesor Técnico Docente de la Unidad de Programas Educativos. Al finalizar cada curso escolar, la Inspección Educativa en base a un informe emitido por la Directora del centro decide su continuidad teniendo en cuenta el grado de compromiso e implicación en el Proyecto.

El desarrollo del proyecto "ENTRE TODOS" ha abierto expectativas de futuro a las familias que les motivaran para el acceso e integración de sus miembros en la sociedad. Igualmente se ha conseguido la transformación progresiva de un centro marginal y muy poco valorado, en otro que ofrece una educación de calidad y que es valorado muy positivamente por alumnos y familias. En este proceso el apoyo de la Administración Educativa a través de las medidas descritas con anterioridad y la dotación de los recursos personales necesarios han facilitado y ayudado en este proceso de transformación.

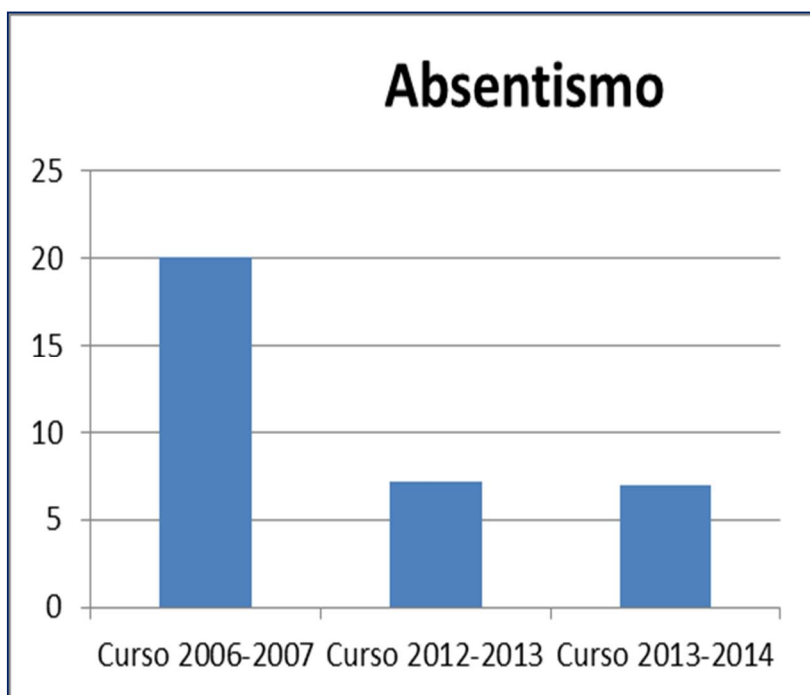
Todas estas medidas facilitaron la puesta en marcha de un Proyecto Global de centro "ENTRE TODOS" que ha permitido ofrecer una respuesta educativa a un barrio con graves carencias sociales, culturales y económicas, etc. (61% del alumnado es de etnia gitana, el 34% inmigrante y el 5% de otros grupos con déficits socio culturales) a partir de una serie de estrategias y actuaciones que tienen todas ellas como finalidad la de conseguir los cinco objetivos básicos del mismo proyecto

1.- Consolidar la implantación del currículo desarrollando las competencias básicas y los procesos de evaluación para reducir el fracaso escolar.

2.- Erradicar el absentismo.

3.- Construir un clima positivo de convivencia a través del Plan de Convivencia "CONVIVIMOS" y la mediación escolar.

4.- Fomentar la participación de las familias en el centro y en el proceso educativo de sus hijos.



Mi experiencia en el CEIP Ramiro Soláns

Diana Jurado Patrón

Psicóloga. Mérida, Yucatán, México

Me llamo Diana Jurado Patrón, soy mexicana, psicóloga egresada de la Universidad Autónoma de Yucatán y actualmente estudio mi Maestría en Psicología Aplicada en el área Escolar, la cual estoy a unos meses de finalizar, en la misma casa de estudios. Vengo de la ciudad de Mérida, Yucatán en donde gracias a mi formación, he tenido la oportunidad de conocer varios centros educativos, tanto públicos como privados, realizando varias intervenciones como prácticas, voluntariados y trabajo profesional. Mi experiencia principalmente ha sido en educación infantil y primaria, ya que es con la población que considero mejor me desenvuelvo.

Estoy muy interesada en la Psicología Positiva y en la Educación Positiva, es por ello que desde hace 3 años formo parte de un equipo de investigación de mi facultad llamado "Psicología Positiva UADY en acción" a cargo del Dr. Elías Góngora Coronado, en el cual realizamos tanto investigación básica, como elaboración y validación de pruebas psicológicas para nuestro contexto como también investigación aplicada, elaborando intervenciones en psicología positiva dirigidas a diferentes poblaciones y contextos.

Desde que entré a la maestría tenía en mente realizar una movilidad para conocer otro tipo de prácticas educativas, quería ver lo que pasaba afuera de mi país, sobre todo para conocer cómo se llevan a la práctica diaria temas que considero muy importantes en educación, como el bienestar emocional, la educación para la salud, la educación positiva y poder también capacitarme en ellos. Hace unos años atrás también, había conocido el programa de Aulas Felices el cual me había inspirado con sus propuestas para trabajar con las fortalezas en el aula, por lo que era mi principal objetivo, conocer cómo se llevaba a cabo este programa que se basa en la Psicología Positiva.

Después de una larga búsqueda de oportunidades y sitios para llevar a cabo mi estancia, dado que no pretendía ser teórica, sino práctica, a través de Jorge Carlos Aguayo, uno de mis profesores de la maestría pude hacer contacto con Javier Gállego Diéguez, Jefe de sección de Educación para la Salud en Aragón, quien conoció a mi profesor en Bilbao, en un congreso de Habilidades para la Vida, tema que también nos interesa y se trabaja mucho en la UADY.

Jorge Carlos me comentó sobre los programas que se trabajaban en Aragón y uno de ellos era Aulas Felices, el que más me interesaba, por lo que no tardé mucho en

escribirle a Javier y comentarle sobre mis intereses y en realizar una estancia en las escuelas de Aragón. Javier muy amablemente me comentó que existía la posibilidad de la estancia para conocer los programas de educación para la salud que se implementaban en Aragón, pero no solo eso, sino que también podría colaborar con el Sistema de Asesoramiento y Recursos en Educación para la Salud (SARES) de Aragón y si fuera poco, también podría conocer el "CEIP Ramiro Soláns", escuela de la que nunca había escuchado pero a través de un video que me compartió Javier, me enamoré, simplemente la escuela me encantó y en ese momento pensé ¡tengo que conocerla!

A partir de este contacto se iniciaron varios trámites entre mi universidad (UADY) y el Gobierno de Aragón para hacer posible la estancia, así como el contacto de Javier con el Dr. Elías Góngora, mi mentor y asesor de tesis, el cual siempre estuvo pendiente de toda mi estancia.

Estaba muy entusiasmada por llegar al Ramiro Soláns, pero también tenía mis dudas, de verdad me cuestionaba si todo sería tan maravilloso como aparecía en el video, pero el día de hoy confirmo que la escuela y el equipo de trabajo es mucho mejor de lo que dicen ser.

Llegué por primera vez al Ramiro Soláns junto con una compañera del SARES, Elisa Ferrer, y lo primero que vimos fue la recepción de los niños, ¡la directora estaba en la puerta sonriente recibiendo a niños y familias!, hablando con las madres y recibiendo a los niños con besos y abrazos, también tenía mis dudas sobre si esta práctica se realizaba todos los días y la respuesta es ¡sí!, todos los días el profesorado, incluyendo a la directora Rosa Llorente reciben muy felices a los niños, con la canción "best day of my life" de fondo que le alegra el día a cualquiera. Después de ver la entrada de los niños al cole, Elisa me presentó con Rosa, que ya esperaba mi llegada, fue muy amable y me recibió con mucho entusiasmo, comentándome que estaba feliz de que más gente quisiera conocer la escuela.

Rosa me contó la historia del Ramiro Soláns, que es una escuela que trabaja mayormente con población gitana e inmigrante, pertenecientes a un nivel socioeconómico y cultural bajo o muy bajo, por lo que en un principio fue muy difícil tener alumnos y han trabajado mucho para lograrlo. Me contó también acerca de los retos que se les han presentado durante 12 años y cómo han trabajado para enfrentarlos, antes de la implementación del programa "Entre Todos", en la escuela tenían un elevado

índice de absentismo, alto nivel de fracaso escolar, graves problemas de convivencia y escasa relación con las familias y el barrio; me habló sobre el compromiso de todos los profesores y lo que tuvieron que modificar para impactar en el alumnado y sus familias ya que la participación familiar era prácticamente nula. Rosa comentó que los profesores se encontraban muy comprometidos, que es la única escuela que puede elegir a sus profesores, los cuales compiten por medio de un proyecto para ser parte del equipo de trabajo, comentaba también que es necesario tener cierto perfil para que entre todos lleguen a las metas.

El Ramiro Soláns, trabaja con varios proyectos como lo son "Aulas Felices", Inteligencia emocional, Equipos colaborativos y Mediación, por mencionar algunos; la directora me comentó en qué consistía cada uno y como se ha trabajado en los diferentes niveles. Rosa comentaba que no ha sido fácil, porque en el día a día surgen situaciones inesperadas y difíciles, los niños se comportan diferente en los contextos en los que se relacionan (familia y escuela) e inclusive lo expresan. Sin embargo, han trabajado e involucrado tanto a los padres que la escuela ha sido acreedora de premios, son conocidos a nivel mundial, y han recibido varias visitas de otros profesionales, de diferentes ciudades y partes del mundo para conocer el trabajo que ahí se hace.

El CEIP Ramiro Soláns es un colegio ubicado en un barrio con un nivel socioeconómico bajo, por lo que es bastante humilde pero cuenta con todo lo necesario y transmite un ambiente de confianza a toda la comunidad, también es relativamente pequeño, comparado con otros colegios de la ciudad, tiene dos grupos por nivel (de primero a sexto año), además de los tres grupos de infantil; los grupos son bastante pequeños, lo que permite una mejor atención por parte del maestro o maestra. Las paredes, desde la entrada, están cubiertas de enormes dibujos, como el "monstruo de colores" que representa las diferentes emociones y que se trabaja con Infantil, tiene dibujos con muchos colores vivos y a pesar de que no es una escuela con lujos, tiene suficiente material para trabajar con los niños. Los salones son cómodos y la mayoría tienen carteles o trabajos que los alumnos elaboran, incluso frases motivadoras que las maestras colocan, por ejemplo en la puerta de quinto año se pueden ver dos círculos de colores diferentes, uno que dice "deja pensamientos negativos" y otro que indica "recarga pensamientos positivos"; se siente un ambiente muy agradable al entrar, realmente



se aprecia un colegio "para niños" y se nota que han buscado su involucramiento y pertenencia al cole.

Después de esto, visitamos diferentes salones, Rosa me presentó a los niños y a sus maestras. En el aula se observa a los niños felices y tranquilos, se notaba la afectividad de la maestra con el grupo y la forma en la que ya habían introyectado varios aprendizajes, por ejemplo, cuando se les preguntaba qué era lo que les gustaba de la escuela, la mayoría de los salones hacía referencia a los proyectos que ahí se trabajan, al mindfulness, la respiración, el yoga y las tertulias dialógicas (aprendizaje colaborativo). También tuvimos la oportunidad de observar cómo uno de los grupos practicaba la atención plena y la relajación después del recreo. Al finalizar el recorrido, hablé con Rosa sobre mis intereses personales para integrarme a algunas de las actividades, acordamos horarios y me comentó que podría iniciar observando y posteriormente proponer algo para trabajar en las aulas.

Una semana después, visité el grupo de sexto año a cargo de la maestra Remedios Rodríguez, mejor conocida como "Reme", allí se estaba trabajando la metodología de los grupos interactivos. Reme me explicó la dinámica y comentó que es muy favorable para trabajar con el grupo, al principio, antes de implementarse, las maestras tenían dudas sobre si funcionaría bien, pero les ha sorprendido y han visto muchos cambios positivos por parte del alumnado. En el trabajo me di cuenta que los niños se involucran mucho más que en los tradicionales equipos, se veían interesados y además las monitoras motivaban al grupo, reforzando los aciertos y el trabajo de los alumnos, incluso ponían atención a las actitudes y emociones que se presentaban, por ejemplo si alguien rechazaba a otro compañero o se enojaba por algún motivo.

Me propusieron formar parte de los voluntarios que colaboran en los grupos interactivos, ya que les hacía falta gente, me encantó la idea, así que me integré en dicha actividad con los alumnos de segundo y sexto año.

Además de participar en los grupos interactivos, estuve observando otras actividades que realizaban las maestras con los alumnos como las tertulias dialógicas, en donde los alumnos leen un libro por trimestre; cada semana leen cierta cantidad de páginas y eligen lo que más les haya interesado para compartirlo posteriormente con sus compañeros. También asistí a una sesión con los grupos de cuarto y quinto año, como parte de la formación en inteligencia emocional para los alumnos, que

trataba sobre la comunicación y tenía como objetivo hablar con los niños sobre las diferentes formas en las que nos comunicamos y distinguir las mejores para relacionarse. Al igual pude presenciar, durante el semestre, todo el proceso de selección del “ayudante mediador”; la mediación es una estrategia muy interesante que se utiliza para involucrar a los niños en la prevención y resolución de conflictos y en el Ramiro Soláns ha dado muy buenos resultados porque los niños se comprometen mucho y desempeñan un excelente papel ayudando a los demás.



A continuación hablaré de las cosas que más llamaron mi atención del cole, por la forma en la que se trabaja y la manera en la que logran integrar la filosofía del centro con la práctica cotidiana, así como algunas diferencias que observé, lo cual comento sin el afán de generalizar, desde mi perspectiva y experiencia personal en la ciudad en la que he crecido y trabajado, en Mérida, Yucatán, México.

Entre los aspectos positivos que encontré en el Ramiro Soláns y que más llamaron mi atención fueron la gran cercanía de los maestros con los niños y el cariño que les demostraban, lo cual para nada está peleado con los límites y las normas, los alumnos conocían perfectamente las normas de la escuela y también conocían las consecuencias que serían aplicadas al romper alguna de éstas, como por ejemplo si tenían alguna pelea con otro compañero. Muchos maestros creen que esto no es posible (no creo que solamente en mi país y en mi ciudad, por las pláticas que he podido tener con otros profesionales de otras partes de México y España); los maestros de infantil generalmente son muy cariñosos pero a medida que el nivel educativo es mayor, los maestros parecen distanciarse afectivamente de los alumnos, muchas veces porque creen que es la forma necesaria para mantener los límites y la disciplina.

En el Ramiro Soláns observé que todos en el cole están involucrados, todos los maestros y maestras, hasta el conserje y la cocinera viven la filosofía de la escuela, trabajan para los niños, son amorosos, cordiales, sonrientes y cuando se presenta un conflicto lo resuelven mediante el diálogo. En mi estancia en el Ramiro Soláns, nunca vi a ninguna profesora exaltarse con los niños o decirles algo que pudiera asustarlos, que en mi experiencia, ocasionalmente lo he llegado a ver en otras instituciones no como una respuesta voluntaria, sino como consecuencia de la falta del control de las emociones del profesorado.

No es que las y los profesores del Ramiro Soláns no sientan o tengan una paciencia envidiable, sino que tienen muy claro el lugar en el que trabajan, el contexto de

los niños, las dificultades a las que se enfrentan y esto les ayuda mucho a conseguir sus objetivos de la manera más adecuada y amorosa. Están convencidos de que el diálogo es una de las mejores formas para resolver los conflictos, por lo que todo el personal trabaja en éste senti-

do, si ocurre una situación difícil que llega hasta la directora, por más alterado, exaltado o nervioso que se encuentre el alumno, la directora siempre demuestra calma y eso trata de transmitirles a los alumnos.

Hay una muy buena coordinación de las actividades y se observa un buen trabajo en equipo, los profesores a pesar de que tienen una jornada larga se miran contentos haciendo su trabajo y se nota el cariño que le tienen a sus alumnos.

Todos los días surgen conflictos en el Ramiro Soláns, los maestros siempre tienen algo con qué lidiar, ya sea porque un alumno no quiere trabajar y responde a los demás de forma grosera o con insultos, porque algún niño muestra conductas agresivas con sus compañeros o porque son desafiantes con la autoridad, pero los maestros saben en dónde están y con quiénes trabajan, por ello han cambiado sus prioridades, saben que los alumnos que no se sienten a gusto en la escuela, que viven en situación precaria o situaciones difíciles en el vecindario o con sus familias, difícilmente tendrán motivación por aprender, difícilmente se relacionarán adecuadamente con los demás y es por esto que cuando aparece un conflicto en el aula, las profesoras saben qué es lo primero que se necesita resolver.

Todos en el Ramiro Soláns están conscientes de que son un modelo para los alumnos, para relacionarse mejor y para enfrentarse a la vida. Dentro de mi experiencia puedo mencionar que he visto que algunos maestros olvidan esto, se les olvida que son un ejemplo a seguir, no solamente en los aspectos académicos, sino también en la forma en la que se relacionan con los demás maestros y alumnos y por la manera en que expresan sus emociones y sus actitudes. Los niños están pendientes de todo y más que pensar en “tener cuidado”, hay que pensar en cómo aprovechar positivamente esta cualidad de observador y actor, para educar para la vida.

En el Ramiro Soláns, los alumnos no solamente aprenden lengua o matemáticas, los niños aprenden a decir lo que piensan de formas adecuadas, sin herir a los demás, también fortalecen su autoestima porque los maestros y maestras, como Reme, no se cansan de decirles lo buenos que son y recalcar sus fortalezas. Los niños se sienten queridos, saben que su voz cuenta y que no son ignorados. Afortunadamente en mi experiencia, también he visto a varios maestros hacer lo mismo, interesar-

se por el crecimiento de sus alumnos, resaltar sus virtudes y hacerles ver de forma amable y amorosa sus errores.

En el cole, saben, porque se les dice constantemente a los niños que TODOS son importantes, nadie es más importante que nadie y todos deben respetarse, los niños llaman a los maestros por su nombre, un ejemplo más de que el respeto no está peleado con la cercanía.

Muchas veces los maestros se enojan si un alumno pregunta por qué tienen que hacer tal o cual actividad, porque creo que muchas veces como niños no le encuentran sentido, ante esto algunos maestros, demuestran enojo o se limitan a decir ¡porque yo lo digo! ó ¡porque tienes que hacerlo!, sin darse cuenta que ellos mismos son los que provocan que por medio de estas acciones los alumnos se alejen, les pierdan el respeto e incluso les provoquen miedo, es cuando el alumno deja de expresarse en clases, a tener miedo de lo que opina, de decir lo

profesoras tratan de implementar en su aula actividades que sean novedosas para los alumnos, como la metodología de los grupos interactivos, lo cual mantiene por más tiempo la atención de los alumnos, permite consolidar los aprendizajes, los niños aprenden a trabajar y al mismo tiempo ayudar a los otros, permite que pongan en práctica diferentes habilidades sociales, a resolver problemas y sobre todo aportar soluciones que deben llevar a la práctica para mejorar. En México se dificulta realizar este tipo de actividades, dentro del horario lectivo, muchas veces porque las exigencias de la escuela hacia el profesor son demasiadas y en gran parte por las características del sistema educativo, con gran cantidad de niños en el aula, lo que imposibilita la atención individualizada y por lo que los maestros dejan de implementar actividades que realmente estimulen el deseo de aprender de los alumnos, lo cual causa mucha frustración, tanto en alumnos como en aquellos maestros que realmente se interesan

en brindarles una mejor educación a los alumnos. A pesar de estas dificultades, hay maestros muy interesados en que los niños tengan un aprendizaje significativo, que logran brindar clases muy creativas y divertidas.

En cuanto a los docentes y su formación, en los centros educativos que puede visitar en Aragón, me da cuenta que los maestros se preocupan por su formación, se capacitan porque quieren estar mejor preparados, porque saben que capacitándose y formándose tendrán más y mejores herramientas para educar. Al preguntar a varios maestros sobre su formación,

sobre sus estudios, se me quedó muy grabado que una maestra me respondió "somos maestros, no importa lo que hayamos estudiado ni cuántos grados o cuántos másters tengamos", refiriéndose a que se preparan para educar y se comprometen con su labor. En mi experiencia he visto en diferentes escuelas, que algunos maestros, aun tratándose de cursos gratuitos e importantes para su formación, no asisten porque las horas no se les hacen "válidas" de manera curricular, en este punto quiero recalcar que no todos, porque también hay muchos profesionales comprometidos que están dispuestos a invertir horas de su tiempo libre en formación.

Hay personas que pueden pensar que ir a España a aprender sobre la educación que ahí se imparte y sus programas es una pérdida de tiempo porque se aleja de la realidad de México, muchos otros no lo vemos así, en mi opinión considero que es importante aprender de otros y de sus fortalezas, así como de las personas o en éste caso escuelas, que ya se han enfrentado a ciertas situaciones y han salido victoriosas, preguntar ¿Qué han hecho para llegar hasta aquí? Y qué mejor que aprender de centros como el Ramiro Soláns que tiene ya un largo camino recorrido. Recuerdo que César Bona ya lo había

No es que las y los profesores no sientan o tengan una paciencia envidiable, sino que tienen muy claro el lugar en el que trabajan, el contexto de los niños, las dificultades a las que se enfrentan y esto les ayuda mucho a conseguir sus objetivos de la manera más adecuada y amorosa

que piensa. En el Ramiro Soláns los alumnos de todos los grados, desde infantil hasta sexto grado cuestionan y hacen críticas, los maestros y maestras les responden amablemente, redirigiendo sus inquietudes, sin ignorarlos, por lo que los alumnos desarrollan su pensamiento crítico.

Algo que me encantó ver en el Ramiro Soláns es que creen firmemente en los niños y en sus capacidades, creen que pueden resolver sus propios conflictos, como es el caso de la Mediación, que comenté al inicio de mi relato, dándoles apoyo y herramientas sobre cómo hacerlo al principio, monitoreándolos y preparándolos para hacer frente a situaciones difíciles. En México, la mediación se comienza a implementar en algunas escuelas, sobre todo en secundarias, pero al igual que en el Ramiro Soláns creo que en la primaria podría comenzar a trabajarse con los grados más elevados, ya que en mi opinión, muchos niños pueden mostrar una mejor habilidad para resolver conflictos y aportar soluciones. Si no damos la oportunidad a los niños, nunca podremos ver hasta dónde pueden llegar.

En el Ramiro Soláns, pude observar muchas clases en las que el aprendizaje es dinámico y divertido, las

comentado en una entrevista “si en el mundo profesional de la cocina quieren mejorar algo llaman a los cocineros mejor valorados. Ven y dinos qué haces. En la educación deberíamos hacer igual, busquemos a los que lo hacen mejor y preguntémosles que hacen”.

Por otro lado, los niños a donde sea que vayamos, quieren jugar, quieren divertirse y es muy cierto que el sistema educativo es diferente, pero hay muchas estrategias que pueden ser adaptadas a nuestro contexto, no se trata de copiar y pegar, sino observar y evaluar qué podría aportar para la educación de mi país, no solamente en el caso de los niños, también para el trabajo con los profesores, familias y todos aquellos que formen parte de la comunidad educativa.

En esta experiencia aprendí sobre todo, que el cambio es posible, si todos trabajamos en conjunto para realizarlo, que se necesita un equipo que trabaje para conseguir las mismas metas y no uno solamente como una isla en medio del océano; aprendí también que los objetivos no son fáciles de lograr, que si nos ponemos objetivos muy grandes, al principio parecerán inalcanzables, pero si nos proponemos metas realistas y concretas, si por ejemplo, nos proponemos como un primer paso cambiar la actitud que tenemos para ir a trabajar cada día, en la forma en la que nos relacionamos diariamente con los alumnos, estaremos contribuyendo a que el cambio se dé, en cambio si esperamos que los alumnos mejoren por sí solos, a que el sistema educativo mejore, sin hacer cambios en nuestra propia práctica, si seguimos haciendo las mismas cosas, difícilmente el cambio puede llegar.

Algo que también aprendí del Ramiro Soláns y del claustro de maestros que allí trabaja, es que el diálogo funciona, poco a poco y como pequeñas gotas, pero funciona, genera cambios y además de que los profesores lo dicen, se puede observar en los alumnos, así como también, la importancia de la afectividad y la cercanía con los alumnos, esto nos permite formar seres humanos más empáticos, más tolerantes y más preocupados por los otros.

El Ramiro Soláns, tiene más de 10 años trabajando la inteligencia emocional con los alumnos y aún siguen enfrentándose a dificultades en la convivencia, pero ellos mismos reconocen que han habido cambios en los alumnos, esto me ha llenado de esperanza ya que como psicólogos o maestros, muchas veces podemos llegar a frustrarnos y estresarnos por no ver resultados inmediatos, pensamos que el trabajo realizado en meses a veces no vale la pena, pero en realidad quizás no signifique esto, sino que el modificar actitudes, hábitos y conductas en los niños y en sus familias es un trabajo que no es sencillo, además de esfuerzo, implica tiempo, pero que si somos constantes,

podremos ver los frutos.

A manera de conclusión, me gustaría mencionar que en México, no somos ajenos a este tipo de experiencias, existen muchos maestros que tienen actitudes similares a los maestros del Ramiro Soláns, amorosos y con gran interés por los alumnos, tanto por su aprendizaje como por su desarrollo personal y felicidad, así mismo existen escuelas que cada vez más apuestan por la implementación de programas que beneficien tanto a la convivencia escolar como al desarrollo positivo de los alumnos; sin embargo, un aspecto importante a resaltar en esta experiencia, es la claridad de la filosofía educativa del centro y la convicción que demuestran los profesores hacia esta, lo cual se refleja en su trabajo diario, esto es precisamente lo que podría ser la diferencia entre una escuela y otra, la metodología, la sistematización y el trabajo que realizan como grupo organizado para alcanzar sus objetivos.

Quiero expresar sobre todo mi gratitud por el CEIP Ramiro Soláns, a la dirección, a Rosa, por abrirme las puertas del cole y permitirme conocerlos, también por estar pendiente de mí; a cada uno de los profesores y profesoras que ahí trabajan, sobre todo a Remedios que fue como una tutora personal y que me aceptó cada jueves en su aula, me involucró y respondió amorosamente a cada una de mis preguntas; les agradezco también a los niños y en general a todo el personal, incluyendo conserjes, cocineras, monitoras y voluntarios que forman parte de la familia Ramiro Soláns. Agradezco a mi universidad, especialmente a mis profesores, que me apoyaron en todo, a Elías, que nunca me dejó sola y a la Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón, sobre todo a Javier Gallego y al SARES por permitirme cumplir mis sueños. Todos forman parte de mi experiencia.

Ojalá cada día sean más maestros y más escuelas en todo el mundo que trabajen en conjunto, involucrando a toda la comunidad educativa para crear un planeta mejor y más feliz.



CEIP Labordeta, organizando las necesidades

Francisco Lamuela

Jefe de Estudios del CEIP José Antonio Labordeta de Zaragoza

La administración habla de dotar de más autonomía a los centros sin valorar en toda su extensión qué significa otorgar ese margen de responsabilidad.

Nuestro colegio tiene unas características muy particulares. El centro está rodeado por unos bloques de viviendas que, tanto el Ayuntamiento como el Gobierno de Aragón, destinan a ayuda social, lo que marca claramente el perfil de parte de nuestro alumnado. Por otra parte, hace ya mucho tiempo que, para levantar esta situación, el colegio se acogió al programa British Council, que aportó otro tipo de población atraída por un bilingüismo de calidad. Esta situación nos arroja una realidad escolar diferente, con resultados que, reflejados en una gráfica, aparecen representados en una campana de Gauss invertida, con muchos alumnos/as en los dos polos y pocos en el centro, justo al contrario que en la gráfica general de los centros de la comunidad.

En tiempos de bonanza económica, desde la administración se tenía en cuenta esta realidad, y se dotaba al colegio de hasta dos maestras en cupo que se hacían cargo de los apoyos que, en aquellos momentos se llamaban de Educación Compensatoria. Pero, con la llegada de la crisis, estos alumnos/as que mantenían dos años de desfase curricular y pertenecían a una minoría social desfavorecida pasaron a considerarse "normalizados" y el problema fue cada vez mayor, puesto que además de atender a nuestra realidad social, debíamos hacerlo desde el bilingüismo, que creaba "objetores del inglés".

Una vez que fuimos conscientes de que se nos iba a aplicar en el cupo, los números que marcaba la rejilla estandarizada, no nos quedó otra que intentar encontrar soluciones imaginativas, aunque fuese estirando la normativa hasta donde nos permitiera el servicio de inspección.

Nos percatamos hace tiempo que, para los niños/as con problemas en la competencia lingüística, esta sobrecarga era un peso difícil de sobrellevar. Así, no solo no adquirían las destrezas del idioma vehicular en las áreas British, sino que, además, no adquirían los estándares mínimos en Cien-

cias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística. Estábamos ante un problema, ya que estos alumnos/as que no alcanzaban a superar el listón conceptual que se les planteaba a causa del idioma, se aburrían y generaban problemas de disciplina.

Así, tuvimos una idea organizativa que pusimos en práctica hace ya cuatro cursos. A partir de tercero de primaria, cuando tenemos claro los niños/as que tienen dificultad en la competencia lingüística, flexibilizamos los grupos y pasamos a dar las clases de las áreas British en grupos remodelados que ya no son A, B ó C sino uno, dos y tres. No son agrupaciones por nivel conceptual, que sería segregador; los grupos uno y dos son iguales entre sí; son a los que acuden los alumnos/as que superan los imprescindibles en la competencia lingüística y que pueden seguir el desarrollo de la clase en lengua inglesa sin problema. Al grupo tres acuden los que no son capaces de sobrellevarlo, bien por tener problemas en la comunicación en lengua inglesa, bien por incorporarse tarde a nuestro colegio proviniendo de un centro no bilingüe. No son grupos cerrados; cada evaluación los niños/as pueden pasar de un grupo a otro dependiendo de sus necesidades; estos cambios se deciden en las sesiones de evaluación. Así, en el grupo tres ofrecemos la posibilidad de adquirir los estándares en lengua inglesa pero con refuerzos en español.

Es cierto que este grupo no va a cumplir con los requisitos del British Council y está abocado a una nota negativa; pero no deja de ser cierto también que, con la clase normal, tampoco son capaces de conseguirlo. Así, al menos, logramos mejorar su desarrollo competencial en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Creemos que todos ganamos; y además, al estar en una clase en la que entienden los conceptos que se les plantean, están mu-

LABORDETA
BILINGUAL SCHOOL
ZARAGOZA



cho más motivados y presentan muchísimos menos problemas de convivencia.

Hemos intentado que, a estos alumnos que pertenecen al grupo tres, se nos permita evaluarles y calificarles con el currículum aragonés, pero nos hemos encontrado con el muro normativo; esperemos que algún día se pueda derribar. Hay que ser flexibles no solo en la escuela, también en la legislación educativa. Hemos tenido casos muy injustos con alumnos/as brillantes que han venido en sexto a nuestro colegio y no han podido superar el currículum British Council por su hándicap con el inglés, a pesar de sacar brillantes calificaciones en otras áreas.

Organizar esto conlleva su dificultad, puesto que todas las clases de un curso deben coincidir en su horario en cuanto a las áreas British; pero esto, con práctica e imaginación, se supera; solo es cuestión de dedicar un tiempo desde jefatura. Con la práctica se gana en rapidez, y aunque el problema se complica en los cursos altos, es superable.

Esta medida, que así explicada por encima puede parecer discriminatoria, es justo todo lo contrario; por un lado es flexible y revisable trimestralmente; por otro, individualiza la enseñanza en un área de gran complejidad, no por la materia impartida, sino por la lengua vehicular empleada; y por último, es gratificante para los alumnos/as, que antes eran incapaces de acceder a los



barrera infranqueable, han sido capaces de conseguir metas que antes no habrían soñado.

Otro de los problemas con que nos encontrábamos, era que los niños/as a los que se podía diagnosticar dos años de desfase curricular estaban ya en tercero de primaria; habíamos perdido mucho tiempo. Por eso decidimos intervenir antes, reforzando las competencias lingüística y matemática en español, aunque fuera sacrificando en parte su bilingüismo.

Nuestro plan de atención a la diversidad ya planteaba atender a estos niños al comienzo de la E. Primaria a pesar de, lógicamente, no presentar dos años de desfase curricular. Los médicos no esperan a que un enfermo desarrolle la enfermedad hasta un estado avanzado para empezar a tratarle; lo hacen desde que es diagnosticada y, si puede ser, aplican medicina preventiva. Eso es lo que hicimos nosotros, educación preventiva, y creamos los apoyos preferentes. Los llamamos así por ser los últimos que retiramos en caso de tener que sustituir a un compañero/a, por la importancia que les otorgamos; o sea, se mantienen casi siempre.

No podemos usar nuestros recursos de pedagogía terapéutica para esta labor; los tenemos que reservar para que atiendan a nuestros ACNEEs, por lo que aprovechamos los restos horarios de nuestros maestros/as de primaria y de E.F... ¡Y qué suerte tenemos al contar con unas excelentes profesionales! que además son especialistas en pedagogía terapéutica y con una motivación que es el secreto del éxito. Siempre la motivación.

Estos grupos se organizan en primero y segundo de Educación Primaria; son numerosos, tienen de siete a

El centro está rodeado por unos bloques de viviendas que, tanto el Ayuntamiento como el Gobierno de Aragón, destinan a ayuda social, lo que marca claramente el perfil de parte de nuestro alumnado

estándares mínimos y que ahora ven su esfuerzo reconocido, no en el boletín de notas por imperativo normativo, pero sí en su autoestima y en el anexo al boletín individualizado que ofrecemos a las familias.

Mucho esfuerzo y, a la vez, mucha gratificación. Desde el IES de referencia nos dan el *feedback* de la mejora exponencial en el nivel lingüístico de nuestros alumnos; no solo de los que han seguido el currículum British Council, sino de todos los demás que, al no marcarles una

nueve niños y son, por tanto, de desempeño difícil y costoso; los valoramos mucho. Son, mínimo, cuatro sesiones por semana; ese es nuestro ingrediente secreto, la continuidad, y los realizamos en las áreas instrumentales, matemáticas y lengua española, sin importar que el resto de la clase esté en áreas impartidas en inglés. ¿Qué sentido tiene que un alumno con dificultades para leer y escribir, reciba lengua extranjera? Primero deben afianzar la competencia lingüística en nuestro idioma y, una vez medianamente competentes en ella, podrán ampliar horizontes; si no fuera así, el peso de lo que deben adquirir haría que se hundiesen.

Lo difícil en la evaluación de estas medidas es tener la paciencia suficiente para contrastar resultados académicos con la situación anterior. Pues bien, después de tres años, hemos comprobado que el alumnado de tercero de primaria con este perfil se ha reducido hasta un tercio de los atendidos hace unos años; podemos sentirnos satisfechos con su eficacia. Eso sí, no podemos olvidar que si son eficaces es por estar combinados con otros tipos de apoyos.

Para la mayoría de los docentes, esto puede ser una gran desventaja; incluso nosotros tuvimos esa visión al inicio, y nuestro gran salto adelante fue darnos cuenta que no solo no era una desventaja, sino que era una oportunidad. Una oportunidad de buscar nuevas soluciones, de innovar en nuestra práctica educativa y, en fin, una oportunidad para SER MAESTROS/AS.

De ahí surgió nuestro plan de convivencia, gracias a la ilusión de un grupo de docentes por trabajar la educación emocional a través del aula de convivencia.

Disponer de un maestro/a solo para solucionar conflictos dejó de ser necesario y lo pudimos dedicar a tareas de educación preventiva. Así surgieron los APOYOS EMOCIONALES.

La teoría es sencilla: una vez a la semana cada una de las aulas dispone de una hora de apoyo emocional; en ella, uno o dos alumnos/as con antecedentes de problemas de disciplina, suben al aula de convivencia no como castigo, sino a realizar actividades de introspección de su comportamiento, de autoestima y de sociabilidad. Ellos/as lo ven como un premio; tienen una atención totalmente individualizada, siendo muchas veces ese su problema: la falta de atención, y desde aquí las maestras del aula realizan una labor excelente. Es más fácil hablar de futuros buenos comportamientos y sus consecuencias positivas que reprender y corregir malas actitudes pasadas.

No hemos erradicado los problemas de comportamiento, eso sería utópico, pero sí hemos logrado reducirlos a menos de un treinta por ciento; y además, son he-

chos de mucha menor gravedad. Podemos pensar que el colegio está para enseñar, pero a mi entender, la labor es que los alumnos/as aprendan a ser personas íntegras y preparadas para llevarnos a un mundo mejor; y hay casos en que, si debemos elegir entre las matemáticas, el inglés o la autoestima, apostamos por la última. Los apoyos emocionales son una de nuestras mejores apuestas.

Por otro lado ¿quién mejor que el maestro/a responsable de un área para apoyar a los alumnos con problemas en la adquisición de los estándares? Normalmente, cuando organizamos los apoyos, damos la responsabilidad de reforzar a estos alumnos a maestros que cuentan con disponibilidad horaria y que realizan ese apoyo una o dos veces a la semana. Si, además, queremos que el tra-

Teniendo a todos los alumnos reforzados según sus necesidades, apoyamos con un maestro/a a tres grupos a la vez, lo que rentabiliza en grado máximo los recursos del colegio

bajo de este maestro/a de apoyo sea de un mínimo rendimiento, el grupo de los alumnos/as no puede ser muy numeroso.

Nosotros disponemos de estos apoyos, pero también disponemos de los apoyos de proacción. Si hacemos coincidir los horarios de todos los grupos de un curso en las áreas instrumentales, al menos, una vez a la semana, la persona que realiza el apoyo, saca a los alumnos más brillantes de los tres grupos a la vez. Este grupo puede ser muy numeroso. No nos importa; no necesitan atención personalizada. Durante estos apoyos, los niños/as realizan actividades que van más allá del currículo, a través de un centro de interés que deciden trabajar. Eso sí, no son grupos de altas capacidades, sino grupos de alumnos/as que ya han alcanzado algunos estándares que otros deben afianzar; no hay que confundir una cosa con otra, los nuestros son grupos mucho más numerosos y con periodicidad mucho menor.

Mientras tanto, el profesor/a tutor se queda en clase con el resto de alumnos repasando los estándares que cree que necesitan un refuerzo porque su adquisición ocasiona dificultades para una mayoría.

Así que, teniendo a todos los alumnos reforzados según sus necesidades, apoyamos con un maestro/a a tres grupos a la vez, lo que rentabiliza en grado máximo los recursos del colegio. Y otro factor positivo es su elemento motivador para los niños/as, que van a querer acceder en el trimestre siguiente a este grupo de apoyo.

Prácticas de emprendimiento de responsabilidad social corporativa

Pilar Fernández Fortún

Directora del colegio Juan de Lanuza de Zaragoza

El Colegio Juan de Lanuza se constituye en 1978 como una organización sin ánimo de lucro con la misión de “educar a personas responsables y respetuosas que participen libre y solidariamente en la construcción de una sociedad plural de progreso que favorezca el crecimiento personal y el desarrollo de las capacidades intelectuales”.

Con el cambio de siglo, se inicia la búsqueda de unas prácticas o proyecto con el que se consigan preparar aún mejor a los alumnos con la finalidad de que todos ellos tengan éxito en la sociedad, no constituyendo una nueva asignatura en el currículo, sino simplemente ayudando a cada persona desde la niñez a emprender su proyecto de vida, a ser el líder de su futuro, aportando destrezas y competencias que necesitarán en su día a día enriqueciéndoles con habilidades no cognitivas.

Se trata de crear entornos de aprendizaje que les proporcione situaciones para desarrollar aptitudes, hábitos y destrezas que les haga sentirse mejor con los demás, consigo mismos así como que estén preparados para afrontar el futuro con más herramientas. Unas prácticas que les acerque a lo que está pasando en el mundo.

Así en el curso 2002-2003 surgen las prácticas *New Venture Today*. Unas prácticas educativas en las que los alumnos de ambos cursos de Bachillerato han de trabajar en grupo y colaborar para idear y crear proyectos de valor social, que es lo que les va a demandar la sociedad cuando salgan del colegio. Estas prácticas se imparten íntegramente en inglés, y dichos proyectos han de entregarse y presentarse en ese idioma. Para elaborar el proyecto hay plena libertad: el tema es libre, con la única condición de que tenga fines sociales (el ámbito específico, el cómo podría impactar, etc. es elegido por los miembros de cada grupo). A su vez, el modo de trabajo no está predeterminado, cada grupo es quien se organiza y distribuye el trabajo, y quien decide el método y las fuentes de investigación que sean menester (incluyendo entrevistas o visitas a entidades ajenas al centro). Partiendo de una idea elegida por consenso, cada grupo desarrollará un producto que será presentado ante la clase y los profesores/tutores, y todos participarán en su evaluación. Esto exige madurez, decisión, e independencia, tanto para elegir un tema serio, como para crear ese proyecto y modelarlo hasta que acabe siendo una iniciativa aplicable y útil a la sociedad. Cada grupo es asignado un tutor que supervisa el trabajo, la temporalización etc.

Objetivos

Los objetivos de las prácticas se concretan en:

1. Ser capaz de identificar y entender los principales problemas de la sociedad hoy en día con objetividad con el fin de poder mejorarlos.

Se realizan talleres y charlas impartidas por profesionales y artistas, donde describiendo sus quehaceres como vías de sensibilización al alumnado, se logre una concienciación en temas de impacto social; bien sea de medio ambiente, de ayuda a grupos marginales, de mejora de aspectos concretos en la comunidad escolar etc.

Se busca trabajar hacia una de los objetivos del centro como es inculcar absoluto respeto por la naturaleza, la sociedad y el individuo a la vez que se trabaja desde la mejora continua al tener que acercarse a problemas o situaciones con campo de mejora donde el alumno tiene que ofrecer dicha solución.

2. Ser capaz de investigar, coger apuntes, seleccionar, analizar, y organizar información (libro de registro).

En la elaboración del proyecto final el alumno debe saber investigar información a través de distintas técnicas que se aproximan a la metodología de la investigación científica como son: la entrevista, la realización de cuestionarios etc.

El alumno debe ser capaz de entender la importancia de saber escuchar con el fin de poder planificar la información que va a plasmar en un texto escrito de forma ordenada y coherente. Durante las prácticas los alumnos se verán expuestos a una serie de herramientas y técnicas de resolución de problemas de las que deberán tomar apuntes para su posible puesta en práctica.

Los tutores llevan un control de los libros de registro de los alumnos de forma trimestral garantizando que toda la información a la que ha sido expuesta queda recogida para su posterior puesta en práctica.

3. Aplicar una variedad de recursos, herramientas y técnicas a proyectos reales.

Los proyectos desarrollados por los alumnos tienen como destinatario y protagonista su entorno, el mundo real en el que tendrán que desenvolverse cuando finalicen sus estudios de Bachillerato. Tienen que ser capaces de enfrentarse a situaciones que requieran de sus competencias intelectuales y humanas. En las sesiones del primer bloque de *New Venture Today* se les proporciona un banco de recursos amplio, variado y multidisciplinar

que deben utilizar y adaptar a sus necesidades y a las del producto real que pretendan desarrollar.

4. Conocer y utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Las prácticas *New Venture Today* se enmarcan en la realidad de nuestros alumnos como ciudadanos del siglo XXI. La utilización de las nuevas tecnologías es, no tanto un requisito imprescindible en la realización de cualquier proyecto, sino el medio natural en el que nuestros alumnos deben desenvolverse. Desde la primera sesión de estas prácticas, alentamos y retamos a los alumnos a ser ambiciosos con las herramientas informáticas utilizadas, en la etapa inicial de investigación sobre el tema elegido, en las fases de desarrollo de sus proyectos y en la presentación y distribución de su producto.

5. Hacer un uso adecuado de los recursos.

Los alumnos, en la búsqueda de información para la realización de las prácticas van a ser expuestos a una gran variedad de recursos que deben aprender a utilizar correctamente; estos pueden ir desde las búsquedas de información en Internet, hasta la realización de una conversación telefónica con instituciones y profesionales fuera del entorno escolar. Ser capaz de discriminar la información encontrada así como saber que fuentes son fiables y cuáles no.

6. Conocer y utilizar nuevas técnicas para la mejora del trabajo en equipo.

A lo largo del primer bloque de las prácticas, se llevan a cabo varias sesiones en las que se proporcionan a los alumnos distintas herramientas que facilitan y potencian el trabajo en grupo. Se organizan distintas actividades en las que todos los alumnos de Bachillerato forman grupos de trabajo con compañeros de su misma clase o de otra distinta.

Los recursos utilizados suelen tener un soporte audiovisual en forma de documental, película o investigación, que proporcionen a los alumnos unos temas a trabajar, discutir y explotar dentro del grupo. Los profesores establecen unos talleres prácticos en los que describen las líneas generales de herramientas como la tormenta de ideas, los mapas conceptuales, etc. para inmediatamente después ser utilizadas en los distintos grupos de trabajo.

7. Familiarizarse con distintos métodos de trabajo en el mundo profesional de la imagen y la comunicación.

Los soportes audiovisuales que los profesores utilizan en el primer bloque de las prácticas (videos, documentales, programas informáticos) ofrecen la oportunidad a nuestros alumnos de analizar los contenidos de los mismos, de explotar distintos puntos de vista y de desarrollar aspectos de los mismos que puedan utilizarse en sus proyectos.

Se cuenta con la colaboración de profesionales de ámbitos variados en algunas sesiones, y gracias a sus testimonios personales, los alumnos establecen una primera toma de contacto con las necesidades y los métodos de trabajo del mundo laboral.

8. Compartir información en pequeños y grandes grupos.

La variedad de actividades que se desarrollan en estas prácticas hace que los alumnos tengan la oportunidad de realizar tanto trabajo en grandes grupos como en pequeños grupos. Para trabajar en pequeños grupos, se les guía de forma previa, enseñándoles los roles de los que se compone un equipo de trabajo de forma que se logre un respeto por todos y cada uno de ellos consiguiendo aportaciones de todos los miembros del equipo. Es importante que los alumnos entiendan que todos son responsables del trabajo de todos.

9. Tener una actitud positiva hacia los compañeros y su propio trabajo.

Los alumnos deben aprender a valorar y respetar el trabajo, ideas, propuestas, decisiones, etc. propias y de sus compañeros. Se busca lograr que el alumno vea una lección en toda situación a la que es expuesto ya que siempre se puede aprender algo, incluso aunque no se esté de acuerdo. Se guía al alumno a centrarse en la búsqueda de la solución fomentando una actitud positiva de forma que se consolide su autoestima y vean factibles las metas que se proponen. Lograr una actitud positiva ante la realización de un proyecto lleva al alumno a estar motivado ante el mismo y de ahí al éxito en su realización.

10. Participar activamente en el desarrollo del programa.

Es requisito de las prácticas que los alumnos participen de forma activa en cada sesión realizando preguntas, sugerencias, realizando las actividades entregadas por el profesorado, anotando las técnicas de trabajo a las que están siendo expuestos, trabajando en grupo comentado los trabajos con sus compañeros etc.

11. Entender el proceso de Evaluación como un proceso de mejor.

Una vez constituido el grupo de trabajo se le asigna un mentor, que mantiene reuniones periódicas con los miembros del mismo para ir valorando la consecución de objetivos y las líneas a seguir de su proyecto. En cada encuentro se contrasta el trabajo realizado hasta ese momento con los criterios de evaluación de las prácticas, lo que permite a los alumnos tener una idea clara de cómo valorar en cada momento su labor y qué aspectos de su proyecto deben ser mejorados.

Los profesores mentores registran en un diario de reuniones el contenido de las mismas, la valoración del trabajo del grupo y los objetivos planteados de cara a la próxima reunión.

12. Responsabilizarse de su progreso individual.

La autoevaluación es utilizada como instrumento que facilita la atención, el respeto y el seguimiento del aprendizaje de cada alumno. A través de esta estrategia, el alumno se hace responsable de su aprendizaje provocando un proceso de crítica y reflexión sobre su desarrollo. El alumno es así capaz de tomar conciencia de su propio progreso fomentando así su capacidad de autogobierno y la responsabilidad individual.

13. Entender lo que significa la Calidad.

Hoy en día el concepto de Calidad se acerca más al de Excelencia donde no sólo es suficiente proporcionar un servicio o haber realizado un trabajo con calidad sino haberlo conseguido siguiendo un proceso eficiente y rentable. En búsqueda de una mejora de los procesos, en todos los campos, surge el Modelo EFQM.

Se persigue que el alumno entienda lo importante que es integrar la calidad en cada una de las acciones de su día a día.

14. Conocer el modelo europeo de gestión EFQM.

El modelo EFQM es un modelo de gestión de una organización, centrado en la calidad, basado en la participación de todos sus miembros, y dirigido al éxito a largo plazo mediante la satisfacción al cliente, así como la búsqueda de un beneficio para todos los miembros de la organización y de la sociedad. En el modelo es crucial lograr una motivación de los empleados y cuidar el impacto social y medioambiental. Una buena gestión de los procesos y métodos de trabajo hacen que se logre la excelencia y sostenibilidad.

A través de este concepto se hace hincapié en la mejora continua y la Calidad Total enfocando las prácticas del alumnado hacia una gestión por procesos donde se logre la implicación de todas las personas del equipo, haya un proceso continuo de mejora, donde se aproveche el aprendizaje para innovar, esforzándose por comprender y así intentar dar respuesta a temas de aspecto social que manifiestan distintos grupos de la comunidad, no perdiendo de vista la orientación al resultado siendo dirigidos por un líder de equipo que sirva de inspiración al resto de compañeros.

Se busca también acercarlos al concepto de lo que es un Equipo de Mejora, de forma que vean que es una manera eficaz y práctica de resolver conflictos.

15. Valorar la importancia de una "buena presentación": visual, oral y personal.

Uno de los elementos clave de las prácticas es la presentación que cada grupo debe realizar en la última fase de proyecto. A través de la presentación comparten los objetivos planteados, el proceso realizado y el fruto de su trabajo.

La lengua vehicular de la presentación es inglés, tanto en el soporte visual que utilizan como en la ejecución oral de la misma. Los alumnos son conscientes del papel fundamental de esta etapa en las prácticas *New Venture Today*; por ello, dedican un tiempo a ensayar la presentación, distribuyen equitativamente el tiempo de participación de cada uno de los miembros del grupo y hacen un esfuerzo en dar la mejor imagen de sí mismos. En definitiva, una buena presentación es la mejor herramienta de marketing para dar a conocer el producto acabado.

16. Entender la importancia de la comunicación verbal y no verbal.

Los alumnos deben comprender la comunicación como un proceso el cual ejercitarán trabajando en pe-

queños y grandes grupos identificando que la escucha activa es la base para aprender a hablar en público. En definitiva, los alumnos son capaces de descubrir y delimitar sus propias habilidades para establecer relaciones interpersonales, conociéndose así mejora a sí mismos.

Temporalización

Las prácticas tienen un objetivo a ser alcanzado en un año dividido en dos bloques:

Parte I

La primera parte consiste en ofrecer a los alumnos las herramientas con las que deben trabajar así como exponerles a un determinado tema sobre el que lo deberán aplicar realizando un pequeño proyecto. Los recursos utilizados pueden variar de un año para otro aunque las actividades propuestas tienen los mismos objetivos en común. Se usan técnicas de trabajo como la tormenta de ideas o "brainstorming" y "fishbonemapping" que aplicados a un tema concreto generan debate y discusión. Reciben consejos prácticos de expertos ("El Valor de las Marcas", una charla sobre la creación y uso de logotipos ("¿Nacen o se hacen?") seguido por un taller de creación de un logotipo para estas prácticas etc.). Tras la firma de la Cátedra de Innovación Educativa con la Universidad de Zaragoza, profesores del Dpto. de Métodos de Investigación acuden para impartir clases sobre cómo realizar una investigación científica – introducción a algunas técnicas para la realización de una investigación así como al paquete estadístico SPSS. Se finaliza la primera parte con la elaboración y presentación de un primer proyecto incorporando una investigación sobre la violencia entre los jóvenes, usando las técnicas presentadas.

Parte II

Durante la segunda parte, los alumnos forman grupos de entre cuatro y seis miembros de forma autónoma, dirigida por un tutor. Eligen su tema, investigan y organizan su propio trabajo poniendo en práctica lo que han aprendido en la primera parte. Se pueden poner en contacto con los expertos dentro y fuera de la comunidad escolar que ellos consideren les pueden aportar datos y consejos.

Antes de que los alumnos presenten sus trabajos, invitamos a otros expertos en comunicación para darles pistas sobre cómo hablar en público y, si se ve que es necesario, otros expertos que les aconsejen sobre recursos digitales para la elaboración de sus trabajos (ej. Flash Player).

La Clausura final de las prácticas tiene lugar, tras la graduación en el colegio, en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza, espacio que es cedido al colegio gracias a la Cátedra de Innovación Educativa que existe con la Universidad de Zaragoza donde los alumnos de 2º Bachillerato exponen sus proyectos de Responsabilidad Social a sus padres y al público en general, constituyendo así su "primer paso" en el entorno universitario.

Más que un cambio metodológico... Aprendo más contigo

Profesorado del colegio M^a Rosa Molas de Zaragoza

“En nuestros días la educación tiene que atender a las necesidades que plantea nuestra sociedad y nuestro mundo, cada vez más pluriculturales y globalizados. Ante los nuevos cambios y retos, tenemos la exigencia de una mayor creatividad y audacia”
[Colegios Ntra. Sra. de la Consolación Aprendizaje cooperativo: “Aprendo + contigo”]

Desde esta realidad en nuestro centro, el colegio M^a Rosa Molas de Zaragoza, nos esforzamos por tener un estilo propio marcado por la actualización constante y la búsqueda permanente de lo que es mejor y más adecuado para los alumnos. Estamos desarrollando nuestro plan de innovación desde nuestra identidad y nuestra concepción de la educación a través de un estilo metodológico donde potenciamos las distintas capacidades de nuestros alumnos, promoviendo una enseñanza de calidad que educa a la persona mediante una educación integral, donde el trabajo solidario y de equipo se hace protagonista en nuestro día a día cuyo fin integrador responde a las necesidades, aptitudes y aspiraciones de cada alumno, para favorecer en él un desarrollo equilibrado y progresivo de todos los componentes de su personalidad: intelectual, emocional, moral, social y religiosa; para que adquiera una autonomía que le haga capaz de poseer criterios propios, respetando las opiniones de sus compañeros, tomando decisiones adecuadas, favoreciendo la participación, el diálogo, la corresponsabilidad, la unión y la reflexión.

A continuación, presentamos tres artículos que, a modo de síntesis, recogen una experiencia de la etapa de infantil, primaria y secundaria. Entendemos que es primordial para implantar con éxito los cambios en educación “trabajar en cooperativo” y ésta puede ser nuestra pequeña contribución.

APRENDIENDO POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Equipo de Educación Infantil

Siguiendo uno de los objetivos planteados en el Plan Estratégico de nuestro Centro, elaborado por el Equipo

Directivo, “la innovación pedagógica en el aula” desde nuestra etapa, la educación infantil, decidimos formar y preparar a nuestros alumnos desde el trabajo por proyectos.

Iniciamos esta andadura desde la necesaria formación permanente del profesorado centrada en la teoría de las inteligencias múltiples.

Tras recibir esta formación y reflexionar en el claustro de E.I., vimos la necesidad de llevar a cabo cambios en nuestra metodología. Esta inquietud nos llevó a descubrir la utilizada por Montserrat del Pozo en sus colegios de Barcelona.

Conforme íbamos formándonos y asesorándonos en esa línea, aumentaban nuestra ilusión y nuestras ganas de dar el primer paso. El camino iba a ser difícil y teníamos muchas dudas, sobre todo debidas a la responsabilidad de realizar bien nuestro trabajo en beneficio de nuestros alumnos.

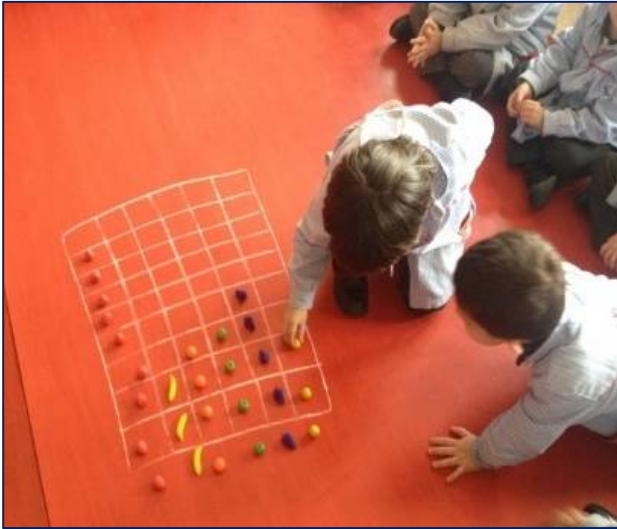
A pesar de ello seguimos adelante, queríamos llegar a todos nuestros alumnos, mejorar resultados y sobre todo queríamos hacerlo a través del juego que es una actividad natural y una necesidad esencial para el crecimiento y el desarrollo.

Habíamos trabajado en el aula hasta ese momento con un método globalizado, ahora para trabajar todas las áreas del currículo de E. I. y alcanzar los distintos objetivos utilizamos los Proyectos de Comprensión, Entusiasmat y Ludiletras.

Os describimos en estas líneas una breve síntesis de este trabajo.

Proyectos de comprensión

El Proyecto de comprensión es una manera de trabajar el conocimiento de la realidad en la que los niños/as viven, se desenvuelven, maduran, avanzan...etc. Trabajar en el aula por proyectos supone escuchar a los niños/as de la clase, descubrir lo que les interesa y motivar a partir de lo que ya saben, para llegar a lo que quieren saber. Para todo ello utilizamos un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que pretende partir de lo que los niños/as ya saben, esquemas, hipótesis...etc. ante la temática que se debe abordar.



En los Proyectos de comprensión es fundamental que los niños/as lo sientan como suyo, que suponga un reto, un conflicto, una aventura para todos que el maestro les devuelva a ellos y ellas la responsabilidad de lo que aprenden. El maestro/a ayuda y guía a los niños y niñas a pensar y a investigar, creando constantemente en el aula situaciones que les estimule a tomar decisiones, analizar, reflexionar, debatir, contrastar, buscar información, etc.

El permitir que nuestros alumnos se desarrollen de forma íntegra y armoniosa, no significa que tengan una mera adquisición de contenidos conceptuales, sino que sean capaces de equivocarse, de proponer, de investigar... etc., pues sólo de esta manera podrán entender la realidad que les rodea, y somos nosotros quienes debemos favorecer esa inquietud y propiciar el que ellos sean conscientes de sus procesos de aprendizaje.

Para el desarrollo de un proyecto seguimos las fases que la mayoría de los expertos en este tema recomiendan:

- Fase 1: ¿Qué aprendemos ahora? (elección de tema)
- Fase 2: ¿Qué sabemos? (ideas previas)
- Fase 3: Búsqueda de información (recursos materiales y humanos)
- Fase 4: Expresamos, construimos, disfrutamos, compartimos (actividades).
- Fase 5: ¿Qué hemos aprendido?

Matemáticas

A la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, nuestro equipo apuesta por una metodología basada en las inteligencias múltiples, el trabajo cooperativo y el principio de acción de nuestros alumnos.

Aunque quizá lo más significativo de nuestra nueva manera de entender este proceso sea nuestra ACTITUD en el aula, actitud basada en la idea de no establecer techos ni en los intereses ni en las capacidades de nuestros alumnos.

Cualquier razonamiento tiene cabida en nuestras sesiones, y en muchas de ellas los mismos niños dan un "pasito más", lo que sirve de motivación y empuje para ellos y para el resto de sus compañeros.

A través de la manipulación de diferentes materiales los niños observan, experimentan, interpretan datos, formulan hipótesis, plantean problemas, extraen conclusiones y establecen silogismos (lógica deductiva) y analogías (lógica inductiva).

Nuestra metodología pone el acento en la ESTIMULACIÓN DEL PENSAMIENTO, importando la corrección científica de sus respuestas, por supuesto, pero planteando como objetivo principal desarrollar un pensamiento crítico, convergente y divergente basado en conceptos matemáticos relacionados con la vida real, esto nos permite abordarlo desde edades tempranas. La mayoría de los conceptos matemáticos se empiezan a trabajar en primero de Educación Infantil de forma cíclica y sistemática, dentro y fuera del aula a través de gran variedad de actividades ante las cuales nuestros alumnos responden con gran motivación y entusiasmo consiguiendo contagiar a todo el profesorado del centro.

Lectoescritura

Después de ver los resultados obtenidos con el programa de matemáticas y el impacto en la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos, este curso hemos decidido empezar con un programa de lectoescritura creativa, que valora el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrito, de representación y de comprensión de la realidad, de construcción del conocimiento y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta.

La elección de este programa fue motivada porque engloba la expresión oral, lectura y escritura. A la vez que potencia las habilidades de escucha. Los profesores habíamos constatado que cada vez les cuesta más prestar atención, aspecto que suponía un problema a la hora de llevar la clase y el rendimiento de ésta.

Con las sesiones y el programa de estimulación mantenemos mucho más la atención y el interés de los niños, y lo mejor de todo es que están aprendiendo cosas que antes no creíamos que fuesen capaces. Como ejem-



plo podríamos decir que los niños de 3 años en el primer trimestre han sido capaces, en la gran mayoría, de saber y reconocer las vocales y gran parte de las letras del alfabeto, así como reconocer y escribir su nombre e incluso el de sus compañeros, siempre disfrutando con la experiencia.

Conclusiones

Con esta metodología, basada en la teoría de las inteligencias múltiples, podemos trabajar todas las áreas curriculares mientras los alumnos están embelesados con todo lo nuevo que les aparece, con esos pensamientos y descubrimientos que les surgen y, por supuesto, disfrutando. Están tan inmersos que no se dan cuenta de todo lo que están interiorizando, de la cantidad de ideas y conceptos que están asimilando ni de la construcción tan importante que están haciendo de su aprendizaje.

El trabajo en pequeños grupos les ayuda a aprender a organizar el trabajo, las ideas y a repartir responsabilidades. Se favorecen las relaciones sociales y las normas de convivencia, el respeto y la cooperación.

Para trabajar correctamente en esta línea hemos necesitado de una implicación total de los maestros, una formación, un gran trabajo de elaboración, preparación de materiales y recursos y, como no, de evaluación. Llegado este momento, momento de reflexión, podemos decir que todo el esfuerzo realizado ha valido la pena, estamos motivados a continuar principalmente porque cada día nuestros alumnos, su ilusión por aprender, las familias, su reconocimiento e implicación en el proyecto y nosotros mismos, nuestra apuesta por atender las necesidades actuales, son la prueba de que este es el camino del cambio.

ENSEÑANDO MÚSICA MEDIANTE LA PERCUSIÓN CORPORAL. UN CASO PRÁCTICO

Francisco Javier Zarza-Alzugaray
Elena Mazas-Gil

La enseñanza de la música se ha tenido habitualmente como una actividad de difícil implementación en el aula, en parte debido a las necesidades instrumentales que ésta requiere. Sin embargo, ya desde finales del siglo XX principios del XXI, se han reinterpretado los tradicionales métodos de enseñanza musical, establecidos desde finales del XIX y principios del XX, y se han adaptado a las necesidades cambiantes de los distintos sistemas educativos integradores que se han ido sucediendo en España. Hasta la entrada en vigor de la LOGSE, no se habían planteado estas necesidades. Es entonces cuando se produce el cambio de muchas actitudes ante la enseñanza de la música, permitiendo la creación de nuevos sistemas basados en la experiencia práctica y situando al profesor como acompañante del aprendizaje de su alumnado.

En nuestro colegio, se ha optado por seguir un tipo de enseñanza dinámica, en la que la respuesta del apren-

dizaje o no aprendizaje del alumno resulta inmediata para el profesor y de esta forma se agiliza el proceso de corrección y se incrementan las capacidades de aprendizaje en términos temporales por parte del alumnado.

Así, los tradicionales métodos de enseñanza de la música creados por Emile Jaques-Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Edgar Willems o Maurice Martenot, aun siendo de una excelente utilidad y actualidad han podido ser, si



no mejorados, sí que actualizados en lo que a la enseñanza rítmica se refiere. Metodologías basadas en el empleo del propio cuerpo como instrumento musical, en este caso de percusión, constituyen un gran avance para la enseñanza de la música.

Tal y como se señala en Trives-Martínez y Vicente-Nicolás (2014) autores como Flatischler (1989) comenzaron, basados en los autores anteriormente mencionados, a concebir al propio cuerpo humano como instrumento acústico, rítmico, tímbrico y dinámico que permitían además a nivel psicológico mejorar en aspectos motores y psicomotores como la disociación psicomotora, la coordinación visomotora, las alternancias motoras y el desarrollo de sistema propioceptivo.

Los anteriores autores señalan también que la inclusión de este tipo de metodología en el aula de música también ha mostrado a lo largo de los años y de las investigaciones mejoras en los estudiantes a nivel neurológico desarrollando la atención en todas sus vertientes, focal, sostenida, selectiva, dividida y alternante. Favorece también el empleo y mejora de la memoria, de trabajo, de procedimiento, memoria motora, así como tareas de toma de decisiones.

Por otra parte, el trabajo en el aula de música mediante este tipo de metodología u otras que impliquen una clara pertenencia a un grupo determinado, acarrear mejoras en las capacidades de trabajar en equipo, desarrollan la inteligencia inter e intrapersonal, así como mejoran las oportunidades de inclusión social de personas con necesidades especiales.

Tomando todo lo anterior en cuenta se han realizado experiencias referidas a la percusión corporal en la clase de música de 4º de Educación Primaria cuyos resultados han sido muy positivos, no sólo a nivel académico y personal para los alumnos, sino también sus familias y el

propio centro educativo que pudo disfrutar del trabajo realizado durante las clases en el festival de Navidad.

La práctica

En esta experiencia participaron 68 estudiantes (40 chicos y 28 chicas) en las que a lo largo de distintas sesiones de clase se les explicó cómo realizar diferentes ejercicios rítmicos. Los primeros se realizaban por imitación, a través de ecos rítmicos en los que se percutía en un solo plano (palmas). Cada vez se daba mayor complejidad a los ritmos interpretados y se aumentaba el número de lugares para trabajar en el cuerpo (hasta tres planos: palmas,



tronco y piernas). Tras los ecos rítmicos, se invitaba a los alumnos a improvisar en uno, dos o tres planos durante cuatro pulsos, y sin perder el tiempo. Según avanzaban las sesiones, los alumnos cogían mayor soltura y querían descubrir más timbres de su cuerpo, así como de materiales corrientes, como la mesa o sus bolígrafos. Como tarea final, se propuso un obstinado rítmico complejo de cuatro compases de cuatro pulsos, en el cual intervenían golpes en la mesa con mano abierta y cerrada, giros de manos, palmas, sonidos con la boca, y unos movimientos que debían coordinarse del mismo modo en los 68 alumnos. Una vez todos realizaron ese obstinado, el cual no paraban de repetir diariamente en cualquier lugar, se creó una obra para ser interpretada en el festival de Navidad. Se incluyeron solos de algún alumno, solos de pequeños grupos y cortes de todo el grupo. Habían interiorizado de tal forma la rítmica, y tenían tan claro el obstinado que cada día modificaba la estructura para que aprendiesen a confiar en el director y, además trabajar la concentración. Hasta una semana antes de la actuación, los alumnos no sabían cuál sería la estructura final de la obra, pero realmente cualquiera habría valido, pues eran capaces de tocarlas todas.

En el funcionamiento interno del aula se pudo comprobar cómo al ser una actividad grupal en la que todos



los estudiantes en conjunto iban a tener que realizar una actuación al finalizar el trimestre se involucraron al máximo creando un ambiente de trabajo en equipo muy propicio para la mejora de las habilidades anteriormente planteadas.

La conclusión

Como experiencia de aula, de una enseñanza que no se encuentra suficientemente bien tratada a nivel curricular, hoy en día con la aprobación de la LOMCE un alumno/a puede abandonar la enseñanza obligatoria sin haber visto nada de música, debemos destacar que esta asignatura presenta características específicas que nos permiten trabajar además de conocimientos teóricos y prácticos, habilidades de carácter personal.

Encontramos que se trabajaron habilidades tan importantes y necesarias hoy en día, más en un mundo de creciente globalización, como la socialización, la inteligencia emocional, el trabajo cooperativo, la expresión de emociones personales y la comprensión de las emociones de los demás, la integración social la comprensión de la individualidad del otro y la asimilación de lo anterior como parte de un todo que constituye la sociedad más cercana en la que interactuar.

Podemos señalar además que, en otro tipo de asignaturas, como las matemáticas o el lenguaje, en las que los conocimientos individuales que posea el alumnado pueden valer y valen por sí mismos para superar los distintos cursos académicos, todas las habilidades anteriores resultan menos intuitivas de trabajar mientras que son de obligado y placentero cumplimiento en el aula de música mediante este tipo de ejercicios y metodología.

Referencias

- Trives-Martínez, E.A. y Vicente-Nicolás, G. (2014). Percusión corporal y los métodos didácticos musicales. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.
- Flatischler, R. (1989). *Die Vergessenemacht des Rhythmus*. SynthesisVerlag. Essen.

ORIENTAR LA ENTROPÍA DE RECURSOS HACIA UN MEJOR APRENDIZAJE

(...ordenar recursos y metodología sin perder la esencia mejorando los resultados académicos)

David Tello Valenzuela

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”,

reflexionaba Paulo Freire¹ ante los cambios actuales a los que nos enfrentamos no sólo en educación sino en todos los ámbitos de nuestra vida. Los educadores debemos afrontar la tarea educativa con integridad, viviendo lo que enseñamos, ocupándonos y acompañando con esmero y pasión la educación integral de todos nuestros alumnos, esto es, educando en *ciencia* y *virtud*, atentos al entorno y a los cambios de la sociedad, teniendo claro el fin perseguido y la mente abierta desde el amor, el cariño y la cercanía.

Nuestra acción educativa – en un palpable contexto de cambios sociales, culturales y religiosos y de profundos y rápidos desafíos – ha de ofrecer nuevos caminos que den respuesta a la cuestión educativa sin perder la esencia. La entropía de herramientas, recursos, metodologías, formas de pensar y presiones de índole diferente a las que nos enfrentamos en las aulas nos hacen perder de vista en ocasiones que lo esencial es que la educación es un proceso con un fin integrador que incluye la adquisición de competencias para la vida, y cuya mejora verá recompensados los resultados académicos de nuestros alumnos. Para conseguirlo, es necesario aplicar una metodología activa, abierta y flexible, capaz de integrar los avances pedagógicos y el desarrollo científico, tecnológico y social.

Un enfoque metodológico basado en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza, que deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo. Priorizar y anteponer *cómo* aprenden nuestros alumnos es la llave del éxito y facilitará dicho fin y, en consecuencia, mejorará los resultados académicos – *qué* aprenden –, plasmados en un número natural como único dato objetivo que engloba todo el proceso.

Por un lado, uno de los elementos clave para conseguir mejores resultados académicos es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento de su papel, que exige ser activo, autónomo y consciente de la responsabilidad de su aprendizaje. Las metodologías activas y contextualizadas facilitan al alumno la participación e implicación y se apoyan en Estructuras de Aprendizaje Cooperativo (ECA) de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros de un mismo grupo de trabajo conozcan y compartan habilidades y estrategias

para poder aplicarlas a situaciones reales similares. De esta forma – pesando más en el *cómo* – permitimos a nuestros alumnos compartir y construir el conocimiento desde una sesión de clase basada en el intercambio verbal y colectivo de ideas.

Los equipos educativos debemos plantearnos una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes propuestas metodológicas con criterios comunes y consensuados y optar por metodologías que valoren positivamente la diversidad. Se hace necesario concebir nuestras aulas como verdaderos lugares de convivencia donde *aprender* y *vivir* sean lo mismo, donde las experiencias personales sean valoradas, donde podamos utilizar tanto el potencial individual que hay en cada alumno como el grupal, con el fin de crear continuos espacios de reflexión, interacción simultánea y participación equitativa. Para ello, nuestro Centro apuesta por el Aprendizaje Cooperativo (AC). Ser capaz de realizar habilidades técnicas como leer, hablar, escuchar, escribir, calcular o resolver problemas es algo valioso pero poco útil si la persona no puede aplicar estas habilidades en una interacción cooperativa con las otras personas en el colegio, en la familia y en los entornos comunitarios. Sin quitar importancia a los contenidos nos centramos en el proceso, a fin de que nuestros alumnos adquieran las habilidades cooperativas necesarias para mejorar tanto nuestro rendimiento académico como nuestra organización social. De ahí que gran parte de nuestro tiempo lo dediquemos a que desarrollen habilidades cooperativas y valores, que conllevan a que aprendan contenidos.

Esta implantación requiere un cambio e implica una gestión del aula diferente con estructuras donde el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje. *“Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo. Supone, además, [...] un cambio en el rol del profesor, permaneciendo siempre más atento a los procesos y al desarrollo evolutivo de la personalidad integral de los alumnos que a los simples contenidos por importantes que sean”* (Plan de Innovación Colegios de la Consolación: 2015)².

Desde los Colegios de la Consolación, valorando que tanto los recursos humanos como los materiales son necesarios para la adquisición de hábitos, rutinas y mejora de cada uno de los aprendizajes, hemos propuesto una fórmula que garantiza el éxito para crear en los alumnos las habilidades necesarias al trabajar en grupo desde el AC: “3T + 3R” (García, S.: 2015)³. Las ‘3T’ hacen referencia a la asignación de la *Tarea* – el profesor debe explicar con

¹Freire, P., (2004). Pedagogía de la autonomía (Saberes necesarios para la práctica educativa): Paz y Tierra, 2004, p. 12.

²Plan de Innovación de los Colegios de Colegios de Ntra. Sña. de la Consolación. Septiembre de 2015.

³Sergio García es miembro del Equipo de Titularidad del Área Pedagógica de los Colegios de Ntra. Sra. de la Consolación e impulsor en su Centro del AC.

claridad la tarea o ECA a realizar desde la motivación, la ilusión y haciendo sentir a cada uno de los alumnos que tanto de manera individual como grupal pueden conseguir grandes resultados – la gestión del *Tiempo* – imprescindible si no queremos tener la sensación de perderlo – y el cuidado del *Territorio*, que garantice que los alumnos puedan dialogar, interactuar, cooperar, seguir la explicación del profesor y moverse por el aula con facilidad. Las '3R' hacen referencia al respeto a las *Reglas*, la asignación de *Roles* para cada uno de los miembros del grupo de base de trabajo y la aplicación de los *Recursos* con el fin de motivar, sorprender y generar en nuestro alumnado una serie de impactos que llevarán consigo una mejora de sus aprendizajes.

Atados como estamos todavía a calificar con un número el proceso de aprendizaje, y siendo consciente del camino todavía por recorrer, es necesario entender la calificación como un elemento más – que no único – de la evaluación, tal y como propone Alfredo Hernando, quien considera la evaluación como "*medición, calificación y asesoría*" (Hernando, A.: 2014)⁴. No sólo *poner un número y medir* objetivamente – ni, como en ocasiones, subjetivamente mediante la observación personal –. La evaluación supone dar un vuelco a la forma de enfrentarse, cada día, por sacar lo mejor de nuestros alumnos. Supone una cercanía hacia ellos, hablar con ellos y aprender de ellos. Supone intentar tender a la perfección, es decir, a querer mejorar cada día también nosotros para sacar de cada uno de nuestros alumnos lo mejor de sí, haciéndoles entender también – cómo no – que todo ello supone "*esfuerzo, dedicación y tesón*", valores con los que el montañero aragonés Carlos Pauner se dirigía a nuestros alumnos en un simil entre la *educación* y la *escalada de un ocho mil*.

Esta puesta en escena también requiere nuevos enfoques por parte de toda la Comunidad Educativa. Nosotros, profesores, debemos mostrar tanto a las familias como a los alumnos que la evaluación no es el resultado de los exámenes o pruebas formales. Debemos, pues, ir más allá de los contenidos y mostrar una manera de evaluar que recoja las distintas metodologías y aprendizajes que se trabajan en nuestras aulas, y que suponga la superación de cada alumno.

Los métodos de AC no parecen estar en sintonía a este respecto. Unos abogan por una evaluación *continua*, otros demandan una evaluación *puntual*. Algunas estrategias hacen referencia *explícita* a la evaluación – situaciones claramente evaluadoras – mientras que en otras se postula de forma *implícita* – situación de evaluación no definida como tal –. Unas metodologías se decantan por comparar los resultados individuales con los logrados por los demás y otras por una evaluación donde los resulta-

dos individuales y/o grupales de la evaluación estén referidos al grado de consecución de los objetivos fijados para la unidad que aprende. "*Con relación a las características diagnóstica, sumativa y normativa, los métodos de AC suelen adoptar una posición mixta, en donde el grado de incidencia de cada una de las tipologías suele ser muy variable*" (Serrano, J.M.: 1996)⁵.

Sea como fuere, la actividad cooperativa tiene que formar parte de los procesos de evaluación. El sistema de calificación debe contemplar tanto las aportaciones individuales como los compromisos, logros y dificultades del grupo. De ahí que tengamos que elaborar un sistema de calificación que atienda de forma equitativa a ambos aspectos. Debemos inculcar a cada uno de nuestros alumnos que deben reflexionar sobre sus acciones y resultados a través de una autoevaluación y una coevaluación.

Fruto de mi experiencia en AC – seguro que breve –, cada vez me convenzo más de que como profesores hemos de tener en cuenta el intercambio de información tanto individual como grupal, de que debemos asumir como protagonistas del proceso evaluador a los alumnos y al docente en un entorno plural, participativo y de interacción mutua y de que hemos de utilizar estrategias de evaluación apropiadas a cada situación en función de nuestra normativa vigente, objetivos, estándares de aprendizaje y criterios metodológicos, con el objetivo de responder a los logros competenciales que deben conseguir nuestros alumnos. Estamos obligados a (re)diseñar instrumentos de evaluación apropiados que nos permitan medir el grado de competencias adquirido – proyectos, exposiciones orales, rúbricas, cuadernos de equipo, exámenes cooperativos, trabajos en equipo, observaciones, cuestionarios, entrevistas,... – y hemos de tender a sistematizar el proceso de evaluación de modo que nos ayude como profesores a entender *qué y cómo* están aprendiendo nuestros alumnos para, en base a ello, arbitrar procesos de intervención y mejora educativa.

Todo ello hará que nuestros alumnos crezcan como personas, como individuos y en sociedad, en armonía y cohesión grupal, facilitará la adquisición de competencias, mejorará los resultados académicos y hará que todos se sientan importantes – no olvidemos que cada uno es diferente... ¡qué bendición! –, sin perder de vista que para mejorar nuestra acción como docentes tendremos muy en cuenta qué piensan de nuestra tarea nuestros alumnos, verdaderos protagonistas de su aprendizaje para, fruto de nuestra cercanía, ser capaces de valorar y aceptar sus críticas en nuestro propio crecimiento, que repercutirá sin duda en el suyo.

⁴Hernando, A., (2014). Evaluar para aprender más y mejor. El secreto mejor guardado, de La revolución de las escuelas21: Autor-Editor.

⁵Serrano, J. M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.). Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis (Cap.5, pp. 217-244).

Ángel Lorente, inspector de educación y expresidente de FEAE-Aragón: “la dirección educativa es una asignatura pendiente del sistema educativo español”

Hemos quedado en el despacho de Pilar López, directora del IES Goya de Zaragoza que siempre nos acoge con afecto. Hace tiempo que no coincidimos porque siempre está ocupado y con numerosas reuniones, ahora más si cabe al haberse incorporado al Consejo Escolar de Aragón.

Pilar asiste a la entrevista en silencio trabajando en el ordenador mientras Ángel Lorente se extiende respondiendo a las preguntas, matizando cada una de sus ideas.

Corrígeme si me equivoco, pero creo que has estado seis años de presidente de FEAE-Aragón. ¿Qué balance haces de estos años de trabajo? ¿Cuáles han sido las aportaciones más importantes del Fórum a la educación aragonesa?

La experiencia como presidente del Fórum de Aragón durante casi siete años ha sido muy positiva. Varias personas recogimos la iniciativa que nos plan-



Ángel Lorente Lorente es licenciado en Filología Hispánica y en Ciencias de la Educación. Ha sido profesor de instituto y director del IES Santiago Hernández de Zaragoza. Lleva 25 años en la inspección educativa, tres de ellos como inspector regional. Ha participado en actividades de formación del profesorado y de equipos directivos. Fue coordinador de formación a distancia de supervisores latinoamericanos (UNED-OEI-MEC). Tiene una veintena de artículos publicados en diferentes revistas. Fue presidente de ADIDE y ha sido presidente del FEAE-Aragón durante seis años. Es miembro del Consejo Escolar de Aragón y forma parte del Equipo editorial de la revista Avances en supervisión educativa.

teó por entonces Lucía Berges, presidenta en aquella época, de darle un impulso al Fórum, al encontrarse en crisis, y a partir de ahí tomamos una serie de iniciativas, con un equipo de personas; no fue solo determinante elegir un nuevo presidente. Así, pusimos en marcha la revista electrónica del Fórum de Aragón, que creo que es una revista muy bien aceptada, muy leída, con prestigio y en la que se está haciendo un buen trabajo. En Aragón, además, hay pocas plataformas y publicaciones para que haya debate educativo y para contar experiencias de los centros.

Otra actividad importante del Fórum ha sido la formación de equipos directivos, tanto de la enseñanza concertada como de la enseñanza pública, y ahí se han buscado una serie de aspectos que son nucleares a la función directiva, como temas de liderazgo o de gestión, pero al mismo tiempo temas de actualidad educativa en función del momento. Es ya el

sexto año en el que se realiza este curso de veinte horas, con una media de participación de treinta o cuarenta personas, que está muy bien. Además, es una actividad sin ánimo de lucro, que también debemos destacarlo en estos momentos, con ponentes de aquí, con experiencias de centros públicos y concertados. Es una actividad que es bien valorada por los asistentes.

En cuanto a por qué ofrecemos esta formación, te diré que el profesor de a pie normalmente está muy motivado por la innovación, por las metodologías, por la evaluación, pero claro, todo lo que es gestión, dirección de centros, liderazgo, es visto como algo reservado a una minoría docente, a los que le gusta, cuando en realidad solo con un liderazgo directivo y compartido habrá verdadero cambio educativo en la escuela.

Otra iniciativa del Fórum fueron las dos Jornadas de los Foros que integran los territorios de la Antigua Corona de Aragón que se celebraron en Teruel. Hace seis años hubo una sobre las TIC, la Escuela 2.0 en el IES Vega del Turia de Teruel, donde abordamos las implicaciones organizativas y funcionamiento que tenían las Nuevas Tecnologías de la Información en los centros docentes. Se contó con la presencia de profesores, directores e inspectores de Cataluña, de Valencia, de Baleares y fue una Jornada muy interesante. Y la del año pasado, organizada por los asociados de Teruel, sobre la Escuela rural. A mí personalmente me gustó muchísimo, tanto por el paraje de Orihuela del Tremedal como por los temas, la mesa redonda, los ponentes... Acudieron muchos profesores de Teruel, incluso profesores del vecino CRA de Checa y Alustante (Guadalajara). Fue verdaderamente una Jornada estupenda, en la que conocimos de paso el turismo de interior del Señorío de Molina de Aragón, y prácticamente gratuita. Creo que esta identidad un tanto filantrópica del Fórum dice mucho a su favor, porque el interés que tiene

no es el negocio económico o ideológico, sino la calidad de la educación, contribuyendo a ella desde la parcela de la gestión, de la organización, del liderazgo y de la supervisión, por lo que intentamos que sea una asociación valiosa para la educación aragonesa. Puede que sea un poco pretencioso decirlo, pero creo que es una asociación que ayuda a impulsar una educación de calidad, que potencia el debate pedagógico y el intercambio de experiencias. Si nos comparamos con otros Foros del Estado español integrados en FEAE, tiene una actividad bastante notable en relación con otros. Es evidente que el Foro de Cataluña tiene un gran potencial, pero nosotros para las dimensiones que tiene esta Comunidad autónoma y los asociados que somos, damos un nivel bastante alto.

¿Crees que el Fórum y sus actividades son conocidas suficientemente en el ámbito educativo de Aragón?

Se ha trabajado mucho en estos años por darnos a conocer, seguramente muchos docentes todavía no saben qué es el Fórum y qué pretende. En cambio, los que más nos conocen son directores, equipos directivos, inspectores, gente de la universidad, pero yo creo que hay que hacer un mayor esfuerzo en la línea que estábamos antes comentando, es decir, con los cursos de formación, con la revista electrónica, con algunas actividades conjuntas con la Facultad de Educación de Zaragoza como ya hicimos con motivo de la implantación de la LOMCE..., creo que esa es la forma más útil de darse a conocer. Hoy a través de los medios electrónicos tendríamos más opciones, pero el Fórum de Aragón es una asociación que tiene sus límites, no dispone de grandes presupuestos, todo lo contrario, solo cuenta con la modesta aportación de sus socios y eso es un límite que salvamos con la disponibilidad, la voluntariedad de muchos asociados. Yo diría que es casi una ONG educativa.

¿Qué retos crees que han quedado pendientes sin desarrollar y que deberá afrontar la nueva Junta?

En estos momentos el reto de cualquier entidad que se preocupe por la educación de calidad, por la innovación, por la evaluación es estar atentos ante el nuevo tiempo político que se ha abierto en este país. Hacen falta pactos y consensos parlamentarios y de gobierno, hace falta un pacto escolar de Estado. Por eso creo que se abren una serie de posibilidades interesantes para el Fórum de Aragón y el FEAE estatal, porque, de hecho, el pacto por la educación ha sido una de nuestras preocupaciones y ahí están los editoriales de nuestra revista electrónica para comprobarlo, así como todo lo que se ha escrito en la revista "Organización y Gestión" educativa que publica el FEAE, el cual ha hecho numerosos pronunciamientos públicos al respecto. Todo el profesorado, la comunidad educativa y la sociedad anhelan un gran pacto social y político, posiblemente una nueva reforma educativa con mucho consenso que dé más estabilidad a la educación española y aragonesa. Ahí creo que podemos hacer una pequeña contribución a ese debate ciudadano.

Otro reto que tenemos es mantener nuestra revista electrónica. Pienso que ha sido una de las grandes aportaciones que se ha hecho ahora gracias al trabajo fundamental que ha hecho su equipo y especialmente su director y también la actividad de formación que se convoca todos los años, que es otra vía que hay que mantener. Cada año la Junta correspondiente marcará otras prioridades siguiendo las necesidades que se produzcan en el mundo educativo.

¿Cómo ves, en general, el asociacionismo profesional relacionado con el mundo educativo?

Yo creo que está bastante limitado en Aragón. Que yo sepa está el Fórum, la Asociación de Psicopedagogía, las asociaciones de directores y de inspectores, las de profesores de determinadas asignaturas... Me parecen interesantes otras iniciativas

menos conocidas y minoritarias, como las que tienen un enfoque sociocrítico, como el colectivo que publicaba Aula Libre o FEDICARIA, un grupo muy preparado y comprometido en el que yo participé hace unos años, que hace una labor poco conocida al estudiar la función social y reproductora de la escuela, de la que apenas se habla en el discurso educativo actual. Luego están las organizaciones sindicales que potencian determinadas actividades de formación, pero los sindicatos van más allá de lo educativo, al defender sobre todo los intereses de los trabajadores. Pero el asociacionismo propiamente dicho para renovar la escuela está bastante limitado en nuestra Comunidad Autónoma. Recordemos los tiempos pretéritos de la Escuela de Verano de Aragón o los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ahora que se habla tanto de innovación, aquí en Aragón hay buen historial en los años 70 y 80, lo que pasa es que luego fueron absorbidos todos esos líderes pedagógicos por la reforma educativa de los 90, como han estudiado los historiadores de la educación. Me parece que no ha habido un recambio generacional ilusionante como lo hubo en el pasado, cuando se luchaba por un cambio educativo profundo en España y en Aragón. El actual es un asociacionismo profesional bastante insuficiente en el que a veces pecamos de corporativismo y de mirarnos el ombligo sin una visión más global de la sociedad y de la educación.

Desde hace unos meses te has incorporado al Consejo Escolar de Aragón como representante de la Administración educativa. Háblanos de cómo te está resultando esta experiencia.

Hablo desde mi perspectiva personal, no como representante de la Administración. El Consejo Escolar de Aragón creo que es un órgano poco conocido, pero muy importante en cuanto que aglutina a los distintos sectores y estamentos de la comunidad educativa y fomenta la participación de todos ellos. Creo

que es poco conocido su trabajo; sus informes anuales son muy interesantes para los centros y no solo para los gestores o los investigadores, podrían darse a conocer más al público y en eso está la actual presidenta.

¿Qué está haciendo en estos momentos? Tiene que informar preceptivamente los decretos y órdenes del Departamento de Educación y allí se genera un foro de debate a partir de las ponencias. Por lo que he visto hasta ahora, hay un cierto espíritu de consenso, pero es más que evidente que si bien hay diálogo y debate, también hay confrontación ideológica, porque allí están representados intereses educativos diferentes y se polarizan mucho los partidarios del derecho a la educación con los partidarios de la libertad de enseñanza. Este año predomina un cierto ánimo de trabajar todos los consejeros en la elaboración de unas bases para un pacto por la educación, con el deseo de que las políticas que se desarrollen también lleven esa dirección, pero mi opinión es que no es tarea fácil.



Por otro lado, el Consejo de Aragón tiene su papel, pero hay otros muchos. Poco se sabe de si funcionan y cómo lo hacen los consejos escolares provinciales, los comarcales, los municipales. En cuanto a la composición del Consejo de Aragón, aprobada por Ley, opino que es mejorable. Tal vez haya una excesiva representación política -va a

haber siete representantes de los siete grupos parlamentarios de las Cortes- y sin embargo, solo tenemos un representante de movimientos de renovación pedagógica y uno solo por la Facultad de Educación; es decir, como ciudadano me gustaría que tuviera más peso la comunidad educativa y los profesionales de la educación. Pensemos que las enseñanzas universitarias relacionadas con las Ciencias de la Educación tienen presencia en las tres provincias y no solo en Zaragoza, sin olvidar que también se imparten en la universidad de San Jorge.

¿Qué nos puedes contar del desarrollo del debate sobre el pacto educativo que envió el Departamento de Educación para su discusión?

Ya he introducido el tema en la anterior pregunta. En estos momentos, estamos en España ante una posibilidad de que emerja una mayor cultura política sobre los pactos y los consensos políticos, tan necesaria, y que todos los partidos se pongan de acuerdo para hacer una nueva ley de educación básica. No tiene por qué ser una gran ley, sino un texto corto con unos principios básicos. Y un precedente de pacto muy positivo del que se podría partir sería el proyecto del ex ministro Gabilondo que estuvo a punto de conseguir el pacto social y político por la educación. Ahora hay una nueva oportunidad, pero es responsabilidad de todos: de los políticos, de los sindicatos, de los profesionales, de las asociaciones de padres y alumnos...

En Aragón hubo un intento de pacto hace años. Ahora, en el Consejo Escolar nos han facilitado un documento de bases. Tanto la presidencia como la secretaría del Consejo nos han facilitado a los consejeros un montón de documentación relativa al Pacto estatal y a otros pactos autonómicos. Se ha constituido una comisión del pacto para elaborar con seriedad un documento de utilidad para la Comunidad Autónoma y esta comisión, al mismo tiempo, se ha dividido en cuatro grupos de trabajo, relativos a calidad, equidad, partici-

pación y planificación y oferta. Es un proceso interesante, laborioso e incipiente; parece que hay voluntad de llegar a ese consenso. De todas formas, es difícil, porque en el mundo de la educación, en el tema de valores, creencias y de concepción de la vida tenemos muchos disensos. Tenemos que buscar equilibrios entre libertad de enseñanza y el derecho a la educación, según la Constitución. El nuevo Decreto de escolarización, que ya ha pasado por el Consejo, vuelve a insistir en que se escolarice de forma equilibrada a todo tipo de alumnado con necesidades educativas de apoyo en los centros sostenidos con fondos públicos. Ahora han entrado los proyectos de las Ordenes que regulan los currículos de ESO y Bachillerato, donde también habrá que ver si van en la línea de un pacto, dentro de lo que se pueda, ya que desarrollan la normativa básica establecida en la LOMCE.

Está previsto trabajar este curso todo el tema del Pacto y parte del siguiente. ¡Ojala en un par de años se tenga un buen documento, realista, con unas cuantas propuestas! En el grupo de trabajo en el que estoy, cuando pedimos aportaciones, las aportaciones son muy extensas, nos cuesta pensar que lo que proponemos es para un pacto de la educación aragonesa y que no podemos enrocarnos, ni siquiera la Administración, en posiciones estamentales o ideológicas que impidan lograr un mínimo denominador común. Como muchos profesores, espero y deseo que lo que estamos haciendo sea de utilidad para la educación y la sociedad aragonesa.

Otro de los temas importantes que os ha llegado al Consejo Escolar de Aragón es la propuesta de cambio de la jornada escolar. ¿Es un tema polémico o hay suficiente consenso para su puesta en marcha?

Mi opinión personal es que ha habido una cierta precipitación en este tema. Creo que la investigación educativa no ha dicho la última palabra sobre qué tipo de jornada es la

mejor para los alumnos, que es lo determinante y no tanto si lo es para los padres o para los profesores. La jornada continua tiene sus pegas, la partida también. Yo creo que este año se debería haber hecho una convocatoria experimental, es mi opinión personal, y no haber corrido tanto, y con más sosiego, a partir de esa experiencia, al año siguiente haber dado más pasos. ¡Ojala salga bien! Pero los medios de comunicación hablaban estos días de tensiones en algunas comunidades educativas.

Por otra parte, el Departamento de Educación ha hecho bien en ser exigente con el planteamiento que ha hecho: ir más allá de una mera jornada continua sin más, porque es lo que en el fondo prefiere una parte del profesorado, desde su punto de vista laboral. Aunque ese interés sea comprensible y legítimo, las escuelas no solamente son centros de trabajo. La educación es un bien y un servicio público. En las escuelas hay alumnos, los principales protagonistas, hay padres, hay otro personal no docente... Intentar conciliar los intereses de todos no es tampoco tarea fácil. Yo creo que los requisitos que ha puesto el Departamento tienen un cierto nivel de exigencia y lo que hay que hacer es seleccionar bien y garantizar que se cumplen. Dentro de tres años, como dice la Orden, con rigor y a través de la inspección de educación se comprobará si eso ha sido un retroceso o un avance, si los alumnos van bien y si los padres y profesores están satisfechos. No creo que el derecho laboral de los profesores, aunque suene mal decirlo, tenga que estar por encima del derecho de los alumnos. Estamos hablando de niños pequeños de educación infantil y primaria, de primeros cursos de secundaria obligatoria. En teoría con esta Orden podría haber distintos modelos de horarios. El tiempo dirá si ha sido positivo o negativo. Ahí está la experiencia de los institutos con la jornada continua: han pasado los años y, al final, por las tardes no se va más que lo imprescindible. Salvo las

reuniones de claustro y evaluación no hay más actividad de tarde y si hay muchas reuniones en ese horario no tienen mucha aceptación. Esto es un dato empírico que conocen bien los directores y los inspectores.

Además de toda esta actividad mantienes tu trabajo en la Inspección de educación. Hemos hablado muchas veces de este tema, pero ¿cómo ves la evolución de vuestra función, tiende a una mayor burocratización o por el contrario se plantean cambios hacia un mayor asesoramiento y supervisión?

Llevo 25 años en la inspección, he conocido la gestión del Ministerio de Educación, las transferencias a la Comunidad autónoma y las políticas educativas de distintos gobiernos de distintos colores políticos. Yo creo que una de las grandes lacras de la Inspección en Aragón, en España, en Europa y en América Latina, por lo que sé y he estudiado, lo has dicho tú, es la burocracia, las urgencias, ir de "apagafuegos" que decimos nosotros, en suma, las actuaciones incidentales que dinamitan las buenas intenciones de los Planes generales de actuación. Eso lo viví hace 25 años y lo sigo viviendo hoy. Por lo tanto, algo no acaba de funcionar bien. La Inspección como institución se creó a mitad del siglo XIX, con el establecimiento de los sistemas educativos estatales, como algo necesario que contribuyera al control de la educación institucionalizada, pero con el tiempo también, las funciones se ampliaron a la evaluación, al asesoramiento, a los derechos de los profesores y de la comunidad educativa... Las distintas leyes desde 1978 apenas han modificado estas funciones de la inspección en España. Es verdad que las Comunidades autónomas introducen otras funciones, con sesgos más de innovación o de mediación, pero las básicas son las mismas que se regulan en otros países tanto europeos como latinoamericanos. La gran servidumbre de la Inspección es la burocracia, aunque todo esté cada día más informatizado, lo incidental, lo urgente... Por otra parte, y esto lo

quiero subrayar (y ya lo dije con Ramón Cortés en una comunicación que presentamos en el Congreso estatal de inspectores de 2008 que se celebró en Zaragoza), los poderes públicos de todas las épocas han tenido la tentación de instrumentalizar en mayor o menor grado la inspección de educación a su servicio, como lo ha estudiado muy bien Antonio Viñao Frago, de la universidad de Murcia. De forma escandalosa, se hizo en España, por ejemplo, después de la guerra civil, pero otras veces en plena democracia se ha hecho de forma más sutil, incluso en países muy próximos al nuestro. Esa tentación es permanente, pero más acusada en algunas Comunidades autónomas -como bien sabe ADIDE,

importante. Hay unos planes anuales, pero luego somos inspectores e inspectoras -por cierto, es un cuerpo en el que cada vez hay más inspectoras de lo cual me alegro-, y cada uno tiene su estilo, como ocurre con los docentes. Un compañero ya jubilado decía que más que de inspección hay que hablar de "inspectores". Aunque todos hacemos básicamente lo mismo, la forma de desarrollar el oficio es diferente, hay diversos estilos: inspectores que ponen el acento en lo jurídico, otros más en lo pedagógico; unos son más paidocéntricos, otros inciden más en lo burocrático; unos se identifican más con unas propuestas educativas, otros con otras... Esa pluralidad de estilos puede ser complementaria en un colec-

llevamos, no se llega. Creo que la mayoría queríamos visitar más los centros y estar más tiempo con más profesores, entrar en más clases y dar consejo, orientación y asesoramiento dentro de nuestras posibilidades y todo ello de una forma sistemática y con seguimiento. Ahora bien, el modelo actual de la inspección es "generalista" y tiene sus limitaciones. Un inspector no sabe de todo, pero sí que es un experto, no solo en normativa, sino en organización y funcionamiento de los centros, por eso podemos ser de gran ayuda para los equipos directivos.

Y luego está lo que algunos teóricos denominan el "liderazgo situacional" de los inspectores, es decir, cuando vas a hacer una inspección tienes que saber que vas a un centro que tiene una historia, unos proyectos, que tiene una micropolítica marcada a veces por conflictos e intereses de todo tipo, que tiene un equipo directivo con más o menos experiencia... Y por tanto no se supervisa igual un colegio rural agrupado, un gran instituto, un centro concertado, una escuela unitaria o una escuela de idiomas; un centro con un excelente equipo directivo y otro en el que cambia continuamente de director o directora. Ahí está un poco la capacidad y la autonomía del inspector (que la tenemos) para hacer una buena labor profesional en los centros.

Como observador externo a los centros, pero dentro del sistema ¿Cómo ves la realidad de los centros tras varios años de recortes y de políticas restrictivas en todos los ámbitos? ¿Se resiente el funcionamiento y la gestión de los centros?

En este país con los recortes y las políticas que se han llevado a cabo han aumentado las desigualdades sociales entre los más ricos y los más pobres. Casi hay 7 millones de españoles que cobran 600 euros de salario. Eso tiene su correlato en la educación, es decir, las víctimas de la crisis han sufrido mucho más los recortes de la educación, como las becas o el pago de tasas de ciclos de

La gran servidumbre de la Inspección es la burocracia, lo incidental, lo urgente...

la asociación de inspectores- o en otros países europeos o latinoamericanos. La inspección es un cuerpo técnico que no tiene por qué identificarse con las prioridades de los políticos de turno y sus programas de reformas educativas, si bien al mismo tiempo es un órgano de la Administración. La inspección tiene que ser los ojos de la Administración en los centros, pero no puede ser una guardia de corps.

Los inspectores podemos hacer una buena labor en los centros. Hacemos un control democrático, en el sentido de que la inspección está en la Constitución de 1978, la cual establece que los poderes públicos controlarán la calidad del sistema educativo, aunque no solamente a través de la inspección, también está el control interno de los centros a través de los Consejos Escolares.

En el caso de la función de asesoramiento, lo que puede hacer la inspección desde la mediación, el impulso de la innovación y la coordinación docente, el reconocimiento o el acompañamiento me parece muy

profesional dentro del margen de autonomía profesional que tiene cada inspector, del mismo modo que hay diferentes estilos docentes. Todos los inspectores e inspectoras provenimos de la enseñanza y por lo tanto tenemos concepciones previas interiorizadas como cualquier docente sobre la escuela y la profesión docente.

A mitad del siglo XX en España la Inspección fue agente de desarrollo curricular, pero era otra época. Hoy tiene las funciones de control y evaluación y asesoramiento, compartida esta última con otras instancias educativas, como son los orientadores, los asesores de formación... Si la inspección tuviese menos carga burocrática y tuviera más tiempo para visitar los centros, haría un mejor papel en los centros docentes. Se ha hablado a veces desde determinadas teorías de la supervisión, de cómo la inspección puede actuar como agente de cambio y yo me lo creo, pero para eso hay que hacer otras muchas cosas en los centros. Insisto, con la carga burocrática que

grado superior. Aunque ha bajado la inversión en educación en estos últimos cuatro años, yo, más que hablar del pasado querría pensar en el futuro. Se abre un tiempo nuevo, con una política esperemos más progresista, que piense más en los ciudadanos y que incremente de nuevo la inversión en educación. Aquí en Aragón se están dando pasos positivos en política de personal, bajando ratios, bajando horas en los institutos, y yo creo que se van a restaurar con los años algunas condiciones laborales y salariales que se tienen que recuperar. En el tema de la formación también ha habido un retroceso. Se destruyeron los centros de profesores sin un buen diagnóstico. Ojalá se logré acertar en estos momentos con nuevas fórmulas y se recoja lo mejor de las experiencias anteriores.

Como he dicho, me parece importante todo el tema de becas, de ayudas, de comedor, de transporte, los programas de apertura de centros; todo ello ayuda mucho a la equidad de los alumnos que tienen familias socialmente vulnerables o en riesgo de exclusión, porque los alumnos que tienen un buen respaldo social y familiar tienen más posibilidades de éxito escolar, mientras que a los alumnos que provienen de ambientes socialmente desfavorecidos, cualquier recorte en educación les perjudica mucho. Esto lo sabe bien cualquier sociólogo de la educación y cualquier profesor sensible a la desigualdad.

Por último, hablemos de las direcciones de los centros ¿Realmente nos encontramos con unos profesionales mejor preparados en el ámbito del liderazgo y la gestión, y dispuestos a tomar decisiones relacionadas con la mejora?

La dirección escolar es una asignatura pendiente del sistema educativo español. Se han intentado distintos modelos ya desde los tiempos del postfranquismo hasta el modelo actual de la LOE y LOMCE, que dan mucho más poder al director, disminuyendo incluso la participación del Consejo Escolar. Es muy

preocupante que todos los años haya que nombrar el 50% de los directores. Ahí ocurre algo, pero ni siquiera los investigadores y los expertos le ven fácil solución cuando analizan este fenómeno típico de nuestro sistema. Aunque se han incrementado las horas de reducción de clase de los directores, los complementos específicos que pueden consolidarse o la puntuación para el concurso de traslados... hay mucha gente que no quiere ser director y esa es una gran debilidad de la escuela pública española. Los centros concertados tienen equipos directivos estables y un proyecto educativo que da mucha cohesión. En cambio, en la escuela pública, con tanta movilidad del profesorado, con equipos educativos inestables y por tanto con proyectos educativos que a veces no son un referente real en el aula para los nuevos profesores, corremos el riesgo de que se resienta la educación de los niños y adolescentes, sobre todo en los centros rurales.

Hay que profesionalizar más la dirección de los centros, no sé cuál es la fórmula, pero con mejor formación inicial, con buena formación permanente, con un mayor reconocimiento, con asociacionismo y con reflexión crítica (pensar forma parte del trabajo de un director o directora). Creo de todas formas que en la formación inicial de los profesores en las Facultades habría que cuidar más las cuestiones de organización y funcionamiento de los centros. El currículo y el funcionamiento son como la cara y la cruz de la misma moneda. Las leyes educativas regulan mucho los currículos y casi nada la organización y el funcionamiento; se dejan a unos reglamentos que regulan en exceso la vida de los centros. Debería haber más autonomía de centros para poder dar respuestas educativas en cada contexto y no como ahora que está todo hiperregulado, curiosamente a pesar de que el Estado haya descentralizado las competencias hace años.

El director en España tiene un difícil rol dual de representante de la

Administración y de representante del centro (no de los profesores) que le produce una serie de conflictos a veces personales. Además, la formación inicial es muy escasa, el profesorado sale de la universidad interesado en su asignatura y la organización es para unos pocos que se sientan llamados a esas responsabilidades directivas, como ya te he dicho. La formación inicial en la universidad y, posteriormente la permanente no anima al profesorado a ensanchar su profesionalidad, para que pueda tener una mirada amplia que le permita ver que su clase forma parte de un todo, de un centro. Si solo innovas en tu aula, si no trabajas en equipo, si no trabajas con el equipo directivo, poco repercutirá tu trabajo en la escuela como institución y no como suma de aulas balcanizadas.

Creo más en la figura del equipo directivo que en la del director o directora carismáticos, y si ese equipo extiende su liderazgo, delegando en jefes de departamento o en coordinadores de ciclo, ese liderazgo compartido y distribuido dará buenos frutos. Cuando un equipo directivo está solo, está muy limitado en lo que puede hacer. Hace falta profundizar mucho más en el desarrollo profesional de los directores y no verlo solamente como una carrera que pueda acabar en la inspección o en lo que se considere, sino como un puesto necesario para darle calidad al sistema educativo. Un equipo directivo es el motor de un centro, si no funciona bien, se resiente mucho la vida de los centros y esto los inspectores lo sabemos muy bien.

Yo creo que habría que hacerles un monumento a los directores de nuestros centros sostenidos con fondos públicos que trabajan mucho cada día, que intentan trabajar en equipo, que intentan coordinar, que día a día tienen un montón de problemas de gestión con familias, con cuestiones burocráticas, de infraestructuras... Hace falta un mayor reconocimiento y valoración de la función directiva en España.

Lenguaje docente que favorece el bienestar del alumnado

Óscar Díaz Chica

Doctor en Psicología por la Universidad de Valladolid
odiaz@usj.es

Victor Vicente Loscos

Doctor en Comunicación por la Universidad San Jorge
wvicente@usj.es

Introducción

Nuestra disposición como profesores en el aula ejerce una poderosa influencia en los alumnos (Bandura y Walters, 1982). Además la experiencia evidencia que el uso que hacemos del lenguaje influye en las emociones de las personas a las que nos dirigimos y en su bienestar interior. Utilizar estratégicamente este potencial puede resultar de gran interés en el ámbito educativo porque las emociones positivas son estados que favorecen el aprendizaje (Lyubomirsky, Diener y King, 2005).

El uso que hacemos del lenguaje influye en las emociones de las personas a las que nos dirigimos y en su bienestar interior

Metodología

Este trabajo ha sido realizado con el objetivo de ofrecer algunas sugerencias que permitan al docente favorecer el bienestar de los estudiantes a través del uso del lenguaje. Con esta pretensión hemos revisado algunos conceptos y marcos de referencia que consideremos útiles para ofrecer palabras que estimulen, en mayor medida, el bienestar de los alumnos. En este sentido nos hemos aproximado a los constructos "bienestar subjetivo" y "bienestar psicológico" al ser dos términos que, con un enfoque diferente, definen la felicidad interior desde una perspectiva psicológica. Además también nos hemos aproximado al marco que brinda la psicología positiva al considerar que sus fortalezas constitutivas también representan una fuente de inspiración válida para orientar el lenguaje educativo. Finalmente hemos aportado una valoración, desde la epigenética, sobre el potencial de los propios

pensamientos de los alumnos para estimular su bienestar personal.

Dentro de cada uno de los ámbitos abordados también hemos incluido ejemplos para facilitar la comprensión y aplicación de las aportaciones.

Revisión de marcos de referencia y aplicaciones contextualizadas

El término "bienestar subjetivo" representa un constructo integrado por dos componentes: los afectos positivos o negativos que se experimentan y la valoración de la propia satisfacción vital (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

En relación con los afectos, el bienestar subjetivo estaría vinculado con un mayor protagonismo de los sentimientos positivos en nuestra psique.

Una posible pauta que permitiría ofrecer una visión positiva de la realidad con objeto de estimular el bienestar subjetivo de los alumnos a través del

lenguaje, podría consistir en tratar de evitar el uso de la palabra "no". De este modo el profesor se vería invitado a formular posibles negaciones en términos más graduales, lo que podría incidir saludablemente en el estado interior de sus alumnos.

Veamos algunos ejemplos:

Figura 1: Ejemplos para estimular el bienestar subjetivo a través de la evitación del "no"

Manifestaciones hipotéticas con "no"	Manifestaciones hipotéticas sin "no"
"No tienes razón".	"Tienes poca razón".
"Algunos alumnos no tienen paciencia".	"Algunos alumnos tienen una paciencia escasa".
"No me agrada trabajar con alumnos enfadados".	"Me agrada más trabajar con alumnos 'desenfadados'".

"No has hecho los deberes".

"Los deberes podrían estar mucho más avanzados".

En cuanto a la satisfacción vital hace referencia a una evaluación global de la calidad de la vida que se experimenta, de acuerdo a criterios personales (Shin y Johnson, 1978). En este sentido la percepción de una alta calidad de vida indicaría una elevada satisfacción con la vida.

Un método que podría resultar útil para estimular la satisfacción vital de los alumnos a través del lenguaje que usa el docente podría ser su valoración positiva de lo que tiene o le ofrece la vida, en vez de evaluar lo que posee o le otorga la vida a partir de lo que no tiene o desea.

Veamos algunos ejemplos:

Figura 2: Ejemplos para estimular el bienestar subjetivo a través de la valoración positiva de lo que concede la vida

Manifestaciones hipotéticas de insatisfacción	Manifestaciones hipotéticas de satisfacción
"Creo que podría ser un mejor profesor".	"Me agrada el esfuerzo que realizo por tratar de ser un buen profesor".
"Nunca estás en la clase cuando comenzamos".	"Me encantaría contar contigo desde el comienzo de la clase aunque me alegra el tiempo conjunto que compartimos".
"Me gustaría que esta aula fuera más grande".	"Valoro positivamente las posibilidades que me ofrece este espacio de trabajo como, por ejemplo, la proximidad que favorece".
"Me encantaría que otros profesores fueran más cariñosos conmigo".	"Me gustan las muestras de afecto que recibo de otros profesores".

El término "bienestar psicológico" hace referencia a un estado de armonía en el funcionamiento de la psique que estaría vinculado con el desarrollo de las virtudes personales (Ryan y Deci, 2001).

Aunque este constructo carece de un marco teórico tan consolidado como el que presenta el bienestar subjetivo, existen algunas propuestas con alto grado de aceptación. Una de ellas (Ryff, 1989) es la que propone que el funcionamiento psicológico óptimo estaría vinculado a seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito vital y crecimiento personal.

La autoaceptación hace referencia a que las personas intentamos sentirnos bien con nosotras mismas incluso siendo conscientes de nuestras propias limitaciones. Las relaciones positivas con los demás hacen alusión a que las personas necesitamos tener relaciones sociales

estables y amigos en los que poder confiar. La autonomía apunta a que para sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales, las personas necesitamos asentarnos en nuestras propias convicciones y mantener nuestra independencia y autoridad personal. El dominio del entorno implica disponer de habilidad personal para elegir o crear entornos favorables que permitan satisfacer los deseos y las necesidades propias. El propósito vital representa la capacidad personal para marcarnos metas de modo que se dote a la vida de un cierto sentido. Y el crecimiento personal alude al empeño por desarrollar las potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo las capacidades (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006).

Veamos algunos ejemplos:

Figura 3: Ejemplos para estimular el bienestar psicológico a partir de las dimensiones propuestas por Ryff (1989)

Dimensión	Manifestaciones hipotéticas no orientadas a las dimensiones	Manifestaciones hipotéticas orientadas a las dimensiones
Auto-aceptación	"Si mi capacidad de cálculo fuera mayor, estaría más contento conmigo mismo".	"Aunque mi capacidad de cálculo es limitada, tengo otras fortalezas que me agradan".
Relaciones positivas con los demás	"Considero que a veces pierdo el tiempo cuando echo la tarde con mis amigos".	"Me encanta pasar algunos momentos con mis amigos aunque hablemos de cosas banales".
Autonomía	"Cuando hablo de temas importantes con mis amigos, me da igual que tengan en cuenta mi opinión".	"Cuando hablo de temas importantes con mis amigos me agrada que tengan en cuenta mi opinión aunque finalmente cambien mi punto de vista".
Dominio del entorno	"Cuando tengo que corregir vuestros trabajos, me centro en ese cometido sin prestar atención a nada más".	"Cuando tengo que corregir vuestro trabajo, primero trato de crear un entorno favorable (ventilación, espacio...) para facilitar la tarea".
Propósito vital	"Me agrada terminar el curso porque llegan las vacaciones y 'cargas las pilas' para el siguiente".	"Me encanta lo que experimento interiormente cuando termina el curso. Siento que contribuyo a que la vida

	año".	de los demás resulte más fácil".
Crecimiento personal	"Cuando estamos en clase realizo un gran esfuerzo para que entendáis aquello que estamos tratando".	"Cuando estamos en clase, además de explicar, trato de prestar mucha atención a vuestras expresiones faciales y corporales para conocerlos, a nivel emocional, cada vez más".

Otro marco de referencia que consideramos útil para estimular el bienestar de los alumnos a través del discurso del profesor es el que ofrece la psicología positiva.

Esta orientación persigue cambiar "el foco de atención de la psicología de modo que en vez de centrarse, únicamente, en reparar los aspectos negativos de la vida también se preocupe por fortalecer las cualidades positivas" (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, 5).

Dentro de las diversas propuestas que se han formulado, seguimos aquella que agrupa las fortalezas que facilitan el desarrollo del bienestar interior en seis categorías o virtudes: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia (Peterson y Seligman, 2004).

Dentro de la "sabiduría y conocimiento", virtud que alude a destrezas cognitivas implicadas en la adquisición y uso del conocimiento, se encuentran las siguientes fortalezas:

- **Creatividad:** hace alusión a pensar modos nuevos y productivos de conceptualizar y hacer las cosas; incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.

- **Curiosidad:** representa un tener interés por lo que sucede en el mundo; por encontrar temas fascinantes; por explorar y descubrir.

- **Con capacidad de juicio:** alude a pensar las cosas completamente, sin dejar ningún cabo suelto, y examinarlas desde todas las perspectivas; no precipitarse al sacar conclusiones; ser capaz de cambiar el punto de vista personal a partir de evidencias; sopesar todas las pruebas con objetividad.

- **Amor por el aprendizaje:** hace referencia al dominio de nuevas habilidades, materias y conocimientos, ya sea por uno mismo o a través de un aprendizaje formal; está relacionada con la fortaleza "curiosidad", pero va más allá al describir una tendencia sistemática a añadir más cosas a lo que uno ya sabe.

- **Perspectiva:** indica ser capaz de dar consejos sabios a los demás; encontrar maneras de considerar el mundo de modo que tenga sentido para uno mismo y para los demás.

Veamos algunos ejemplos para las fortalezas de la virtud "sabiduría y conocimiento":

Figura 4: Ejemplos para las fortalezas de la virtud "sabiduría y conocimiento"

Fortaleza	Manifestaciones hipotéticas no orientadas a las fortalezas	Manifestaciones hipotéticas orientadas a las fortalezas
Creatividad	"Cuando busco la solución a un problema me oriento por las formas habituales en que resuelvo ese tipo de asuntos".	"A veces me gusta resolver de un modo diferentes asuntos que tengo que afrontar".
Curiosidad	"Cuando vengo paseando hacia el colegio, suelo ir pensando en cómo resolverlo que tengo que hacer cada día".	"Cuando vengo paseando hacia el colegio me encanta ir observando mi entorno. Siempre hago la misma ruta, pero siempre encuentro novedades que me llaman mi atención".
Con capacidad de juicio	"Ayer mi pareja tuvo una reacción desagradable conmigo. Inicialmente me enfadé aunque dejé pasar el tiempo y todo volvió a la normalidad".	"Ayer mi pareja se comportó de un modo desagradable conmigo. Después de analizar con calma todos los posibles motivos que pudieron motivar dicho comportamiento, traté de hablar con ella para comprender mejor su reacción".
Amor por el aprendizaje	"Siempre que estoy en clase me sorprende gratamente veros sonreír".	"Veros sonreír en clase me anima a conocerlos en mayor profundidad para saber los motivos de vuestra alegría".
Perspectiva	"Aunque las cosas no salgan bien, lo importante es perseverar. Ya saldrán mejor".	"Esforzarse para que las cosas salgan bien permite aumentar la confianza en la capacidad personal para resolver futuros problemas".

En el "coraje", virtud que hace referencia a destrezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para alcanzar metas enfrentándose a la dificultad, ya sea externa o interna, se hallan las fortalezas indicadas aquí:

- Valentía: hace referencia a no dejarse intimidar por las amenazas, los retos, la dificultad o el dolor; defender lo que se considera correcto incluso si hay oposición; actuar desde las convicciones incluso aunque esté mal visto; incluye la valentía expresada físicamente aunque no se limita a ella.

- Perseverancia: hace alusión a terminar lo que uno empieza; mantenerse en una línea de actuación a pesar de los obstáculos; ser consciente cuando algo ya están bien realizado aunque pueda mejorarse; obtener placer por completar las tareas.

- Honestidad: indica la tendencia a decir la verdad, presentarse a los demás de un modo genuino y actuar de una manera sincera; no ser pretencioso; asumir la responsabilidad de los sentimientos y acciones personales.

- Entusiasmo: representa una disposición a afrontar la vida con emoción y energía; no hacer las cosas a medias o con poca convicción; vivir la vida como una aventura; sentirse vivo y activado.

Veamos algunos ejemplos para las fortalezas de la virtud "coraje":

Figura 5: Ejemplos para las fortalezas de la virtud "coraje"

Fortaleza	Manifestaciones hipotéticas no orientadas a las fortalezas	Manifestaciones hipotéticas orientadas a las fortalezas
Valentía	<i>"No entiendo tu reacción violenta cuando sabes que soy el profesor y que tengo la autoridad en la clase".</i>	<i>"Aunque tu reacción violenta me podría animar a responderte con animadversión, creo que como ser humano no te lo mereces".</i>
Perseverancia	<i>"Este fin de semana me propuse pintar mi garaje. Como me estaba aburriendo un poco, quedó a medias. Decidí que ya lo terminaría en otro momento. ¡Que era sábado!".</i>	<i>"Este fin de semana me propuse pintar mi garaje. Aunque me costó, el domingo por la tarde ya tenía un nuevo espacio naranja para guardar el coche".</i>
Honestidad	<i>"Pedro, que saca muy buenas notas, estudia todos los días. En mi época yo estudiaba siempre cinco horas diarias de lunes a viernes".</i>	<i>"Pedro, que saca muy buenas notas, estudia todos los días. En mi época yo también trataba de estudiar bastante</i>

		<i>tiempo a diario aunque también jugaba y leía cómics".</i>
Entusiasmo	<i>"Antes de entrar a clase, ya sé el tipo de situaciones que se van a producir".</i>	<i>"Antes de entrar a clase trato de ser consciente de qué es un día nuevo para todos, en el que pueden darse situaciones inesperadas y emocionantes".</i>

Dentro de la "humanidad", virtud que hace alusión a las destrezas interpersonales que implican cuidar a los demás y ofrecerles amistad, se encuadran las siguientes fortalezas:

- Amor: hace referencia a valorar las relaciones cercanas con los demás, en particular con aquellos con los que el cuidado y el afecto son mutuos; estar próximo a las personas.

- Amabilidad: indica la disposición a hacer favores y acciones buenas a los demás; ayudar a las personas; cuidar de los otros.

- Inteligencia social: alude a ser consciente de los motivos y sentimientos de los demás y de uno mismo; saber cómo adaptarse a las diferentes situaciones sociales; saber qué emociona a los demás.

Veamos algunos ejemplos para las fortalezas de la virtud "humanidad":

Figura 6: Ejemplos para las fortalezas de la virtud "humanidad"

Fortaleza	Manifestaciones hipotéticas no orientadas a las fortalezas	Manifestaciones hipotéticas orientadas a las fortalezas
Amor	<i>"Me encanta ver la televisión, ya esté solo o con mi familia".</i>	<i>"Me encanta ver la televisión con mi familia porque es un momento de compartir y reforzar nuestros vínculos".</i>
Amabilidad	<i>"Antes de hacer un favor a un amigo siempre pienso primero si realmente tengo tiempo para hacerle el favor".</i>	<i>"Cuando un amigo me pide un favor, siempre digo que 'sí' y luego trato de reorganizar mi vida para atender su petición".</i>
Inteligencia social	<i>"Cuando quedo con mis amigos los</i>	<i>"Cuando quedo con mis amigos</i>

	<i>domingos por la tarde cada uno de nosotros acaba hablando, más o menos, la misma cantidad de tiempo. Es algo que nos agrada porque satisface nuestras necesidades sociales”.</i>	<i>los domingos por la tarde me encanta tener presente lo que le emociona a cada uno de ellos: que le escuchen, hablar de coches...”.</i>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En la “justicia”, virtud asociada a destrezas cívicas que sustentan una vida en comunidad saludable, se ubican las fortalezas mencionadas en las próximas líneas:

- Capacidad para trabajar en equipo: hace referencia a trabajar bien como integrante de un grupo o equipo; ser leal al grupo; realizar las tareas asignadas en el grupo.
- Imparcialidad: indica tratar a todos del mismo modo de acuerdo a nociones de imparcialidad y justicia; no permite que los sentimientos personales influyan en las decisiones sobre los demás; dar a todo el mundo las mismas oportunidades.
- Liderazgo: alude a animar a un grupo al que uno está vinculado a hacer las cosas, manteniendo al mismo tiempo buenas relaciones dentro del grupo; organizar las actividades del grupo y hacer ver a sus integrantes que pueden realizarlas.

Veamos algunos ejemplos para las fortalezas de la virtud “justicia”:

Figura 7: Ejemplos para las fortalezas de la virtud “justicia”

Fortaleza	Manifestaciones hipotéticas no orientadas a las fortalezas	Manifestaciones hipotéticas orientadas a las fortalezas
Capacidad para trabajar en equipo	<i>“Cuando colaboro con otros profesores, suele reducirse mi nivel habitual de eficacia”.</i>	<i>“Cuando realizo tareas en equipo con otros profesores, trato de mantener mi nivel habitual de eficacia”.</i>
Imparcialidad	<i>“Cuando corrijo vuestras pruebas casi sé de antemano qué nota tiene cada uno”.</i>	<i>“Cuando corrijo vuestros ejercicios no tengo presente quien es el autor de cada trabajo”.</i>
Liderazgo	<i>“Mi objetivo principal cuando estamos en el aula es que las cosas se entiendan”.</i>	<i>“Mi objetivo principal cuando estamos en el aula es que las cosas se entien-</i>

		<i>dan, además de fomentar la cohesión del grupo”.</i>
--	--	--------------------------------------------------------

Dentro de la “moderación”, virtud vinculada con destrezas que nos protegen contra los excesos, se hallan las siguientes fortalezas:

- Capacidad para perdonar: indica la capacidad de perdonar a aquellos que han actuado de un modo erróneo; aceptar los defectos de los demás; dar a las personas una segunda oportunidad; no ser vengativo.
- Humildad: alude a dejar que los propios logros hablen por sí mismos; no considerarse a uno mismo como más especial de lo que se es.
- Prudencia: hace referencia a ser cuidadoso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir o hacer cosas de las que más tarde te podrías arrepentir.
- Autorregulación: hace alusión a la capacidad para regular lo que uno siente y hace; ser disciplinado; controlar los impulsos propios y las emociones.

Veamos algunos ejemplos para las fortalezas de la virtud “moderación”:

Figura 8: Ejemplos para las fortalezas de la virtud “moderación”

Fortaleza	Manifestaciones hipotéticas no orientadas a las fortalezas	Manifestaciones hipotéticas orientadas a las fortalezas
Capacidad para perdonar	<i>“Cuando alguien se ha portado mal conmigo trato de tardar en perdonarle para provocar que reflexione sobre su actuación”.</i>	<i>“Cuando alguien se ha portado mal conmigo intento perdonarle cuando antes”.</i>
Humildad	<i>“Sí, haces referencia a un artículo que publiqué en páginas centrales en un periódico local el mes pasado. He recibido muchas alabanzas por ese texto, como casi siempre que escribo algo ahí”.</i>	<i>“Sí, haces referencia a un artículo que me aceptaron en un periódico local el mes pasado”.</i>
Prudencia	<i>“Tomar decisiones me permite disponer de más tiempo para</i>	<i>“Aunque tenga poco tiempo, siempre trato de ser cuidado-</i>

	<i>otras cosas".</i>	<i>so a la hora de tomar las decisiones".</i>
Autorregulación	<i>"Si estoy enfadado y respondo de mala manera sé que no está bien, aunque actuar así alivie mi malestar".</i>	<i>"Cuando estoy enfadado trato de ganar tiempo, antes de responder, para reducir el malestar que podría provocar mi respuesta".</i>

En la "trascendencia", que hace referencia a destrezas que forjan conexiones con algo más grande y que proveen de significado, se sitúan las fortalezas mencionadas a continuación:

- **Apreciación de la belleza y la excelencia:** representa una disposición a reconocer y apreciar la belleza, la excelencia y las cosas bien hechas en diferentes ámbitos de la vida, ya se trate de la naturaleza, el arte, las matemáticas, la ciencia o cualquier experiencia cotidiana.

- **Gratitud:** hace referencia a ser consciente de y agradecer las cosas buenas que suceden; a dedicar tiempo a expresar agradecimiento.

- **Esperanza:** alude a esperar lo mejor en el futuro y a trabajar para conseguirlo; a creer que un buen futuro es algo que puede lograrse.

- **Sentido del humor:** hace alusión a disfrutar riendo y bromeando; producir sonrisas en los demás; ver el lado positivo de las cosas; hacer (no necesariamente decir) bromas.

- **Espiritualidad:** indica tener creencias coherentes con un propósito más elevado y un significado en el universo; tener constancia de que la propia existencia se inscribe en un marco más amplio; tener creencias acerca del significado de la vida que configuran nuestra conducta y nos aportan confort.

Veamos algunos ejemplos para las fortalezas de la virtud "trascendencia":

Figura 9: Ejemplos para las fortalezas de la virtud "trascendencia"

Fortaleza	Manifestaciones hipotéticas no orientadas a las fortalezas	Manifestaciones hipotéticas orientadas a las fortalezas
Apreciación de la belleza y la excelencia	<i>"El café que tomo en el recreo en la cafetería del Colegio está muy rico".</i>	<i>"Da gusto ver cómo me preparan el café en el recreo: echan suficiente café para que no esté aguado, prensan con cuidado para</i>

		<i>que no haya restos de café en el vaso y calientan la leche hasta un punto que luego espesa el producto".</i>
Gratitud	<i>"Me encanta cuando llego a casa, cansado, y tengo la cena en la mesa. Es una de las ventajas de compartir tu vida privada".</i>	<i>"Me encanta cuando llego a casa, cansado, y tengo la cena en la mesa. Doy gracias a la vida por la gente con la que comparto mi privacidad y por lo que me da".</i>
Esperanza	<i>"Es posible que muchos de vosotros no consigáis trabajo en lo que ahora os gusta. Aun así, hay que esforzarse por llegar hasta donde se pueda. Ánimo".</i>	<i>"Nunca sabemos cómo será el futuro. Tener sueños y dejarse arrastrar por ellos es positivo porque a veces los sueños se transforman en realidad".</i>
Sentido del humor	<i>"Me alegra veros a primera hora aunque alguno tenga cara de sueño".</i>	<i>"Me alegra veros a primera hora aunque alguno tenga la cama, que se le ve saliendo por las orejas, en la cabeza".</i>
Espiritualidad	<i>"Con que uno se encuentre bien, es suficiente para que tome buenas decisiones y las cosas le sean favorables en la vida".</i>	<i>"Aunque uno se encuentre bien siempre es bueno tratar de mejorar la conexión con los demás y con el entorno en el que se desarrolla la vida. Hay un significado que nos trasciende".</i>

El último ámbito al que hacemos referencia, la epigenética, se centra en el estudio de los factores no genéticos que influyen en el desarrollo de un organismo.

Uno de los nuevos planteamientos en este campo (Lipton, 2007) defiende que los pensamientos son más poderosos que la química para generar bienestar en las personas porque las propias creencias son, en última

instancia, energía capaz de cambiar el organismo. De una forma perjudicial, si se trata de pensamientos negativos, y de una forma saludable, si se trata de pensamientos positivos tal y como ocurre con el placebo.

Desde esta perspectiva, cuando el profesor estimule el optimismo en la manera de pensar de los alumnos está favoreciendo, al mismo tiempo, su salud personal.

Veamos algunos ejemplos:

Figura 10: Ejemplos para estimular el optimismo en la forma de pensar

Manifestaciones hipotéticas no optimistas	Manifestaciones hipotéticas optimistas
<i>“Vamos a tener que correr un poco para terminar el tema debido a la suspensión de la semana pasada”.</i>	<i>“La suspensión de la semana pasada nos permite abordar lo que nos queda del tema de un modo diferente que nos puede enriquecer: habrá un cambio en las tareas para casa y en clase trataremos los aspectos teóricos principales”.</i>
<i>“Las dificultades no son deseables pero forman parte de la vida”.</i>	<i>“Las dificultades también son oportunidades para conocerse mejor porque te ponen a prueba”.</i>
<i>“Tener poco tiempo para hacer los deberes suele implicar que no se hagan bien”.</i>	<i>“Tener poco tiempo para hacer los deberes puede permitir que se descubra una mayor capacidad para hacer las cosas”.</i>
<i>“No me agrada que el tiempo atmosférico me haga cambiar mis planes”.</i>	<i>“Tener que cambiar los planes a causa del tiempo atmosférico puede provocar lo que finalmente hagas sean incluso mejor que lo que habías previsto hacer”.</i>

Consideraciones finales

Existen algunos conceptos y marcos de referencia que podrían resultar útiles para orientar el uso que los profesores hacemos del lenguaje, con objeto de favorecer el bienestar de los estudiantes.

Dentro de este planteamiento, sería posible estimular su bienestar subjetivo si incentivamos sus afectos positivos y su satisfacción vital a través de nuestras expresiones.

Además también podríamos impulsar su bienestar psicológico con nuestras palabras si favorecemos su autoaceptación, sus relaciones positivas con los demás y su autonomía, así como su dominio del entorno para alcanzar sus objetivos, su propósito en la vida y el estímulo de su crecimiento personal.

Por otra parte podríamos incentivar su bienestar impulsando, con nuestras manifestaciones, su capacidad para adquirir y usar el conocimiento, su coraje ante las dificultades, su humanidad, su sentido de la justicia, su moderación ante la realidad y su trascendencia vital.

Además, también podríamos estimular su salud si nuestro discurso impulsara el optimismo en su forma de pensar.

Referencias bibliográficas

- Arguis, R.; Bolsas, A.P.; Hernández, S. & Salvador, M.M. (2012, noviembre). Programa “AULAS FELICES”. Psicología Positiva aplicada a la Educación, [en línea]. Zaragoza: Equipo SATI: <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf> [2015, 17 de diciembre].
- Bandura, A. & Walters, R. (1982). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza.
- Díaz, D.; Rodríguez-Carvajal, R.; Blanco, A.; Moreno-Jiménez, B.; Gallardo, I.; Valle, C. & Van Dierendonck (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Lipton, B. (2007). La biología de la creencia: la liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros. Madrid: Palmyra.
- Lyubomirsky, S.; Diener, E. & King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14
- Shin, D. & Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- VIA Institute (2015). Do You Know Your 24 Character Strengths?, [en línea]. Institute on Character: Cincinnati, Ohio. Disponible en: <https://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths/VIA-Classification#nav> [2015, 17 de diciembre]

Temas para una nueva agenda educativa. Contra el empobrecimiento del debate educativo (y II)

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo. Director de la revista Organización y Gestión Educativa (OGE)

La información que se desprende de las evaluaciones nacionales e internacionales

En España, y también en nuestra comunidad autónoma, disponemos de muy escasos recursos estadísticos referidos a la educación. Apenas se recogen y se hacen públicos datos relacionados con el número de alumnos, profesores y centros, agregados o segregados por diferentes categorías. Es difícil establecer las causas de este desinterés, pero entre ellas estarían, sin duda:

- la falta de cultura evaluativa; carecemos de modelos de evaluación normalizados a todos los niveles educativos: del propio sistema, de los centros, de las direcciones de los centros, del profesorado o del alumnado.

- la desconfianza hacia los posibles instrumentos de evaluación que puedan utilizarse, el miedo a que no midan adecuadamente los fenómenos más destacados.

- el temor a un uso inadecuado de la información obtenida, puesta más al servicio de los políticos que de los científicos y profesionales. Teniendo en cuenta el gran desacuerdo político en temas educativos y los precedentes, parece razonable que una información más detallada acabe siendo un arma arrojadiza que sirva exclusivamente para reforzar unas posiciones políticas y desacreditar otras, convirtiéndose en un instrumento más de deterioro escolar. Los ejemplos tanto en el ámbito político como mediático alrededor de los informes PISA son reveladores.

Por eso a veces es tan necesario el uso de estudios internacionales para conocer las dinámicas educativas en España y compararlas con países de nuestro entorno, aunque estos estudios estén restringidos a algunos aspectos determinados, y por tanto deban utilizarse con mesura, huyendo de imágenes catastrofistas (tan del gusto de algunos medios de comunicación y algunos sectores políticos) ya que solo nos dan una imagen parcial de nuestro sistema educativo.

Pocos trabajos han tratado de evaluar de forma sistemática el impacto de las reformas educativas, entre ellos destaca el reciente trabajo de Cebolla-Boado¹ et al. (2014), que partiendo de las bases de datos nacionales e internacionales realizan un análisis estadístico en profundidad de la distribución de las oportunidades educativas

a lo largo del ciclo vital. De él podemos extraer conclusiones relacionadas con aspectos tan importantes como las políticas de promoción de las escuelas infantiles, la intervención contra las desigualdades en las etapas obligatorias, los efectos de la recesión económica sobre la desigualdad de oportunidades, la formación y selección del profesorado, o la educación de adultos. Empezando por el final, la conclusión principal es que el origen socioeconómico de los individuos, medido a partir de distintos indicadores, tiene un persistente efecto en sus competencias, logros, expectativas y oportunidades educativas, desde la infancia hasta la edad de jubilación.

Si comenzamos por la etapa de educación infantil, de 0 a 6 años, los autores parten de la idea que atribuye un gran potencial al diseño de las políticas educativas en esta etapa para aumentar la igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades sociales. A partir de la información obtenida en PIRLS², llegan a las siguientes conclusiones:

- La asistencia a escuelas infantiles produce mayores ventajas a los niños de entornos familiares desfavorecidos, concretamente, a los niños de familias humildes y a los niños cuyos padres invierten menos tiempo en la enseñanza activa. Compensa, de alguna forma, las desventajas de los niños que proceden de contextos familiares con bajos estímulos para su desarrollo cognitivo y personal.
- La educación infantil hace una función igualadora y las autoridades públicas deberían garantizar la calidad de todas las escuelas infantiles para evitar los procesos de segregación residencial. Abogan incluso por la estandarización de los currículos preescolares para uniformar las condiciones.
- La intervención temprana en la educación de los niños debería ser una prioridad de las administraciones, como espacios educativos y no solamente asistenciales.

En cuanto a la enseñanza obligatoria, en este caso utilizan datos del INEE³, los autores señalan:

¹ Cebolla-Boado, Héctor et al. (2014) *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, Fundación La Caixa, Barcelona.

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

³ Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- Que las diferencias entre centros escolares en España determinan en torno al 20-25% del rendimiento de los alumnos y son mayores en secundaria que en primaria; esto quiere decir que aunque los efectos de la escuela importen menos en España que en otros países, las diferencias son considerables entre los mejores y los peores colegios, es decir, entre los extremos.
- Sorprendentemente, los centros educativos españoles no son agentes que intervengan de forma decisiva en la producción o reproducción de la desigualdad educativa, son más bien pasivos en el tratamiento de la desventaja en origen. Los padres de los niños autóctonos y los que cuentan con más recursos socioeconómicos son capaces de transmitir cierta ventaja a sus hijos, y los centros no modifican estos procesos de diferenciación de los resultados. La conclusión principal es que los centros públicos, concertados y privados no se diferencian en lo que se refiere al nivel de rendimiento; de alguna forma el resultado es predecible a partir del origen familiar. Esto debería revertirse, sería necesario una mayor intervención de los centros, que no deberían permanecer pasivos ante las desventajas sociales.
- Los efectos de la escuela son bajos en Aragón pero tiene un elevado nivel de segregación interescolar de carácter socioeconómico (está por encima de la media).
- Los autores hacen constar, que la concentración de alumnos en desventaja es un aspecto crucial: lo importante no es a qué colegio asistes sino con quien compartes el aula.

En cuanto al impacto de la recesión sobre la desigualdad de oportunidades educativas, es decir, cómo afecta el origen socioeconómico de los individuos sobre sus posibilidades de alcanzar determinados niveles educativos (a partir de TIMSS⁴):

- El contexto económico afecta a las expectativas medias de todos los estudiantes. Cuando la economía crece los recursos familiares pierden peso en la explicación de las expectativas educativas. En cambio, cuando la economía se contrae, el origen social se convierte en un factor más decisivo para las aspiraciones de los estudiantes y la desigualdad se ve reforzada. La crisis hace que el efecto del origen sobre las expectativas se refuerce.
- La desigualdad basada en diferencias cognitivas aumenta durante los ciclos recesivos y disminuye en los expansivos. El crecimiento económico empuja al alza las expectativas de los niños con rendimientos

medios mientras que los extremos permanecen relativamente invariables.

- Mientras los hijos de las familias acomodadas entienden la importancia creciente de la educación en tiempos de crisis y prolongan sus estudios, los hijos de familias con menos recursos no parecen percibir que las oportunidades se reducen especialmente para los que abandonan de forma temprana el sistema. Las recesiones tienen un doble efecto: a corto plazo, aumentan la desigualdad social reforzando el peso del origen socioeconómico en el éxito escolar; a medio y largo plazo, también pueden tener efecto sobre las oportunidades de los individuos.
- Los recursos educativos de los padres parecen funcionar como un seguro para los estudiantes, independientemente de su nivel de rendimiento.

En cuanto a la formación del profesorado, utilizando datos de TEDS-M⁵ 2009 realizado a estudiantes de magisterio en dos materias: matemáticas y pedagogía de las matemáticas, destaca:

- La escasa capacidad para seleccionar a los estudiantes en función de los méritos previos y el débil control que tienen las facultades sobre el número total de plazas disponibles Según TEDS-M, la facultad en la que se estudia apenas determina el 2% de los conocimientos que se adquieren en estas materias.
- Las notas en secundaria tienen un efecto positivo y altamente significativo sobre el aprendizaje, sin embargo, la educación de los padres tiene un efecto pequeño. Esto quiere decir, según los autores, la fuerte selección por origen social que se produce en España al final de la educación obligatoria. La conclusión más importante es que no existe asociación entre la educación de los padres y las puntuaciones en matemáticas en el conjunto de la muestra, algunos centros conducen a un incremento en la importancia de la educación de los padres respecto de esta media.
- Los estudiantes que parecen dirigidos por su vocación más que por las perspectivas profesionales obtienen resultados mejores tanto en matemáticas como en pedagogía de las matemáticas. Parece claro que si se quiere reclutar profesores más capacitados deberían seleccionarse aquellos que tienen vocación docente explícita, en la muestra solo el 40% consideraba la vocación una razón prioritaria de su elección.

Por último abordan la situación entre los adultos (a través del estudio PIAAC⁶) y señalan que:

⁴ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), en su traducción: Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, es también un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

⁵ Teacher Education Study in Mathematics, recopilado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

⁶ PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies), Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos.

- La expansión educativa trajo consigo un aumento del nivel medio de las capacidades numéricas y lectoras.
- Persiste la diferencia de género en las competencias de los adultos.
- Persiste el peso del origen social sobre la distribución de recursos socialmente valorados como la educación y las propias capacidades intelectuales. La influencia de la educación de los padres sigue siendo un predictor significativo de la comprensión numérica y lectora de los españoles, incluso entre las generaciones de más edad.
- También importa la formación continua y el uso diario que las personas hacen de sus conocimientos.

El rendimiento educativo

Tradicionalmente, y de forma equivocada, la lucha contra el fracaso escolar y su diagnóstico se ha centrado en la dimensión curricular y pedagógica. Este posicionamiento lleva implícito una atribución de las causas del fracaso académico a un problema fundamentalmente escolar y concretamente a un problema de deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De aquí se deriva el énfasis en la necesidad de mejorar los programas de formación del profesorado o la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas que mejoren el aprendizaje. En esta dimensión escolar, lo fundamental es mejorar la transmisión y reforzar la adquisición.

Habría otra apuesta fundamental que es trabajar desde la familia, contribuyendo a su empoderamiento como sujeto educativo corresponsable con la escuela en la educación de la infancia. Sin una acción educativa de la familia, sin el apoyo familiar expreso es casi imposible retroceder en el fracaso escolar. Además, infravalorar la dimensión del entorno es una estrategia errónea. La ausencia de proyectos de vida en muchos adolescentes o la falta de relaciones de confianza con el profesorado son tan importantes o más que las estrategias pedagógicas. La familia y la escuela no pueden prescindir del entorno como un espacio educativo básico en el que actúan los principales agentes para luchar contra el fracaso escolar.

Esto no quiere decir que el rendimiento educativo no se pueda mejorar desde la escuela. Generalmente, las reformas que se centran en el cambio escolar promueven cambios en la pedagogía y en la organización escolar, introducen mejoras en el liderazgo educativo, establecen incentivos para que buenos maestros enseñen en escuelas con alumnado más vulnerable o promuevan vínculos entre la escuela, la comunidad y las familias. Las investigaciones internacionales, como la de Ise⁷ et al. (2011) constatan que los sistemas educativos con mejores resultados dedican parte de sus recursos a ofrecer un apoyo personalizado a aquellos alumnos con necesidades de

aprendizaje a través de intervenciones rápidas para evitar que el problema se acentúe. Estos cambios pretenden incidir en el clima y en la comunidad escolar, se trata de promover un clima de altas expectativas, con una buena disposición al aprendizaje y una buena relación alumno-profesor.

En el marco de la comunidad educativa internacional se ha generado un consenso alrededor de la idea de que las políticas de equidad pueden favorecer la calidad y el rendimiento de los sistemas educativos. Gorard⁸ (2006) destaca que una distribución equilibrada del alumnado beneficia el rendimiento escolar. Incluso la OCDE⁹ (2012) recomienda poner límites a la llamada "libre elección de centro".

Ready¹⁰ (2008) citado por Bonal y Verger (2013) destaca que La ratio alumnos/profesor también afecta al rendimiento educativo aunque no de la misma manera a toda la población escolar. Las clases más desfavorecidas se ven beneficiadas en mayor medida por políticas que faciliten ratios más bajas y por una atención más personalizada que los estudiantes de clase media. La OCDE también recomienda que se reduzcan de forma activa las tasas de repetición y que se eviten las políticas que diversifican los itinerarios.

En conjunto hay numerosas medidas que pueden permitir la mejora del rendimiento. En primer lugar, deberíamos hablar de un cambio en los objetivos educativos, de la elaboración de planes activos de lucha contra el fracaso escolar relacionados con la reducción de la tasa de repetición y el incremento de la tasa de graduados en ESO (no inferior al 85% para empezar). En segundo lugar, medidas directas como son los planes de impulso a la lectura y de mejora de la competencia lectora, la simplificación de un currículum sobrecargado, implementar cambios metodológicos reales en las aulas y planes personalizados para el alumnado con dificultades.

Los centros de especial dificultad o desempeño, especialmente aquellos en los que predomina la población desfavorecida, requieren por un lado un plan de actuación específico y por otro un plan de equidad. Además de estos planes se deberían tener en cuenta otras variables ya consideradas a nivel internacional con una influencia demostrada en los resultados: el género (el mayor fracaso escolar se da entre los chicos) o el alumnado inmigrante (el abandono entre el alumnado inmigrante dobla la tasa nacional).

⁸Gorard, S. (2006) "Is there a school mix effect?" en *Educational Review*, núm. 58(1), págs. 87-94.

⁹ OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

¹⁰ Ready, D. (2008) "Class-Size Reduction: Policy, Politics, and Implications for Equity" en *Equity Matters, Research Review 2*. http://www.equitycampaign.org/i/a/document/6863_Ready_Class_Size_Research_Review.pdf

⁷Ise, E. et al. (2011) "Support Systems for Poor Readers: Empirical Data From Six EU Member States" en *Journal of Learning Disabilities*, núm. 44(3), págs. 228-245.

Todos los planes y programas deberían ser evaluados por una agencia independiente teniendo en cuenta los objetivos del programa, sus logros y las dificultades encontradas para establecer mejoras en los diseños posteriores.

Debemos insistir en las medidas que implican a la comunidad, que no tiene un coste significativo pero que puede tener una alta repercusión en los procesos de aprendizaje¹¹. Mención especial merece el olvido en el que ha caído la problemática relacionada con las transiciones de primaria y secundaria. No es extraño que el mayor número de repeticiones se produzcan hoy en el primer curso de ESO. Es necesario adoptar medidas urgentes que pueden ser de dos tipos: unas, que profundicen en una verdadera y sincera colaboración entre los centros de primaria y secundaria que favorezcan la continuidad en los contenidos, la metodología, las normas y el clima de aula; y otras, como la creación de centros integrados (infantil, primaria y secundaria), concretamente en zonas de grave exclusión y en zonas rurales.

Uno de los rasgos que caracteriza al sistema educativo español es la arraigada cultura del fracaso escolar

Fracaso y abandono escolar

El fracaso escolar es realmente un fracaso del sistema, que se traslada a determinados individuos de ciertos sectores sociales (precisamente los que menos recursos formativos poseen) en forma de castigo o penalización. Uno de los trabajos más completos e interesantes es el publicado por Fernández Enguita¹² et al. (2010), que nos sirve de punto de partida para una reflexión sobre el término. Los autores relacionan las nociones de abandono y fracaso, y establecen un uso preferente de una u otra en función del tipo de sistema educativo: utilizan el término fracaso para los sistemas selectivos con una oferta unitaria, y abandono para los sistemas poco selectivos o selectivos con una oferta diferenciada. Es decir, fracaso o abandono serían variaciones de un mismo fenómeno: hay sistemas educativos que penalizan al alumno con el suspenso y no le permiten obtener una certificación y hay otros que le derivan hacia otras formaciones. El mismo estudio destaca también la arbitrariedad del fracaso ya que se basa en la pretensión de normali-

¹¹ La emisión en inglés de programas televisivos infantiles puede tener un efecto mayor que otras medidas más costosas, pero ni siquiera las televisiones públicas adoptan estas medidas.

¹² Fernández Enguita et al. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación La Caixa, Barcelona.

dad del criterio por el que se determina el conocimiento a adquirir (hay un currículo que debe ser adquirido por todos, como si todos fueran iguales, en cada nivel) y la conversión de un continuo, basado en una pluralidad de diferencias, en una dicotomía (éxito y fracaso), y ésta en fractura social.

J. M. Escudero¹³ (2005) destaca el carácter construido y ambiguo del fracaso, y propone una lectura de la noción desde la perspectiva de la exclusión educativa, remarcando la naturaleza social y relacional de la exclusión. Escudero y Martínez¹⁴ (2012) resaltan también la necesidad de revisión del significado, de los factores, de las condiciones y de las responsabilidades atribuidas al fracaso, subrayando la existencia de órdenes escolares y sociales excluyentes e incluyentes, así como la centralidad del lenguaje y discursos para la tipificación de la realidad y el aval de determinadas actuaciones.

A nivel español, cabe destacar el análisis estadístico de Calero, Choi y Waisgrais¹⁵ (2010) sobre los factores que influyen para que los alumnos no realicen la transición entre la ESO y la educación

postobligatoria; destacan a) las diferencias de género, b) la importancia del nivel educativo de la madre, c) la composición familiar, d) la clase social y e) la inmigración. Los mismos autores¹⁶, identifican los factores determinantes del grupo de riesgo de fracaso escolar en España, que clasifican por variables: a) de ámbito personal, enfatizando la ineficacia de la repetición de curso; b)

de ámbito familiar: señalan la relevancia de la actividad y categoría socioeconómica de los padres, de la condición de inmigrante y de la lengua familiar; c) de ámbito escolar: destacan la titularidad y composición del alumnado del centro, así como el efecto de políticas y estrategias.

Por último, añadir que el estudio de Fernández Enguita et al. (2010), explora el origen social (capital económico y cultural) como factor de mayor incidencia, las diferencias de género, y las vinculadas a etnia, nacionalidad y tipo de familia de origen.

¹³ Escudero, J. M. (2005) "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?" en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1).

¹⁴ Escudero, J. M. y Martínez, Begoña (2012) "Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?" en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pág. 174-193.

¹⁵ Calero, Choi y Waisgrais (2010) "¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006" en XVII Encuentro de Economía Pública. Políticas públicas ante la crisis. Murcia.

¹⁶ Calero, Choi y Waisgrais (2010) "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006" en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, págs. 225-256.

Respecto al abandono escolar temprano, más allá de la identificación de los factores generales, puede ser interesante destacar el modelo presentado por Lamb¹⁷ et al. (2004), su estudio señala las influencias vinculadas a la política, especialmente a las políticas educativas pero también a otras políticas, y los factores “no políticos”. Estas diferencias nos ayudan a guiar la acción para reducir el fenómeno. En el primer grupo consideran: a) las políticas de escolarización como la edad obligatoria, la educación a tiempo parcial, la repetición de curso, etc. b) cuestiones referidas al currículo y las acreditaciones, c) cuestiones relacionadas con la organización de las escuelas: gobernanza, localización o selección del alumnado, etc. d) cuestiones relacionadas con los recursos como la ratio profesorado/estudiante, o el tamaño de clase, etc.; la oferta educativa y formativa disponible y d) las políticas nacionales como la dotación de ingresos, los recursos a las escuelas, o los programas de empleo. Mientras que en el segundo grupo incluye las características de la población: composición por estatus socioeconómico, etnicidad, pobreza y bienestar, segregación residencial; características de la economía: empleo, ocupación, empleo juvenil, etc.; y características de las escuelas: dimensión del sector público y privado.

El logro educativo, frente a conceptos como el fracaso o el abandono, tiene en estos momentos, un gran interés como objeto de estudio ya que constituye el principal vehículo de promoción individual y está relacionado con los indicadores de estatus socioeconómico en la etapa adulta. Entender las causas de la desigualdad educativa significa por tanto avanzar en el conocimiento sobre la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales.

Uno de los rasgos que caracteriza al sistema educativo español es la arraigada cultura del fracaso escolar que no solo forma parte de la cultura profesional de los docentes, sino también de todo el sistema desde los legisladores hasta el alumnado y sus familias. En el caso de los docentes esta cultura está conectada básicamente con la idea del premio y el castigo (a partir del esfuerzo, la memoria, el buen comportamiento...) mientras que las familias con bajos recursos educativos acaban resignadas y aceptando que sus hijos “no valen para estudiar”.

Así, la escuela y en general toda la comunidad educativa, entienden mayoritariamente que el alumno debe recibir una recompensa a su lealtad al sistema y al cumplimiento de sus exigencias a través de una escala de aprobados, y por el contrario, debe recibir una penalización a su falta de adaptación mediante el suspenso. Pocas veces se ha planteado la eliminación de la calificación en etapas obligatorias aunque sí hemos conocido periodos

en los que ha tenido un carácter menos discriminatorio y punitivo; el problema es que la inestabilidad del sistema educativo español y el cambio legislativo continuo han impedido que estas experiencias menos clasificatorias arraigaran. En esa misma línea el profesorado (especialmente el de secundaria pero también una parte de primaria influida por osmosis) ha justificado los resultados escolares como efecto de la falta de esfuerzo del alumno, atraído por otros medios extraescolares y no suficientemente apoyado por las familias. Nuestro sistema además tiene más arraigado si cabe el recurso de la repetición de curso: “el que no sabe no puede pasar”, o lo que es peor, se considera que el paso de curso sin haber adquirido unos aprendizajes mínimos estimula la falta de esfuerzo.

De todo ello se deduce que erradicar o reducir el fracaso y abandono escolar es francamente difícil si no actuamos de forma coordinada sobre los numerosos factores que intervienen y directamente contra la tradición y la cultura del sistema mediante un acuerdo social y político global. Mientras una parte importante de la sociedad española siga pensando que la función principal del sistema educativo es la selección de sus miembros en base a un modelo hipotéticamente meritocrático, será muy difícil superar esta lacra del sistema. Nuestro modelo favorece las estrategias de muchas familias (especialmente de las clases medias con formación superior y de las clases altas) en la elección de centro, que se dirigen a establecer diferencias de partida que permitan ventajas iniciales como la selección del grupo. Además, mientras nuestro sistema productivo no sea capaz de crear puestos de trabajo de calidad para una población sobrecualificada la competencia seguirá arraigada desde la escuela y las oportunidades desigualmente repartidas entre las diferentes clases sociales.

A todo ello se han ido añadiendo nuevas trabas o impedimentos sin justificación. Un ejemplo son las tareas escolares que han ido aumentando progresivamente y se han ido convirtiendo en la actividad principal del alumno; en contradicción con lo que sería razonable, es decir, que las tareas fundamentales fueran las que se desarrollan dentro del aula supervisadas por el profesor¹⁸. Así hemos llegado incluso a que muchos docentes piensen que un alumno “que no hace sus deberes en casa, no puede aprobar” y que las tareas se incorporen a las calificaciones generalmente con un efecto punitivo.

Lamentablemente, ninguna de las leyes educativas aprobadas desde la última ley franquista, la LGE, hasta la más reciente de corte extremadamente conservador, la LOMCE, han priorizado la erradicación de esta lacra del sistema educativo, ni siquiera se ha planteado de forma rigurosa su reducción. El fracaso escolar se ha mantenido como un fenómeno constante a lo largo de cuatro déca-

¹⁷ Lamb et al. (2004) Staying on at school: Improving student retention in Australia. Report for the Queensland Department of Education and the Arts. http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/studentretention_main_file.pdf

¹⁸ Lo cual entra también en conflicto con nuevas metodologías como la flipped classroom o aula invertida. Véase por ejemplo de Javier Turón et al. (2014) The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Digital Text.

das, mientras que el abandono prematuro solo se ha visto reducido como efecto de la crisis al reducir drásticamente y precarizar el empleo juvenil no cualificado. Pensar, por otra parte, que sin una acción coordinada que implique a los políticos responsables de los temas educativos (gobierno central y comunidades autónomas), la universidad como formadora del profesorado, el profesorado en activo y las familias se puede alcanzar los logros me parece realmente equivocado. Acabar con elementos tan arraigados requiere una acción concertada que implique a toda la sociedad, medidas limitadas solo conseguirán mejoras relativas.

Políticas de equidad y atención a la diversidad

Como advertíamos en la introducción, el principio fundamental de la educación debe ser la justicia social y eso solo se alcanza orientando la acción política hacia la equidad educativa. No olvidemos que la constitución establece en el artículo 27 que la educación es un derecho y la obligación de los poderes públicos de dar res-

La diversidad ha permitido repensar aspectos tan importantes como la equidad educativa y ha introducido un concepto amplio de inclusión educativa

puesta al cumplimiento de este derecho.

Aquí abordaremos las medidas que tienen que ver directamente con la igualdad de las condiciones de acceso a la escolarización o con la igualdad de las condiciones de escolarización. Es decir, medidas que tienen que ver con la distribución equilibrada del alumnado para reducir la segregación escolar, con las políticas de creación y financiación de plazas escolar desde el primer ciclo de Infantil, con el adecuado mantenimiento de los equipamientos escolares, con los criterios establecidos para tomar decisiones relacionadas con la apertura o cierre de líneas escolares o centros, con las políticas de ratios, y con las políticas relativas al horario escolar, las becas o el transporte escolar. Las modificaciones de los criterios con los que se adoptaban estas medidas en los últimos años han tenido graves consecuencias en la igualdad de oportunidades educativas.

Para empezar, no podemos olvidar el caso de Finlandia, paradigma de excelencia y equidad, que ha demostrado que no son incompatibles estos dos objetivos. Y para seguir, citaremos un documento de la

OCDE¹⁹(2012), una organización que ha mantenido una clara línea ideológica neoliberal, pero que precisamente en este tema propone, en algunos documentos, medidas para favorecer al alumnado más desfavorecido que discrepan radicalmente con las aprobadas en nuestro país en los últimos años: a) eliminar la repetición escolar, b) evitar la separación prematura por itinerarios, c) gestionar la elección escolar para evitar la reproducción de la segregación, d) una financiación de la educación que responda a las necesidades de los alumnos y evite el fracaso y el abandono prematuro, e) invertir en el primer ciclo de educación infantil, la etapa de 1 a 3 años, f) en el caso de alumnos en riesgo se recomienda la atracción de los mejores maestros y profesores, g) el apoyo y el refuerzo al liderazgo escolar y h) la generación de climas positivos de aprendizaje y el refuerzo de los lazos que unen la escuela con la comunidad, especialmente con el barrio en el ámbito urbano.

Hacen falta medidas específicas que contemplen cambios en los equipamientos escolares, adaptación de los horarios escolares y su ampliación en los casos necesarios, refuerzo de las becas y de distribución equitativa del alumnado en riesgo de exclusión. Potenciar la colaboración con otras administraciones (ayuntamientos) e incentivar la colaboración entre la educación formal y la no formal. Recientemente Jaume Carbonell²⁰ (2015) destacaba la importancia y el valor específico que tiene y debe tener la educación no formal.

En el caso de las becas se hace necesario un plan más racional que replantee las becas de comedor, de libros y de transporte. Si hablamos de Las becas de libros, se hace necesaria una revisión que tenga en cuenta tanto los modelos de otros países como los cambios tecnológicos que se están produciendo y que modifican el concepto al que hemos llegado de libros de texto. No podemos permitir que una parte significativa de las inversiones (comedor, libros y transporte) no se gaste adecuadamente y se derrochen recursos imprescindibles para otros programas.

En los años noventa surge una nueva preocupación educativa y es la de dar respuesta a las necesidades educativas de un alumnado que ahora se reconoce diverso. La diversidad se incorpora a los currículos, a las formas (o estilos) de aprendizaje y también a los sistemas de evaluación. La atención a la diversidad ha permitido repensar aspectos tan importantes como la equidad educativa y ha introducido un concepto amplio de inclusión

¹⁹ OCDE (2012) Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

²⁰ Carbonell, Jaume (2015) Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Octaedro. Barcelona.

educativa aumentando el reconocimiento del alumnado diverso. El concepto de diversidad educativa obliga a incluir especificidades que antes no se tenían en cuenta y que dan lugar a nuevas estrategias de política educativa encaminadas a garantizar las oportunidades educativas. La escuela será capaz ahora de reconocer como relevantes para favorecer el proceso de aprendizaje peculiaridades físicas o psíquicas, las condiciones sociales, las diferencias culturales, las dificultades o las diferencias de aprendizaje. El informe de la OCDE²¹ (2004), nos ayuda a entender esta idea, se refiere a las necesidades educativas especiales mediante los términos discapacidades, dificultades y desventajas. En el primero considera los problemas educativos derivados de problemas médicos atribuidos a patologías orgánicas. Las dificultades se referirían a desordenes emocionales, de conducta o de dificultades específicas de aprendizaje; las necesidades educativas surgen de la interacción entre el alumnado y el contexto educativo. Las desventajas hacen referencia a factores socioeconómicos, culturales, lingüísticos que dificultan el aprendizaje.

Los recursos de los centros deben ir dirigidos a apoyar estas necesidades. La misma OCDE en el informe destacaba que el diseño institucional del sistema educativo y sus rigideces son una barrera que impiden una mayor efectividad en la atención a la diversidad. Una gestión más descentralizada y más próxima al alumno, es decir una mayor autonomía de los centros para adoptar las medidas que se ajusten a las necesidades de sus alumnos y mayores recursos entrarían en las medidas necesarias.

Las políticas educativas no deben ser selectivas y no pueden ir dirigidas, como lamentablemente ha sucedido en los últimos años, a priorizar algunos de los grupos, no se puede ni se debe jerarquizar discapacidades, dificultades y desventajas.

Cualquier nuevo programa debe ir dirigido a la detección e intervención precoz: elaboración de orientaciones, instrumentos, metodologías y materiales que faciliten la detección y la intervención de los docentes focalizando la atención en las capacidades o habilidades que favorecen los aprendizajes (competencias comunicativas y matemáticas) e impulsando el trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje.

Los centros deben desarrollar su propio plan con el consiguiente apoyo institucional y con una evaluación de logros que permita el reajuste de los medios dedicados. Programas como PROA o Aúna²² deben garantizar la diversidad de intervenciones de forma que los centros puedan adaptar los programas a las diferentes realidades y necesidades de su alumnado; pero deben también asegurar su continuidad, no es razonable la intermitencia

en la que se han movido en los últimos años. Es un acierto incorporar medidas de éxito escolar como las apuntadas en INCLUD-ED²³ y en todo caso la administración educativa deberá potenciar la formación del profesorado y los centros en estas estrategias y apoyar su aplicación con los recursos necesarios. Estos recursos no pueden concederse de forma restringida a centros que los valoran positivamente, que están mejorando resultados en las evaluaciones y que están solicitando más medios.

Es también importante que los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) cuenten con la suficiente estabilidad y medios para desarrollar una tarea que es esencial para la atención a la diversidad. Deben contar también con autonomía para asignar los medios humanos y el tiempo adecuado teniendo en cuenta las características y las necesidades de cada centro. Debe ser un objetivo de política educativa el incremento de alumnos con discapacidad en la escolarización de centros ordinarios.

Por último sería necesaria la revisión de las políticas de promoción del bilingüismo y multilingüismo que son interesantes en cuanto a la mejora de la formación del alumnado pero que crean nuevas desigualdades si no se adaptan adecuadamente teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Parecen necesarias, en estos momentos, unas orientaciones o un protocolo de intervención que ponga en relación el bilingüismo con la atención a la diversidad y las dificultades que la experiencia de los últimos cursos nos están mostrando.

La relación entre la educación y el trabajo

La formación profesional sigue aún alejada de las características y necesidades del mercado de trabajo, aunque en estos momentos es el sector educativo que más presiones recibe para adaptarse. El primer objetivo será favorecer las sinergias entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Lo cierto es que se pone el acento en las competencias porque cada vez hay más tránsito por diferentes empresas, más auto-ocupación y sobre todo contratos más inestables y precarios. Por un lado, se advierte que los procesos productivos y los avances tecnológicos demandan competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico o la resolución de problemas que a menudo no forman parte de los objetivos de su formación. Por otro, que debemos apostar por una formación más innovadora e intensiva en conocimientos para mantener niveles elevados de competitividad.

Según la UNESCO²⁴ (2012) hacen falta tres tipos de competencias:

²¹ OCDE (2004) Equity in education: Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. OECD. Paris.

²² Programas de refuerzo, orientación y apoyo y Programa Aúna, de participación educativa y ampliación del tiempo de aprendizaje.

²³ INCLUD-ED Consortium (2011) Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Ministerio de Educación. Madrid.

²⁴ UNESCO (2012, maig). Transforming TVET: Building skills for work and life. A Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training, Shanghai, People's Republic

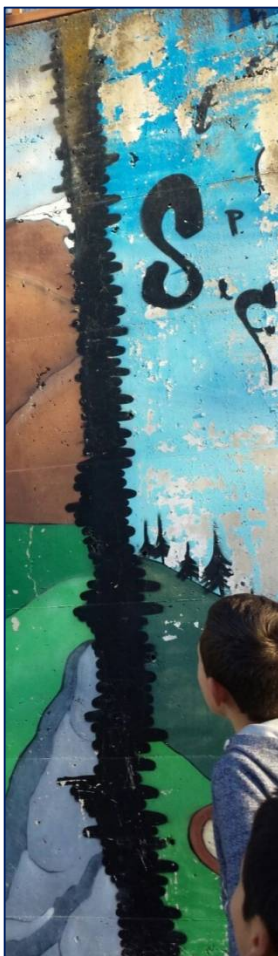
- Competencias básicas como la lectoescritura y el cálculo, imprescindibles para la adquisición de otras competencias: transferibles, técnicas y profesionales.
- Competencias transferibles: la comunicación, la resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, colaboración y trabajo en equipo.
- Competencias técnicas y profesionales: necesarias para llevar a cabo un trabajo concreto.

Pero la política educativa debe influir también en el mundo del trabajo. La Formación profesional debe ser una prioridad educativa de las administraciones educativas. Es fundamental que el profesorado conozca el mundo laboral y tenga experiencia no solo educativa, debería favorecerse su reciclado continuo para conocer los procesos de producción más modernos y actualizados. En esta etapa educativa la internacionalización de la formación debería ser uno de los objetivos prioritarios favoreciendo las prácticas y el conocimiento de empresas principalmente en el entorno europeo haciendo uso de las becas y ayudas que convocan las instituciones europeas.

En los últimos años se ha intensificado los procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo. Hay experiencias de gran interés relacionadas con el modelo alemán de la formación dual pero no debemos tampoco descartar modelos desarrollados en zonas industriales de nuestro entorno como el País Vasco en el que se desarrollan experiencias y modelos innovadores de gran interés que deben ser tenidos en cuenta por su mayor cercanía.

La orientación profesional, para un mejor conocimiento de los propios intereses, y la relación con la universidad, facilitando el paso para incorporarse a la educación superior, son otros temas que deben tenerse en cuenta.

Algunas ideas que se manejan ante un sistema laboral tan precario son la de potenciar la alternancia entre formación y trabajo; o potenciar la formación de adultos. Pero además una oferta ajustada a las necesidades pero atractiva (especialmente para los jóvenes), con currículos adaptados a los puestos de trabajo, el impulso a los centros de formación profesional integrados, la actualización del catálogo de cualificaciones profesionales, la prospección de las necesidades de cualificación de las empresas y del mercado de trabajo; pero también definir el perfil y mejora de la capacidad de los formadores, expertos y tutores.



Quizá el desarrollo de una ley de Formación Profesional que integre los subsistemas que van desde la formación inicial a la formación continua a lo largo de la vida permita integrar los servicios de información y orientación profesional, ajustar la oferta a las necesidades de las empresas y de las personas, facilitar la ocupación, la movilidad y la promoción profesional mediante el reconocimiento y la acreditación de la experiencia laboral, satisfacer las demandas de cualificación de las empresas, fomentar la economía productiva, incrementar la colaboración entre centros y empresas y fomentar la formación en alternancia, o fomentar los planes de formación continua en las empresas.

La relación entre la escuela, la familia y el entorno

La colaboración familia-escuela ha adquirido un gran protagonismo en los últimos años debido a las investigaciones y experiencias que ponen de relieve su importancia en los resultados a veces incluso ante los límites que presentan los cambios curriculares o pedagógicos. El entorno del alumno, en un sentido amplio, es cada vez un espacio más relevante para el desarrollo de políticas educativas. Ejemplos de todo ello es la intervención de otros agentes en la formación del alumnado, el uso de recursos

externos y principalmente de su entorno, la corresponsabilidad de la comunidad en la educación o la intervención de otras administraciones. En definitiva las nuevas corrientes ponen el acento en la implicación colectiva en la tarea de educar y por tanto la política educativa debe encaminarse a impulsar la capacidad de la comunidad para implicarse en este proceso.

Cabe señalar un riesgo que se debe evitar, la intervención de nuevos actores puede introducir un carácter mercantilizador y de ánimo de lucro que esté por encima del interés público por eso hay que ser cuidadosos en la externalización de servicios públicos.

La implicación familiar es una variable fundamental en aspectos como la motivación, el desarrollo de estrategias de aprendizaje o el rendimiento escolar pero puede tener efectos sobre la equidad educativa. Ceder el protagonismo de la experiencia de aprendizaje de los niños a la familia se corre el riesgo de privilegiar todavía más los estilos de socialización de la clase media que más se acerca a aquellos que espera la escuela como institución. De hecho la escuela juega un papel compensador de estas desigualdades en algunos entornos sociales. Un estudio de la Fundació Bofill²⁵ destaca que el modelo de jornada compactada está en retroceso en los países eu-

of China. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_English.pdf

²⁵ A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua.

ropeos precisamente por sus efectos negativos sobre la equidad. El estudio destaca el modelo más habitual en Europa es la jornada partida aunque también destacan los modelos mixtos y se dan menos casos de jornada completa por los problemas que genera en los resultados académicos, en las desigualdades en los tiempos no lectivos y en la conciliación familiar. El estudio señala también la importancia de las medidas cualitativas frente a las cuantitativas para entender la relación entre tiempos escolares y resultados educativos.

Deberíamos repensar la jornada de los institutos que en las últimas décadas han suprimido los horarios de tarde compactando la jornada escolar durante la mañana. Así nos encontramos con jornadas del alumnado que se prolongan durante seis horas y sin un criterio razonable de descansos, esta jornada llega al absurdo cuando hablamos de secundaria bilingüe en la que hay días en que la jornada se prolonga durante siete horas seguidas.

Deberíamos repensar la jornada de los institutos que en las últimas décadas han suprimido los horarios de tarde compactando la jornada escolar durante la mañana

En el caso de las etapas de infantil y primaria no parece recomendable incorporar este tipo de jornada de forma generalizada ya que tendrá sin duda graves consecuencias para la equidad e incrementará las desigualdades educativas y las diferencias sociales²⁶.

En todo caso habrá que repensar la jornada educativa ya que la tendencia es a difuminar los tiempos lectivos y no lectivos e incluso la educación formal y no formal pero sobre todo a vincular la organización del tiempo escolar con el contexto social y el entorno, la participación de las familias con la autonomía de los centros para gestionar sus tiempos; entendiendo la autonomía de los centros desde la participación de la comunidad educativa y no solo de los profesionales. No cabe duda de los ries-

²⁶ Hay pocos estudios en España. El estudio de Ridao y Gil (2002) "La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos" publicado en Revista de Educación, en Andalucía señala que los resultados escolares son superiores en los centros de primaria con jornada partida que en los de jornada continua, además aumenta si se trata de centros concertados. Caride (1993) en Galicia demuestra que hay entre un 10 y un 20% más de fracaso escolar en los centros con jornada continua. En las pruebas CDI de la Comunidad de Madrid realizadas en 2010 se constata que los alumnos de sexto de centros con jornada continua obtienen una nota media ligeramente inferior a los centros de jornada partida, 6,32 frente a 6,68 en Sintés (2012)

gos que se corre al confundir los intereses corporativos de los profesionales con los de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta que la participación y la implicación, como muestran muchos estudios, varía en los diferentes grupos sociales, las campañas generalistas tienen poco efecto y por el contrario deben desarrollarse campañas más específicas que se dirijan a los diferentes grupos sociales en busca de la intensificación de las relaciones familia-escuela potenciando diferentes modelos adaptados a las características sociales de los entornos.

Parece necesario renovar y potenciar la participación de las familias en los órganos de participación escolar, especialmente en el Consejo Escolar, así como promover una mayor implicación en el proyecto educativo y facilitar que se establezcan las complicidades necesarias para abordar conjuntamente las problemáticas relacionadas con el aprendizaje. Quizá la creación de una plataforma u órgano de encuentro y de compromiso en el que

se promueva que familia y escuela compartan el derecho y el deber de la educación y que las dos partes son imprescindibles para alcanzar el éxito escolar. Una plataforma así debería aportar a los centros orientaciones, herramientas y recursos para mejorar la implicación de las familias en el centro y en la educación.

Hay aspectos más concretos en los que se podría materializar el compromiso de las familias en la escuela,

como es en la lectura, ya que la mejora del rendimiento escolar pasa por adquirir mayores competencias lectoras.

A todo ello podríamos sumar el desarrollo de Planes Educativos de barrio o de localidad con el fin de promover el éxito educativo del alumnado creando un marco de colaboración entre escuelas, familias y comunidad que tenga en cuenta las dimensiones sociales y culturales de los alumnos y sus familias.

El modelo educativo aragonés y la escuela rural

En primer lugar, todo indica que podemos hablar de diferentes modelos educativos en España tras el proceso de descentralización educativa ya que el Estado carece prácticamente de competencias de gestión y de presupuesto²⁷ para influir en los diferentes territorios. Esto quiere decir que las Comunidades Autónomas son las responsables de la situación de la educación en sus territorios respectivos. Jesús Jiménez²⁸ (2014) sostiene también que las transferencias educativas en España han favorecido la

²⁷ El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2015) calcula a partir de datos oficiales de 2014 que las Comunidades Autónomas aportan al gasto público más del 80% del total de educación mientras que el Estado apenas supera el 4%, el resto queda en manos de otras administraciones y entes públicos.

²⁸ Jiménez, Jesús (2014) Hacia un modelo educativo aragonés, Cortes de Aragón, Zaragoza.

configuración de modelos educativos autonómicos dentro de un mismo sistema. Además, como destaca el Colectivo Lorenzo Luzuriaga²⁹ (2015), y tanto la aplicación de la LOE como la LOMCE es un ejemplo, se ha puesto de relieve la falta de lealtad constitucional entre el Estado y las Comunidades: las normas básicas de educación no se cumplen en determinadas comunidades dependiendo del color del gobierno que las impulsa pero tampoco el Estado respeta las competencias de las Comunidades y en ocasiones vacía sus leyes de contenido.

Pero al margen de estas consideraciones debemos tener en cuenta que la historia y la tradición cultural y otras características de cada territorio junto a las intervenciones de los últimos decenios en materia educativa han favorecido el desarrollo de singularidades y particularismos. Sin querer entrar en detalles pero como muestra un ejemplo, las características demográficas de Aragón: la baja natalidad y la dispersión de la población por un lado en un extenso territorio; y la concentración de población, por otro lado, en la ciudad de Zaragoza, condicionan notablemente sus políticas educativas.

Esto nos lleva a pensar en la importancia que tiene el compromiso de los órganos autonómicos y locales en el desarrollo del modelo educativo, tanto en su aportación para la mejora como en la exigencia de alcanzar mejores resultados para todos, en la combinación de calidad y equidad.

En el caso de la escuela rural³⁰ se hace necesario también un compromiso de estabilidad e implicación tanto de la administración educativa como del profesorado. La escuela rural no puede ser un lugar de paso, la estabilidad del profesorado contribuye al desarrollo de un proyecto educativo adaptado e innovador. La escuela rural exige protagonismo y un modelo propio alejado del urbano, basado en sus propias singularidades (modelos organizativos singulares y currículos flexibles, enfoques globalizados), los centros de primaria y secundaria deberían integrar sus actividades y desarrollar iniciativas que den continuidad a la formación del alumnado. Instituciones comarcales y municipales deben tener más protagonismo y contribuir de forma activa en la mejora de la calidad y de la sociabilidad del alumnado.

Conclusiones: luces y sombras del sistema

Como advierten muchos autores debemos empezar a trabajar en positivo, es decir pensando más en el éxito

²⁹ Reflexiones y propuestas en torno a la educación. <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Reflexiones%20y%20propuestas.pdf>

³⁰ Son interesantes las aportaciones al tema publicadas en Forum Aragón (2015) en el núm. 16.

que en el fracaso, en los logros. La educación aragonesa, no debe caer en catastrofismos, pero necesita medidas políticas, económicas y educativas que reduzcan el riesgo de pobreza infantil, que reduzcan las tasas de repetición (atendiendo a los alumnos con dificultades anticipando los apoyos y otras medidas), que mejoren los logros y aprendizajes y que reduzcan el abandono escolar prematuro a niveles de nuestro entorno de referencia (el último dato aumentaba un punto su incidencia).

En primer lugar, y no es ninguna novedad, hacen falta consensos esenciales sobre el sistema educativo y normativas no demasiado profusas que permitan que los centros puedan actuar con verdadera autonomía, estableciendo sus propias prioridades a partir de su contexto socio-económico, aunque para ello deban acostumbrarse a dar cuenta al resto de la sociedad de sus actuaciones.

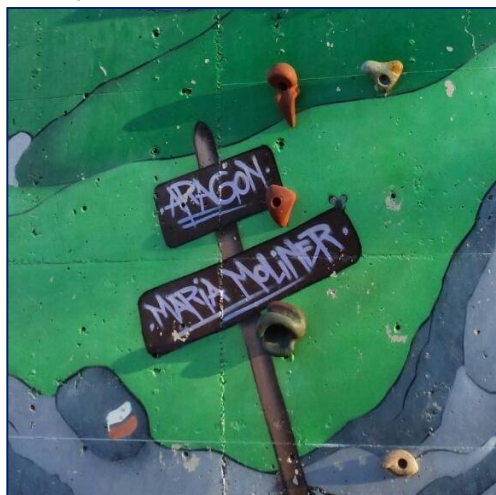
Como indicaba Juan Carlos Tedesco³¹ (2014) es necesaria una intervención subjetiva por parte del profesorado y de la institución educativa sobre el alumnado que incremente su confianza personal y le permita afrontar los retos con seguridad. Añadía la necesidad de que el alumnado tenga un proyecto de vida y sea reforzado por los adultos que le rodean. La responsabilidad y el compromiso del profesorado relacionado sobre el total de su alumnado, la apuesta por todas, por la capacidad de todos de aprender.

INCLUD-ED fue un proyecto de investigación europeo que establecían unas pautas de acción de éxito educativo mediante la investigación empírica. Pocos profesores conocen el estudio en el que se pone de manifiesto prácticas que mejoran sustancialmente los resultados de los alumnos. En él se pone de relieve el valor de algunas metodologías y técnicas de trabajo (grupos interactivos, metodologías dialógicas...) pero también la importancia de la participación de las familias.

Por último, como expresa el Colectivo Lorenzo Luzuriaga una de las dificultades de nuestro país es la identificación de la defensa de la escuela pública con la izquierda política mientras que la privada se identifica con la derecha. Esto no es así en los países de nuestro entorno en que la escuela pública es la escuela de la nación. Este es uno de los elementos ideológicos que acentúan la confrontación y limitan las posibilidades del acuerdo y el consenso educativo. Habrá que hacer un esfuerzo, toda la sociedad, por favorecer el debate educativo, un debate desapasionado y riguroso que permita convertir lo deseable en posible.

Por último, como expresa el Colectivo Lorenzo Luzuriaga una de las dificultades de nuestro país es la identificación de la defensa de la escuela pública con la izquierda política mientras que la privada se identifica con la derecha. Esto no es así en los países de nuestro entorno en que la escuela pública es la escuela de la nación. Este es uno de los elementos ideológicos que acentúan la confrontación y limitan las posibilidades del acuerdo y el consenso educativo. Habrá que hacer un esfuerzo, toda la sociedad, por favorecer el debate educativo, un debate desapasionado y riguroso que permita convertir lo deseable en posible.

³¹ Véase la entrevista en Fórum Aragón (2014) núm. 13, págs. 36-41.



A media voz

Leed más

Andy Hargreaves publicaba en su último tuit del año, una recomendación a sus casi 20.000 seguidores para el periodo que comienza: "My one resolution for 2016. Read more; tweet less!".

Siempre me ha preocupado el escaso interés que los profesionales de la educación muestran sobre las publicaciones relacionadas con su profesión. Generalmente, los maestros leen exclusivamente durante su periodo formativo aquellas obras que les exigen sus profesores de la facultad; los de secundaria, sin embargo, con una formación menos especializada en el campo educativo, mantienen su actualización relacionada con el área específica de conocimiento que imparten pero pocas veces lo hacen en aspectos básicos relacionados con su desempeño profesional.

Algunos profundizan algo más, durante el periodo de preparación de oposiciones, pero generalmente manejan temarios estandarizados en los que profundizan poco y que aprenden exclusivamente como una obligación para alcanzar el objetivo de convertirse en funcionarios. Recuerdo a algún preparador que insiste a sus opositores en la importancia de la bibliografía, pero manejar una bibliografía actualizada no quiere decir que la conozcan en profundidad, es decir, que la hayan leído. Se trata, la mayoría de las veces, simplemente de citarla en el lugar adecuado.

Es curioso también que ahora que proliferan los blogs de profesores y maestros pocas veces vemos reseñado un libro, pocas veces vemos citado un autor de referencia o una publicación reconocida. Más aún parecemos dominados por las legislaciones que suelen ser las únicas que se citan como marco de referencia.

Generalmente lo que nos encontramos son profesionales que opinan exclusivamente en base a su experiencia, como si la práctica no tuviera un trasfondo teórico, como si siguieran reñidas teoría y práctica.

Comparto, desde hace muchos años, con Hargreaves la necesidad de leer sobre temas educativos y como ya he expresado en alguna ocasión creo firmemente que la escuela solo puede mejorar si dispone del mejor profesorado. Para ello necesitamos revisar los procesos de acceso, selección y formación inicial y permanente del profesorado. Pero además la mejora pasa por que los profesionales cambien algunas de sus conductas: no solo es necesario que los profesores trabajen en equipo, es esencial que reflexionen sobre su trabajo diario, que deliberen juntos sobre las mejoras que pueden introducir tanto en el ámbito organizativo, curricular o metodológico y que se tomen en serio su capacidad de tomar decisiones para la mejora. La escuela mejora cuando sus profesores leen lo que otros han pensado y estructurado relacionado con la educación, cuando lo ponen en común con sus compañeros, cuando lo discuten y lo contrastan con su experiencia y al final toman decisiones que volverán a revisar trascurrido un tiempo a la luz de nuevo de sus lecturas, experiencias y deliberación.

La revista *Forum Aragón* nació con la vocación de favorecer la reflexión sobre temas educativos y divulgar experiencias destacadas que se desarrollan particularmente en nuestro territorio. Os invitamos a todos a reflexionar en voz alta a la luz de vuestras lecturas y experiencias.

Nota: dejo para el final el "tweet less!". No sé si *tuiteo* poco o mucho pero creo que también tiene su lado positivo en el ámbito profesional si nos permite estar conectados con otros profesionales y hacer circular información y opiniones de interés. Es decir, si nos sirve para leer.

Fernando Andrés Rubia

Varios centros aragoneses reconocidos en los Premios Nacionales de Educación 2015

El CEIP Castillo Qadrit de Cadrete (Zaragoza) y el CEIP Gil Tarín de La Muela (Zaragoza) han sido galardonados con los Premios Nacionales de Educación en la convocatoria de 2015, concedidos por la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades del MECD. El CEIP Castillo Qadrit ha recibido el premio en la categoría de fomento de la convivencia escolar por su proyecto **El club de la pajarita**, con el que trabajan con su alumnado valores. En el siguiente enlace podéis conocer con más detalle en qué consiste su proyecto:

<http://elclubdelapajarita.blogspot.com.es>



El CEIP Gil Tarín ha conseguido la distinción en la categoría de uso de tecnologías aplicadas a la educación por su proyecto **Aprendiendo con las TIC en Educación Infantil y Primaria**. En este proyecto el alumnado desarrolla actividades de robótica y otras tecnologías al aprendizaje mediante el uso de tabletas. En el siguiente enlace tenéis más información:

<http://aprendiendoconlastic.blogspot.com.es>

Por último, el MECD ha reconocido también el trabajo desarrollado por un equipo de docentes de tres centros aragoneses. Se trata del proyecto **El viaje de Bee Bot** sobre robótica aplicada a la educación. Los centros implicados son el CRA Alto Gállego de Biescas (Huesca), el CEIP Foro Romano de Cuarte (Zaragoza) y el CEIP Gil Tarín de La Muela (Zaragoza).

<http://elviajedebeebot.blogspot.com.es>

Todos los premios están dotados con 10.000 euros.

Actuaciones ejemplares

EL BOA del 30 de noviembre reconoció por sus actuaciones ejemplares a tres centros, uno de Teruel y dos de Zaragoza. Se trata del CRA de Ariño-Alloza por las prácticas basadas en aspectos concretos contenidos en comunidades de aprendizaje y por el desarrollo de otras metodologías que favorecen el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje. El CEIP José Antonio Labordeta de Zaragoza por sus prácticas basadas en el desarrollo del pensamiento. Y por último el CEIP Lucien Briet, también de Zaragoza por sus actividades basadas en el aprendizaje cooperativo.

Libro Blanco de la función docente

En el mes de diciembre y en plena campaña electoral el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dio a conocer el borrador del Libro Blanco de la función docente encargado a José Antonio Marina.

El texto que ha sido firmado por Carmen Pellicer y Jesús Manso se titula ahora *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. El documento cuenta con una introducción sobre los docentes y la transformación del sistema educativo y cuatro capítulos en los que aborda un nuevo diseño de la profesión en el que plantea además su evaluación. Propone un nuevo papel profesional para los directores de los centros, los orientadores y la inspección educativa, así como un modelo de carrera docente.

El texto, sin duda polémico, resume en veinte las propuestas de modificación del sistema en las que va más allá de abordar la función docente.

El Ministerio pretende recoger aportaciones sin tener asegurada la continuidad del actual gobierno a través de un correo electrónico: libro.blanco@mecd.es

Los interesados pueden descargar el documento en la siguiente dirección:

http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf

El CEIP Luis Vives de Zaragoza ganador del Concurso Nacional de Cuentos Solidarios

“El juego de la foca” es el título del cuento ganador que presentaron los alumnos de cuarto de primaria del CEIP

Luis Vives de Zaragoza y que se concedió en diciembre pasado. El concurso fue convocado por la Fundación Crecer Jugando que tiene como lema "Un juguete, una ilusión". Trasladamos nuestra felicitación a la comunidad educativa del centro y os invitamos a ver y leer el cuento en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/0B4p4M4_S3P1VaXltUjV/VZnl0djQ/view?usp=sharing

Seminario Internacional "Éxito, fracaso y abandono escolar: factores políticos, institucionales y subjetivos"

El grupo de investigación GEPS (geps-uab.cat) en el marco del proyecto sobre abandono escolar ABJOVES (abjoves.es), dirigido por Aina Tarabini, organiza el siguiente seminario internacional:

"Éxito, fracaso y abandono escolar: factores políticos, institucionales y subjetivos"

El seminario se realizará en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona los próximos días 12 y 13 de mayo del 2016.

El término para presentar comunicaciones está abierto hasta el próximo 29 de febrero de 2016. Podéis encontrar toda la información del seminario en la página Web del proyecto ABJOVES:

<http://abjoves.es/seminario/>

IV Encuentro Internacional de Escolares del Festival de Cine de Zaragoza

El Festival de Cine de Zaragoza celebró el pasado sábado 28 de noviembre la gala de clausura de su XX edición en la Sala Mozart del Auditorio de Zaragoza. Durante el acto se otorgaron los premios en las diferentes categorías, incluidas las escolares.

El Augusto al Mejor Corto Valores Educativos y Ciudadanos del IV Encuentro Internacional de Escolares en la categoría de Primaria fue para el corto BALLYING, del CRA La Sabina, alumnos de Nuez de Ebro y Monegrillo (Zaragoza). Recogieron el Augusto y el diploma, la directora del corto, Mar Rodríguez, Israel, profesor del centro, y un grupo de

alumnos, de manos de Fernando Yarza, en representación de la Fundación Manuel Giménez Abad que patrocina el premio.

El Augusto al Mejor Cortometraje Valores Educativos y Ciudadanos en la categoría de Secundaria fue para el corto "NI NUBES, NI LUNAS, NI TELARAÑAS", del IES Son Pacs de Palma de Mallorca.

La Fundación Manuel Giménez Abad invita a todos los centros educativos de Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón a participar en el premio Valores Educativos y Ciudadanos del Festival de Cine de La Almunia 2016 (FESCILA), que concederá a los mejores cortometrajes realizados por alumnos de la Comunidad Autónoma aragonesa que, a juicio del Jurado, tengan como contenido esencial la divulgación de valores dentro del currículo.

En la web de la Fundación podéis encontrar los enlaces a los cortometrajes más destacados:

<http://www.fundacionmgimenezabad.es/>

IV Congreso Internacional Equipo de Desarrollo Organizacional 2016

Abierto el plazo para la presentación de aportaciones al IV CIEDO "Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo".

Los próximos 11, 12 y 13 de mayo tendrá lugar en Barcelona el IV Congreso Internacional EDO colaborando en su organización se encuentran todos los subgrupos del EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional), el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada de la Generalitat de Cataluña y la Escuela de Administración Pública de Cataluña.

Las líneas temáticas seleccionadas para trabajar durante el IV CIEDO han sido las siguientes:

- Aprendizaje situado.
- Aprendizaje conectado.
- Aprendizaje informal intencional.
- Big Data y Learning Analytics.
- Creación y Gestión del conocimiento corporativo.
- Nuevos formatos de aprendizaje.

Cómo en ediciones anteriores, el CIEDO pretende ser un espacio para que se encuentren profesionales de la administración y del sector privado y académicos interesados en todas aquellas temáticas relacionadas con la creación y gestión del conocimiento, el aprendizaje informal y otros aspectos vinculados con las nuevas modalidades formativas. Por eso, se ha previsto una estructura similar a la de



años anteriores, en la que se presentarán 5 conferencias generales de las que 3 ya están confirmadas, 15 simposios especializados y mesas de comunicaciones y pósters.

Como novedad hay que considerar la posibilidad de que las mejores aportaciones estén invitadas a presentar sus escritos, con las adaptaciones correspondientes, a revistas indexadas en las que miembros del Comité científico participan como parte de los comités editoriales.

Para más información sobre el Congreso:

<http://edoserveis-uab.cat/congreso2016/>

Informe sobre la cooperación europea en educación y formación

Se acaba de publicar en el Diario Oficial de la Unión Europea el Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación.

Se trata de un interesante documento en el que se establecen las nuevas prioridades

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=ES)

Oxfam publica el Informe: Una Economía al servicio del 1%

Oxfam ha publicado en el mes de enero su informe sobre la situación de la desigualdad económica en el mundo. Este informe propone acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema que está alcanzando en el mundo cotas insoportables. En el informe muestra que el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta. Además sostiene que el poder y los privilegios se están utilizando para manipular el sistema económico y así ampliar la brecha, dejando sin esperanza a cientos de millones de personas pobres. Oxfam considera que el entramado mundial de paraísos fiscales permite que una minoría privilegiada oculte en ellos 7,6 billones de dólares. También sostiene que para combatir con éxito la pobreza, es ineludible hacer frente a la crisis de desigualdad. Se trata de un documento imprescindible para entender la economía mundial y las



OXFAM
International

desigualdades que está generando el sistema actual, se puede descargar en el siguiente enlace:

https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf

Tesis doctoral sobre la inspección educativa

El pasado martes 26 de enero, Francisco Javier Galicia Mangas, docente que presta sus servicios en la Comunidad Autónoma de Aragón (es profesor de FOL en el IES Gallicum de Zuera), defendió su tesis doctoral en la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza. Dicha tesis, que lleva por título *La Inspección de Educación: régimen jurídico*, fue calificada por el tribunal que la evaluó con la máxima calificación de sobresaliente cum laude.

La tesis doctoral aborda el régimen jurídico de la Inspección de Educación a través del estudio histórico de la misma en nuestro país, en el ámbito del Derecho comparado (Francia, Italia, Alemania y Reino Unido fundamentalmente, con una breve referencia a países de Hispanoamérica), y el Derecho vigente regulador de esta institución en España y en las Comunidades Autónomas, atendiendo en este último caso a cuestiones tan relevantes como el reparto de competencias entre el Estado y las CCAA en materia de inspección, el régimen jurídico vigente, su estructura, organización y funcionamiento, funciones y atribuciones, naturaleza jurídica, y régimen de responsabilidad por las actuaciones de la Inspección.

Dicho docente cuenta con una dilatada experiencia como participante y ponente en la formación del profesorado y equipos directivos en la Comunidad Autónoma de Aragón, en especial en cuestiones relacionadas con el asesoramiento legal a los centros docentes.

Es también autor de una monografía sobre responsabilidad patrimonial de la Administración en el ámbito educativo, centrada especialmente en las cuestiones relacionadas con la responsabilidad derivada de accidentes escolares.

Aumenta en Aragón el abandono escolar prematuro

Ebrópolis ha publicado su boletín número 14 de indicadores correspondiente al mes de febrero, en el que recoge el nuevo dato de **Abandono escolar prematuro** (Se refiere

a personas de 18 a 24 años que no están escolarizadas y que tienen como estudios máximos educación secundaria obligatoria o anteriores niveles educativos). Aragón sube de forma preocupante más de un punto en 2015 su tasa de abandono escolar prematuro y llega al 19,5%, después de una trayectoria de descenso durante los años de la crisis. Prácticamente coincide con la media española, que al contrario que la aragonesa continúa en descenso. Aragón se aleja así del objetivo europeo para 2020 del 10%, que solo cumplen en España los territorios de País Vasco y Navarra.

<http://www.ebropolis.es/files/File/Observatorio/Boletines/pildora-indicadores-14def.pdf>

Nueva publicación sobre convivencia de Pedro Uruñuela

Pedro Uruñuela acaba de publicar un nuevo libro en el que aborda cómo fomentar una actitud proactiva en las relaciones entre los jóvenes. De nuevo nos propone iniciativas sugerentes para trabajar la convivencia en los centros educativos tanto con el alumnado, como entre profesores y también con las familias.

El libro se divide en dos partes y en la primera podemos encontrar temas tan interesantes como las situaciones de quiebra de la convivencia, el mundo de los conflictos, las estrategias para abordar los problemas o la autoridad del profesorado. En la segunda, nos encontramos una parte básicamente práctica en la que nos plantea ocho posibles actuaciones concretas para trabajar: normas positivas, la gestión del aula, el plan de convivencia, los planes para alcanzar el éxito escolar de todo el alumnado, el desarrollo de la inteligencia interpersonal, la transformación pacífica de los conflictos, la participación del alumnado y las familias, y la apertura al entorno mediante el aprendizaje-servicio.

¿Hacia dónde va la educación?

La Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza ha organizado un Encuentro con este interrogante. La programación prevista inicialmente es la siguiente:

15 de Febrero: Las relaciones entre culturas y educación en el plano internacional por Carmen Magallón (Directora del SIP y Presidenta de WILPF España) y Javier Jiménez Olmos (Miembro de la Fundación "Seminario de Investigación para la Paz" de Zaragoza).

14 de Marzo: Justicia y convivencia en el marco educativo de España, por Ruth Vallejo (Decana de la Escuela de Ciencias Sociales y del Trabajo) y Javier Dolado (Juez Decano de Zaragoza).

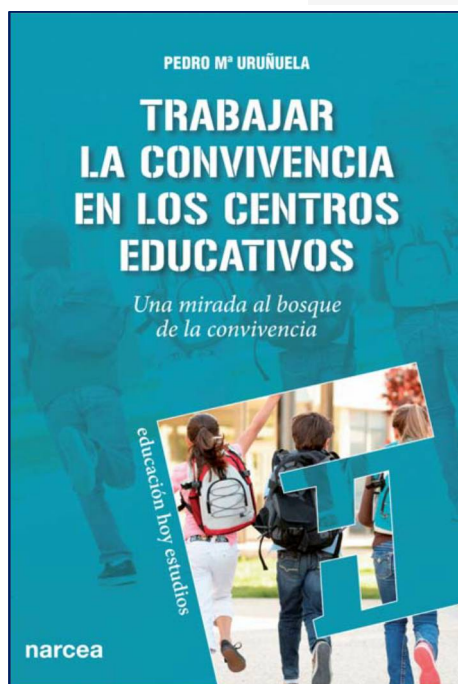
11 de Abril: La educación que ha sido y la que podría ser, por Carmen Martínez Urtasun (Presidenta del Consejo Escolar de Aragón) y Jaume Carbonell (ex director de la revista Cuadernos de Pedagogía).

12 de abril: Presentación del libro Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa, Ed. Octaedro, por su autor Jaume Carbonell.

18 de abril: Los derechos de la infancia (CDN) en la enseñanza obligatoria, por Pilar de la Vega (Presidenta de Unicef Aragón) y Carmelo Marcén (Profesor IES)

9 de mayo: Las tecnologías, la innovación y la educación, por María Luisa Sein-Echaluze (Responsable del Grupo de investigación e Innovación en Docencia con TIC (GIDTIC)) y Akash Patel (Founder & Executive Director, WorldExperiencesFoundation).

Las sesiones de debate se desarrollarán en el Salón de Actos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza los lunes señalados de 18:30 a 20:30 horas.



Información pública de los nuevos currículos de la ESO y bachillerato

El Departamento de Educación somete a información pública las órdenes de los currículos de ESO y Bachillerato que estarán abiertas a alegaciones durante un mes. El objetivo del Departamento es, según han manifestado, conseguir unos currículos que sean el resultado de la participación y que cuenten con el máximo consenso de la comunidad educativa.

Entre las novedades destaca que se han introducido nuevas materias de libre configuración autonómica: Educación para la Ciudadanía en tercer curso de ESO y primero de

Bachillerato y Pensamiento, Sociedad y Ciudadanía en segundo de Bachillerato. Los nuevos currículos establecen el carácter obligatorio de la asignatura de Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato para todos los alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales. En el resto de modalidades de Bachillerato será optativa. Se puede acceder a los documentos en:

http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=73

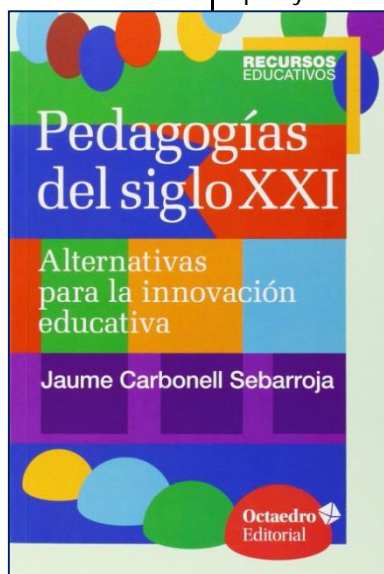
Pedagogías del siglo XXI.
Alternativas para la innovación educativa
Carbonell Sebarroja, Jaume
Octaedro editorial
Barcelona, 2015

La trayectoria profesional de Jaume Carbonell está ligada a la revista *Cuadernos de Pedagogía*, de la que forma parte de su equipo de redacción desde su primer número en 1975 y de la que ha sido director durante numerosos años. En su faceta académica, quizá menos conocida, destaca por haber sido profesor de sociología de la educación en la Universidad de Vic.

El libro que hoy comentamos, es una obra muy personal en la que se entremezclan sus experiencias y relaciones con profesionales de la educación, reflexiones sobre las principales tendencias educativas y sobre experiencias innovadoras con las que ha tenido contacto a través de su trabajo en la revista.

Carbonell hace un repaso a las principales tradiciones educativas del siglo XX. Comienza con las pedagogías no institucionales, las pedagogías críticas, y las pedagogías libres no directivas; para seguir con las pedagogías de la inclusión y la cooperación, la pedagogía lenta, la pedagogía sistémica; las pedagogías del conocimiento integrado (los proyectos de trabajo) y las pedagogías de las inteligencias múltiples. Toda una recopilación de los diferentes paradigmas, acudiendo a sus referentes pero contextualizados al momento actual y sin olvidar las

experiencias más destacadas del presente, a sus centros de referencia. Por sus páginas pasan además todas las modalidades dentro de la educación formal y no formal; la educación obligatoria y la educación de adultos. En un recorrido marcado por su estilo personal nos acerca los discursos del pasado y sus revisiones actuales. Muy en su gusto (recuerdo su libro *Entre la utopía i la realitat* que ya invitaba a sus alumnos a



lecturas abiertas y a reflexiones más personales), cada capítulo termina con una conclusión poco definitiva, más bien una invitación al debate: con interrogantes, desarrollos imprevistos, propuestas y también críticas o dudas.

El epílogo está escrito por su amiga, la periodista Lourdes Martí, que le sustituyó en la dirección de la revista

Cuadernos de Pedagogía (y que por cierto fue cesada en el mes de diciembre, poniendo en evidencia las dificultades que atraviesa esta publicación). En él señala que el libro es atrevido, "como atrevido es el autor"; sin duda, ya que nos encontramos con un trabajo a mitad de camino entre el manual y el ensayo divulgativo, que seguro que sabrán apreciar especialmente los estudiantes de los diferentes Grados y Master educativos pero también los profesionales en activo.

Pedagogías del siglo XXI nos invita a indagar en los nuevos discursos, siempre relacionados con los fundamentos teóricos del pasado, y en las prácticas pedagógicas que les acompañan. Carbonell ha dispuesto, en los últimos años, de una posición privilegiada para poder llevar a cabo esta propuesta tan atrevida: la dirección de la que sin duda ha sido la

revista educativa más importante e influyente desde la transición política española. Pero además se añade su afición como visitador de escuelas y la asistencia a encuentros y congresos profesionales.

A todo ello hay que añadir el papel fundamental que juegan las redes educativas y que son capaces de producir sinergias y complicidades.

Carecemos, aún hoy transcurridos más de quince años desde que se iniciara el siglo, de los conocimientos necesarios para saber qué es qué será la pedagogía del siglo XXI y cuáles serán esas alternativas para la innovación educativa de las que habla el autor. Seguimos mirando con incertidumbre al futuro educativo pero si en algo hay coincidencia es en la insatisfacción que nos produce la escuela tradicional, en especial los contenidos dominantes y gran parte de los valores que transmite.

Carbonell, una vez más, se deja guiar por la utopía y la búsqueda de nuevos horizontes de las pedagogías alternativas, que pretenden encontrar nuevos modos de enseñar y de aprender. En cada una de ellas cobran protagonismo las ideas: la inclusión, la igualdad y la superación de las desigualdades, la diversidad, la interdisciplinariedad... que conducen a la creación de nuevos escenarios, o recursos y sobre todo oportunidades para el aprendizaje. En general nos encontramos también con propuestas que requieren unas relaciones fluidas y cercanas entre toda la comunidad educativa y un entorno más amable en el que se estimule la cooperación y la participación.

El futuro, y también el presente, requieren de un mayor protagonismo del alumnado en la gestión y en el acercamiento al conocimiento. ¿Será posible convertir en un espacio propicio a la investigación, al diálogo y a la deliberación? ¿Sociedad y escuela se aproximarán? ¿Y la

realidad quedará en los márgenes de la virtualidad? ¿Quedará margen para la creatividad y para la expresión más personal? ¿Y la ciudadanía quedará relegada u ocupará el espacio requerido para reforzar la libertad y la responsabilidad? ¿En qué lugar quedarán las emociones y los sentimientos? ¿Qué lugar y qué tiempo ocuparán la escuela formal y la no formal?

Una lectura aparentemente fácil de un libro que se plantea cuestiones de fondo, pues la educación del futuro no es una cuestión baladí.

Fernando Andrés Rubia

REVISTAS

Fòrum, Revista d'Organització i Gestió Educativa. FEAE de Catalunya. Núm. 38, mayo-septiembre 2015. Monográfico: L'arquitectura escolar

En esta ocasión nuestros compañeros del FEAE dedican su número de comienzo de curso a un tema tan apasionante como poco conocido por los profesionales de la educación que es la arquitectura escolar. Jaume Carbonell inicia el monográfico señalando la importancia de los espacios



escolares y su relación con el modelo pedagógico. Las escuelas que presentan alternativas al modelo educa-

tivo dan protagonismo al niño en la creación de espacios y lugares de encuentro. Carbonell defiende espacios más flexibles y la posibilidad de adaptar estructuras y mobiliarios a los nuevos proyectos y necesidades.

Maria-Pau Teixidó Palau, arquitecta y profesora de secundaria, plantea en un interesante artículo la necesidad de dialogo entre arquitectura y pedagogía para permitir que niños y jóvenes vivan los espacios como una experiencia personal.

Por su parte, Silvia Sasot, desde el punto de vista de la arquitectura reflexiona sobre los avances de la arquitectura escolar en el Norte de Europa. Nos muestra ejemplos magníficos en los que la arquitectura se transforma para crear espacios diferentes y adaptados a la relación pedagógica y de convivencia. La arquitectura refleja las ideas y los valores que cada escuela intenta aportar a su alumnado.

Elisabet Silvestre y Toni Solanas relacionan la arquitectura escolar con dos grandes preocupaciones sociales contemporáneas: la sostenibilidad y la salud.

Meritxell Balcells dedica su artículo al espacio en la escuela de educación infantil. Los espacios deben ser concebidos para facilitar los aprendizajes y deben responder a la flexibilidad y el dinamismo.

Hay también dos entrevistas, una a Carles Francesch de Herralde, arquitecto que ha colaborado con Jesuïtes Educació en el desarrollo de su plan Horitzó 2020. Y otra a Agnès Barba, directora de la escuela del Encants de Barcelona.

Eldiario.es. Núm. 11, noviembre 2015. Monográfico: La importancia de la educación.

El periódico digital eldiario.es edita cuatro números monográficos al año sobre diferentes temas de actualidad. Este otoño, el tema elegido ha sido la importancia de la educación. Como ellos mismos destacan: “un sector clave para moldear la sociedad que queremos tratad e moder-

nizarse mientras sobrevive el maltrato institucional”. Lo más destacado es que un periódico generalista se haga eco de la preocupación de la sociedad y dedique un número completo de su publicación al tema. Por otra parte, como suele suceder se trata de un número muy desigual en el que intervienen desde conocidos analistas de la educación a periodistas no especializados que abordan el tema desde el desconocimiento. Destacamos el editorial de su director Ignacio Escolar titulado “No caigan en la trampa de PISA”; el artículo del sociólogo especializado en temas



educativos José Saturnino Martínez “El saber convencional sobre educación”; el estupendo reportaje del periodista de El Diari d'Educació Pau Rodríguez: “El sueño de acabar con (¿todos?) los exámenes”

A Tres Bandas. Revista del CIFE Ángel Sanz Briz de Teruel. Núm. 38, noviembre 2015. Monográfico: Metodologías activas en el aula.

En esta ocasión nos hacemos eco de la publicación del CIFE de Teruel que alcanza en septiembre su número 38. Entre los trabajos publicados queremos destacar el trabajo de Iván Núñez, bibliotecario, en el que hace un alegato de las bibliotecas escolares y de la promoción de la

lectura como motor de cambio social.



Por su parte Máximo Saz, Isabel Bielsa y Luis Vela, profesores de la Escuela de Arte de Teruel, proponen el desarrollo de proyectos de innovación artística. Mayte Adán y Davis Pérez presentan una experiencia de colaboración entre universidad y escuela basada en el desarrollo de cuentos motores. También los profesores del CRA Bajo Martín presentan un trabajo sobre inteligencia emocional en las aulas de educación infantil.

El número se completa con diferentes experiencias desarrolladas en los centros turolenses por niveles y áreas de conocimiento: Datchball, periodismo, interculturalidad, lectura, escritura y expresión oral...

Revista Convives. Núm. 12, diciembre 2015. Monográfico: Derechos humanos y convivencia

Este número ha sido coordinado por Pedro Uruñuelay cuenta con la colaboración de Félix García que aborda la dimensión ética de los Derechos Humanos. Nuestro compañero del FEAE de Castilla-La Mancha, Agustín Chozas, reflexiona sobre la Convención de los Derechos del Niño. Otros tres artículos más señalan la importancia de los DDHH: Asunción Lucio y M^a Victoria Toscano nos muestran

cómo un centro educativo de Secundaria puede llevar a la práctica la educación sobre, para y en los DDHH. Marian Moreno y Kika Fumero abordan la homofobia en la escuela, señalando las formas en que se manifiesta y las consecuencias. Por último, Esteban Ibarra, Presidente del Movimiento contra la Intolerancia, nos habla sobre el papel de la educación frente a los delitos de odio y la intolerancia.

La segunda parte presenta experiencias de trabajo sobre los Derechos Humanos en los niveles de Primaria y Secundaria: el trabajo del alumnado del IES "Juan de Herrera", de El Escorial, en colaboración con Amnistía Internacional; el programa "Escuela y Compromiso social", de sensibilización en DDHH para los centros educativos, llevado a cabo por la Asociación pro Derechos Humanos de Andalucía en la bahía de Cádiz; la defensa de los derechos de los niños y niñas llevada a cabo por la Fundación "Pau i Solidaritat del País Valencià"; la experiencia del IES "Selgas", de Cudillero para la educación en DDHH de todo el alumnado de ESO; la experiencia titulada "La ciudad de los niños", de formación para la ciudadanía a través de la participación en la vida de la ciudad, llevada a cabo por numerosos centros de Madrid; y, por último, "Una escola amb drets", experiencia de la Escola Baldiri i Reixach de Barcelona.



El número se completa con una entrevista con Luis Acebal, Vicepresidente de la Asociación pro Derechos Humanos de España y responsable de los temas educativos, que comenta el desarrollo de la educación en los DDHH en nuestro país y los principales retos que se presentan.

Puedes descargar el número en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/0Bw_mG_rAXpAZfdXA4WfV5NnhoYnVyVVRrMnluNUk2TWdHUGdR/view

Revista Organización y Gestión Educativa (OGE). Núm. 1, enero-febrero 2016. Monográfico: Profesionalización de la dirección.



Profesionalización de la dirección, es un número coordinado por Fernando Andrés Rubia y Manuel Álvarez Fernández, en el que se analiza la importancia que tienen los equipos directivos en la mejora de los centros. La totalidad de los estudios e investigaciones coinciden en resaltar esta evidencia, que también corroboran todas las prácticas educativas. Es necesario destacar las claves más importantes del ejercicio directivo para comprender cómo avanzar en su profesionalización.

Podéis acceder a esta nueva entrega a través de ebiblox.



Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico 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 países 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

