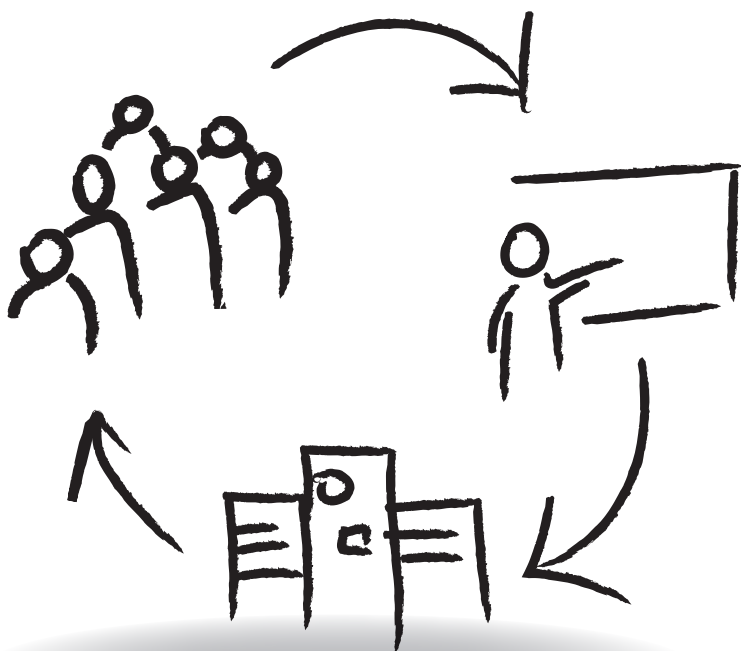


educación



Claves para la transformación educativa

en la Comunidad de Madrid



Comunidad de Madrid

CLAVES

PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA
EN LA COMUNIDAD DE MADRID



Comunidad
de Madrid



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



www.madrid.org/publicamadrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE

Consejero de Educación, Juventud y Deporte
Excmo. Sr. D. Rafael van Grieken Salvador

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Presidente
Ilmo. Sr. D. Rafael Carbonell Peris

Vicepresidente
José María de Ramón Bas

Secretaría
Victoria Nebot Boberg

Coordinación y Equipo de Redacción:
José Manuel Arribas Álvarez
Julieta Soria García-Pomareda
Pablo Guerrero Villar

© Comunidad de Madrid
Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
Gran Vía, 12, 5.ª planta. 28013 Madrid
Tel.: 91 420 82 15 Fax: 91 420 82 21

www.madrid.org/consejo_escolar<http://www.madrid.org/consejo_escolar>
consejoescolar@madrid.org<<mailto:consejoescolar@madrid.org>>

© Consejo Escolar

Imprime: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

Tirada: 900 ejemplares
1ª edición: 09/2016

ISBN: 978-84-451-3566-2
Depósito legal: M-28828-2016

Impreso en España- Printed in Spain

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Rafael van Grieken Salvador. Pág. 7

1. CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

1.1. Factores de mejora en la educación en España: currículo, organización, evaluación e inclusión. Entrevista con Alejandro Tiana Ferrer. Pág. 13

1.2. Evaluación del aprendizaje. Hechos, dificultades y líneas de actuación. Jesús Alonso Tapia Pág. 27

1.3. Calidad y evaluación en el sistema educativo. Reflexiones a partir de la experiencia portuguesa. Pedro Nuno Teixeira ... Pág. 41

1.4. La evaluación del profesorado y de la función directiva como elementos de mejora de la calidad del sistema educativo. Ángel Rodríguez Cardona Pág. 51

1.5. Por una verdadera educación inclusiva. Francisco Valdivia Álvarez. Pág. 65

2. PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE

2.1. La escuela y la estimulación de las habilidades no cognitivas como clave del bienestar cognitivo, emocional y social. Ildelfonso Méndez Martínez ... Pág. 73

2.2. La innovación es una actitud. José Ignacio Peña Delgado Pág. 83

2.3. Deberes con sentido común. Begoña Ladrón de Guevara Pascual Pág. 91

2.4. La práctica creativa. De los deberes a la *Flipped Classroom* Óscar Martínez Centeno Pág. 99

2.5. ¿Para qué y para quiénes sirven los deberes escolares? José Luis Pazos Jiménez Pág. 107

2.6. Tareas relevantes que desarrollan otros aprendizajes, otras habilidades. Carlos Arrieta Antón Pág. 115

3. EL PROFESORADO Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

- 3.1. El proceso de selección, formación, acceso y desarrollo de la carrera profesional del profesorado. Entrevista con Francisco López Rupérez .. Pág.123
- 3.2. Formación del profesorado y transformación educativa: acceso, mentorización y formación permanente. Carmen Rodríguez Martínez .. Pág. 135
- 3.3. Hacia un nuevo paradigma en la adquisición del inglés: eficiencia, innovación y buenas prácticas. Miguel Martínez López Pág.145
- 3.4. *Lifelong Teacher's Education*: la educación del profesorado a lo largo de la vida. Entrevista con Javier M. Valle López Pág.165

4. ORGANIZACIÓN

- 4.1. Desafíos de los centros educativos en un contexto de cambios. Entrevista con Mariano Fernández Enguita Pág. 179
- 4.2. Educar para la igualdad de oportunidades: una respuesta innovadora a la diversidad. Ángel Serrano Almodóvar Pág. 191
- 4.3. La innovación educativa a través del proyecto EBI. Isabel Solana Domínguez Pág. 201

5. LIDERAZGO Y VALORES

- 5.1. Escuchar para educar. Entrevista con César Bona García Pág. 215
- 5.2. Liderazgo y emoción para la escuela del siglo XXI: el Programa i3e. Sonsoles Castellano Zapatero Pág. 223
- 5.3. Reflexiones hacia un modelo de educación basada en liderazgo cooperativo. Carlos Pedro de la Higuera Pérez Pág. 233

6. INTERCONECTIVIDAD E INFRAESTRUCTURAS

- 6.1. Los entornos personales de aprendizaje y el uso de las TIC. Entrevista con Jordi Adell Segura Pág. 245
- 6.2. Infraestructuras y espacios de aprendizaje. Juan Antonio Mayoral López..... Pág. 259
- 6.3. A favor de una educación conectada. Aprende como vives. La escuela en tiempos de redes. Carlos Magro Mazo..... Pág. 273

7. ANEXO:

Propuestas para la transformación educativa en la Comunidad de Madrid

7.1. Alumnado	Pág. 287
7.2. Familias	Pág. 288
7.3. Profesorado	Pág. 290
7.4. Centros docentes	Pág. 292
7.5. Convivencia	Pág. 295
7.6. Formación Profesional	Pág. 297
7.7. Evaluación del sistema educativo.....	Pág. 299
7.8. Inclusión y diversidad funcional	Pág. 301
7.9. Inspección educativa	Pág. 304

INTRODUCCIÓN

Uno de los primeros encargos que me trasladó la Presidenta de la Comunidad de Madrid, Cristina Cifuentes, en el arranque de esta legislatura fue activar un proceso conducente a la transformación educativa. Desde ese mismo momento, la primera idea que me vino a la mente fue la de escuchar a aquellas personas que realmente saben de Educación, a los que denominamos expertos.

Asumía, de entrada, las lógicas diferencias de criterio existentes, pero estaba convencido que encontraríamos un espacio en común desde el debate y la reflexión, alejado de los vaivenes políticos, que nos permitiría dotar de estabilidad al sistema educativo madrileño en la búsqueda de una mejor y más moderna educación.

Con carácter general, cualquier propuesta de Acuerdo nace en nuestro país de una iniciativa a la que da contenido la propia Administración para, seguidamente, trasladarla a los distintos sectores de la comunidad educativa que –en las correspondientes Mesas de negociación-, efectúan sus propuestas. Esta opción, legítima y necesaria, “en cascada”, deja comúnmente en fuera de juego a otros actores y otras voces capaces de enriquecer sustancialmente la propuesta inicial, pasando así desapercibida incluso para ellos.

Para atajar esta circunstancia y consensuar, “desde abajo” una serie de recomendaciones sobre las que redactar el futuro Acuerdo, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid –como órgano superior de consulta y participación democrática en la programación de la enseñanza-, se constituyó desde inicios del mes de noviembre de 2015 en el lugar natural de encuentro para un diálogo abierto entre expertos, responsables políticos y la propia comunidad educativa.

Porque, en su seno, se encuentran representados sectores tan diversos e importantes como el alumnado, las familias, el profesorado, las centrales sindicales, las universidades, las organizaciones empresariales, los colegios de doctores y licenciados, los titulares de los centros privados y privados concertados, los municipios, etcétera.

Para la selección de expertos, solicité a los cuatro portavoces de los grupos parlamentarios una propuesta de personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo cuya aportación considerasen importante de cara a alcanzar un Acuerdo para la transformación educativa, desde el debate. Como consecuencia de este escrito, tanto PSOE, como CIUDADANOS, como el propio PARTIDO POPULAR aportaron de inmediato una relación de participantes. Vaya por delante mi agradecimiento más sincero por ello.

Complementariamente, para favorecer la diversidad y el rigor en los debates, esta invitación también la cursamos a expertos en diversos temas de especial calado; así, con la inestimable aportación de todos ellos, también con los participantes en otros foros de debate, publicamos el presente libro *Claves para la transformación educativa en la Comunidad de Madrid*.

Como sede para dichos debates elegimos un lugar “neutral”, cual es la Fundación Giner de los Ríos, de la ciudad de Madrid, y una sala idónea para garantizar la reflexión y el intercambio de opiniones entre los asistentes invitados que, con carácter general, han sido los quince miembros de la Comisión Permanente del Consejo Escolar; cuatro representantes de los partidos políticos; miembros del Pleno que así lo solicitaron, como es el caso de CSIF y FSIE, y el equipo técnico del Consejo; además, con la finalidad de garantizar la transparencia y participación, contamos con dos expertos facilitadores que se encargaron de conducir los debates. Esta actuación se completó entre los días 3 de noviembre y 3 de diciembre de 2015.

Para el inicio del proceso necesitábamos partir de una referencia objetiva, motivo por el que nos decantamos por la estructura desarrollada por la Unión Europea a través del IPTS en el estudio *Aprendizaje innovador: elementos clave para desarrollar aulas creativas en Europa*. Se trata de un documento que goza de un amplio reconocimiento en el mundo educativo, y que ha servido para organizar un debate ambicioso. Estructura los elementos clave del cambio educativo en torno a ocho grandes áreas: contenidos y currículum, evaluación, procesos de aprendizaje, prácticas de enseñanza, organización, liderazgo y valores, interconectividad e infraestructura.

Los dieciseis expertos seleccionados (tres por cada partido político y siete por la propia Consejería de Educación, Juventud y Deporte), representantes de la pluralidad del mundo educativo, se adscribieron a cada una de estas ocho áreas, coincidentes con la estructura del libro.

Adicionalmente, con la finalidad de conocer otras realidades educativas y contextualizar nuestra realidad en el panorama internacional, los días 15 y 16 de diciembre de 2015 celebramos las primeras jornadas internacionales, que contaron con la presencia del profesor D. Pedro Nuno Teixeira, de la Universidad de Porto, que nos habló de la calidad y evaluación en el sistema educativo desde la experiencia de Portugal; con el profesor D. Javier Valle López, de la Universidad Autónoma de Madrid, que nos introdujo en la cuestión docente desde las perspectivas supranacionales; también con D.^a Beatriz Pont, experta de la OCDE, que intervino desde París a través de videoconferencia acerca de la necesidad de invertir en liderazgo, como factor básico para la transformación y mejora educativa; finalmente, con D. César Bona García, uno de los 50 mejores maestros según la Global Teacher Prize, que impartió la ponencia titulada “Escuchar para educar”.

Otros foros de debate complementarios que también hemos organizado y tenido presente han sido el “XIII Foro por la Convivencia”, y el “Encuentro Familia-Escuela”, este último bajo el lema “Tareas y tiempos escolares”, atendiendo muy especialmente a una iniciativa del sector padres y madres del Consejo Escolar. El Encuentro, que contó como ponente con el profesor D. Mariano Fernández Enguita, quien impartió la conferencia “Tareas y tiempos escolares: el papel de la familia en los procesos de aprendizaje”, sirvió para reflexionar sobre la relación de los deberes con el aprendizaje; el tipo de tareas y cómo contribuyen a la motivación de los alumnos; la cantidad adecuada de trabajo según sus edades; la necesaria coordinación de los profesores en la propuesta de actividades para casa; el papel de los padres y madres en la realización de dichas tareas escolares y cómo pueden incidir en las relaciones familiares.

Tras este ciclo de reflexión, los propios conductores de los debates elaboraron un documento-síntesis que fue entregado a todos los miembros del Consejo Escolar, aprovechando el Pleno del día 17 de diciembre de 2015.

Una vez finalizado este tramo de debates, solicité a la Comisión Permanente del Consejo Escolar un informe que, partiendo de la opinión de los expertos y los debates suscitados en todas estas reuniones, encuentros, foros, seminarios y jornadas a las que he hecho referencia, contemplase las recomendaciones para diseñar acciones susceptibles de formar parte del futuro Acuerdo por la transformación educativa. Este informe se ha centrado definitivamente en nueve grandes bloques: alumnado, familias, profesorado, centros docentes, convivencia, formación profesional, evaluación del sistema educativo, inclusión y diversidad funcional y, finalmente, inspección educativa.

Para dar respuesta a esta solicitud, en el seno de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de nuestra Comunidad, se constituyó una Comisión de Trabajo a la que fueron invitados los nueve sectores representados en la misma (profesores y personal de administración y servicios; padres y madres de alumnos; alumnos; centros privados concertados; Colegio de Doctores Licenciados y universidades; Administración educativa y personas de reconocido prestigio; centrales sindicales; organizaciones empresariales y Administración local).

Una vez constituida, la comisión ha celebrado nueve reuniones que han permitido aprobar por unanimidad –en dicho seno–, un total de 180 recomendaciones, distribuidas así: alumnado (22), familias (18), profesorado (23), convivencia (24), centros (31), formación profesional (21), evaluación del sistema educativo (10), inclusión y diversidad funcional (15) e inspección educativa (16).

Como receptora de esta propuesta, la Comisión Permanente del Consejo Escolar ha aprobado sucesivamente las 180 recomendaciones.

Como novedad, el libro se presenta en formato mixto, donde coexisten entrevistas a los expertos y artículos de fondo, dividiéndose –como decía más arriba– en seis grandes capítulos agrupados según el documento base formulado por la Unión Europea.

El primer capítulo, dedicado al currículo y la evaluación, incluye una entrevista a D. Alejandro Tiana Ferrer, rector de la UNED, y cuatro artículos elaborados por D. Jesús Alonso Tapia, catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid;

D. Pedro Nuno Teixeira, vicerrector de Asuntos Académicos de la Universidad de Porto; D. Ángel Rodríguez Cardona, inspector de Educación de la Comunidad de Madrid, y D. Francisco Valdivia Álvarez, tesorero y coordinador del Área de Comunicación de CERMI-Comunidad de Madrid, cuya reciente pérdida todos lamentamos.

Los debates en relación a este capítulo versaron, entre otros, sobre la conveniencia de una mayor o menor extensión del currículo y la incorporación al mismo no sólo de conocimientos, sino de otras cualidades no cognitivas; también acerca de la existencia de estrategias de evaluación basadas en el propio individuo que midan –además de lo puramente académico–, otros aspectos, como es el caso de la creatividad.

El segundo capítulo hace referencia a las prácticas de aprendizaje, y cuenta con la participación de D. Ildelfonso Méndez Martínez, profesor del Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Murcia; D. José Ignacio Peña Delgado, director del Departamento Pedagógico-pastoral y de Innovación de Escuelas Católicas de Madrid; D.^a Begoña Ladrón de Guevara Pascual, presidenta de COFAPA; D. Óscar Martínez Centeno, director del CEIPSO Santo Domingo, de Algete; D. José Luis Pazos Jiménez presidente nacional de CEAPA y de FAPA Giner de los Ríos; y de D. Carlos Arrieta Antón, director del IES Rosa Chacel, de Colmenar Viejo.

Los debates relativos a este tema supusieron una reflexión en torno a la existencia de otras formas de aprender en contextos reales, tan útiles o más que las convencionales, como es el caso de aprender explorando, aprender creando o aprender jugando.

El tercer capítulo, dedicado al profesorado y las prácticas de enseñanza, incorpora dos entrevistas: la primera, a D. Francisco López Rupérez, hasta hace unos meses presidente del Consejo Escolar del Estado; la segunda, a D. Javier M. Valle López, profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Incluye, asimismo, artículos de D.^a Carmen Rodríguez Martínez, profesora de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, y de D. Miguel Martínez López, catedrático y director del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Valencia.

Las prácticas de enseñanza innovadoras, que requieren de un profesorado con una potente formación, no sólo inicial, sino también continua; el acceso a la profesión docente y la mentorización centraron el grueso de los debates en este bloque.

El cuarto capítulo tiene como referente la organización, y contempla una entrevista al catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, D. Mariano Fernández Enguita; así como artículos escritos por D. Ángel Serrano Almodóvar, director del Centro de Formación Padre Piquer, de Madrid, y por D.^a Isabel Solana Domínguez, directora del Proyecto FBI, de la Fundación Iruaritz Lezama.

Las prácticas organizativas de los centros en relación con los horarios, los proyectos por ámbitos y la oferta de nuevos servicios educativos vinculados con la cultura, el deporte y la comunidad local centraron los debates con expertos.

El quinto capítulo versa sobre el liderazgo y los valores. Incorpora inicialmente una entrevista a D. César Bona García, maestro de Educación Primaria y finalista del Global Teacher Prize 2015; del mismo modo, se completa con artículos a cargo de D.^a Sonso-

les Castellanos Zapatero, directora de Política educativa del Colegio San Patricio, y de D. Carlos Pedro de la Higuera Pérez, presidente del grupo Gredos San Diego.

Los debates en relación a este aspecto trataron, entre otros, acerca de la influencia de los líderes educativos en la comunidad escolar como transmisores de valores y creadores de una cultura que facilita la integración.

Finalmente, el sexto capítulo aglutina la interconectividad y las infraestructuras, y cuenta con una entrevista a D. Jordi Adell Segura, profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Educación de la Universidad Jaume I, de Castelló; así como con artículos de D. Juan Antonio Mayoral López, director general del Colegio Santa María de la Providencia, y de D. Carlos Magro Mazo, director académico del Instituto Académico de Design (IED).

El acceso a otros canales alternativos, tanto para llegar al conocimiento como para reconocer la diversidad, y la reflexión en torno a si el espacio físico responde a los nuevos modelos organizativos de los centros (pues, además de construir centros sostenibles, nos planteamos conocer si es posible diseñar nuevos colegios e institutos que respondan a las necesidades de la escuela del siglo XXI), centraron los debates acerca de este epígrafe.

Quisiera finalizar esta introducción agradeciendo de corazón el esfuerzo, la dedicación, la generosidad y la búsqueda de consenso que han demostrado los miembros de la Comisión de trabajo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Me consta que, a lo largo de intensas y extensas sesiones, han sido capaces de no levantarse de la mesa hasta alcanzar la unanimidad necesaria para llegar hasta las 180 recomendaciones.

Reitero, del mismo modo, mi reconocimiento y admiración a los entrevistados y articulistas expertos que han participado activamente en los debates y han tenido a bien colaborar en este libro.

Escuchar, reflexionar, debatir, dialogar y consensuar se han convertido, en los últimos meses, en los principios básicos de un proceso innovador que ha dado pie a las 180 recomendaciones. Estoy convencido de que seremos capaces de coger el relevo y diseñar actuaciones que den respuesta a cada una de ellas, elaboradas con dedicación, esmero y cariño por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.



Comunidad
de Madrid

Rafael van Grieken Salvador
Consejero de Educación, Juventud y Deporte

1. CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

1.1. Factores de mejora en la educación en España:
currículo, organización, evaluación e inclusión.

ENTREVISTA CON ALEJANDRO TIANA FERRER

1.2. Evaluación del aprendizaje. Hechos, dificultades y líneas de actuación.

JESÚS ALONSO TAPIA

1.3. Calidad y evaluación en el sistema educativo.
Reflexiones a partir de la experiencia portuguesa.

PEDRO NUNO TEIXEIRA

1.4. La evaluación del profesorado y de la función directiva
como elementos de mejora de la calidad del sistema educativo.

ÁNGEL RODRÍGUEZ CARDONA

1.5. Por una verdadera educación inclusiva.

FRANCISCO VALDIVIA ÁLVAREZ

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

***1.1. Factores de mejora
en la educación en España:
currículo, organización,
evaluación e inclusión***

ALEJANDRO TIANA FERRER

Alejandro Tiana Ferrer

ENTREVISTA A ALEJANDRO TIANA FERRER

Factores de mejora en la educación en España: currículo, organización, evaluación e inclusión

Alejandro Tiana Ferrer es doctor en Filosofía y Letras (Pedagogía) por la UCM. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación por la UNED y rector de esta universidad. Ha impartido docencia en numerosos títulos en universidades españolas y extranjeras. Ha sido director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, secretario general de Educación en el MEC, vicerrector de Evaluación e Innovación de la UNED, director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, director del Centro de Investigación y Documentación Educativa, director del Centro de Medios Audiovisuales de la UNED y director del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED. Fue Chairperson de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Ha trabajado con diversas organizaciones internacionales. Es autor de gran cantidad de publicaciones sobre educación. Perteneció a los comités editoriales de veinte revistas españolas y extranjeras. Ha recibido la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio.

P. Vivimos en una sociedad que ha hecho del cambio su naturaleza. Son pocas las certezas que tenemos sobre un futuro que cada vez se imagina más próximo. ¿Cómo afecta esto a las necesidades educativas de los alumnos y cómo se refleja en el currículo? ¿Cuál podría ser el papel de la escuela en un modelo de *life-long learning*?

R. Conuerdo plenamente en que vivimos en sociedades, tanto la nuestra como otras, que se encuentran inmersas en un proceso de cambio muy acelerado. Muchas cosas se están transformando en este cambio de época. Me llama la atención la evolución que registran las tecnologías de la información y la comunicación y cómo están afectando a nuestras vidas. Y esto tiene muy diversas implicaciones sobre la escuela pero fundamentalmente en dos. En primer lugar, debemos plantearnos qué debería enseñar la escuela a los jóvenes para que puedan hacer frente a sus vidas. En segundo lugar, hay que responder a cómo puede organizarse la escuela para atender esas necesidades. En este período de cambios se está produciendo un efecto muy importante sobre la escuela, y más concretamente sobre el currículo, que consiste en la necesidad de definir cuáles son los elementos que deben constituir la formación de una persona que se va a desenvolver en el siglo XXI. Nosotros hemos configurando los currículos escolares a lo largo del tiempo en función de lo que se consideraba en cada momento que hacía falta a los jóvenes, de lo que la sociedad podría requerir, etc. Hoy en día afrontamos un par de desafíos importantes en ese sentido. Por un lado, esos

elementos han cambiado; no digo que no sigan siendo válidos elementos de tiempos anteriores, pero hay otros nuevos que hacen falta y no hay tiempo en el espacio escolar para todo y, por tanto, hay que seleccionar materias y contenidos. Pero, más allá de eso, el segundo desafío consiste en que vivimos en un periodo de gran incertidumbre, en el que muchas veces no resulta sencillo identificar claramente cuáles son esos elementos, porque lo que sí sabemos es que, seguramente, lo que hoy entendemos como fundamental en la formación de los jóvenes, dentro de diez años habrá cambiado sustancialmente.

P. La educación en competencias es un paradigma que se corresponde con estas nuevas necesidades de los alumnos. Las competencias clave se han convertido, al menos desde el discurso teórico y el normativo, en el referente de las intenciones educativas y en la guía del propio currículo. Pero ¿podemos afirmar que la realidad de las prácticas de enseñanza se orientan al desarrollo de competencias? ¿Cuáles serían los principales obstáculos para esta enseñanza en competencias y cómo podrían superarse?

R. La enseñanza basada en el desarrollo de competencias es, efectivamente, el modelo que hoy en día estamos utilizando con carácter más general, sobre todo en el ámbito europeo, como fruto las recomendaciones del Parlamento Europeo del año 2006, que distintos países han trasladado a su currículum. En el fondo, lo que plantea el modelo basado en competencias no es más que la reflexión, por otro lado antigua, de que no basta con tener conocimientos, sino que hace falta saber movilizarlos en un contexto concreto para dar respuesta a los problemas nuevos que se plantean. La escuela activa de Dewey y de otros, de hace ya más de un siglo, preconiza lo mismo con otra terminología, con otros referentes, en otro contexto social y cultural. El concepto de competencias tiene interés en el mundo de hoy porque traslada el foco de la enseñanza al aprendizaje; o sea, no pone el foco solo en qué debemos enseñar, que obviamente tiene importancia, sino en qué se debe aprender y cómo se aprende. Los profesores podemos ser magníficos planificadores de la enseñanza, diseñar las actividades en un entorno motivador, pero nuestros estudiantes pueden aprender o no aprender, aprender más o menos y de un modo o de otro. Por tanto, es fundamental fijarnos no solo en qué hacemos para enseñar, sino en qué hacemos para que los estudiantes aprendan. Yo creo que ese es uno de los cambios fundamentales que se produce en este énfasis que hacemos en la enseñanza por competencias. El problema consiste en que nuestra metodología de enseñanza tradicional, nuestra cultura escolar, todavía refiere muchas veces a modelos que se van quedando atrás. Nuestras escuelas viven una cierta tensión entre poner el énfasis en la enseñanza y ponerlo en el aprendizaje; hay prácticas que se acomodan mejor a lo que hoy en día requerimos para desarrollar competencias y otras que se acomodan peor. Nos encontramos en un proceso de cambio y seguramente esta evolución continuará, pero no creo que se pueda decir que a día de hoy tengamos ya las claves o, aunque teóricamente las poseamos, que estemos aplicando las prácticas que llevan al desarrollo de las competencias.

P. Y ¿cómo se podría favorecer la consolidación en la aplicación de esas claves que sí conocemos?

R. Podemos señalar varios elementos. Uno de ellos, al que siempre se recurre, es la formación del profesorado. No cabe duda de que esta es muy importante, pero a mí me parece que hay otros elementos que también lo son y a los que no se les otorga la importancia debida. Uno es la dinamización de los centros escolares como instituciones capaces de reflexionar y de aprender sobre lo que van haciendo. Muchos docentes y mu-

chos centros están trabajando de un modo innovador, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias, pero muchas veces las estructuras, la normativa, todo el modelo escolar refuerzan la inercia. Ya sabemos que las instituciones no cambian de un día para otro, que tienen una inercia –valiosa por otro lado por la estabilidad que proporciona– pero quizá, si conseguimos que el modo de organización de las escuelas y el trabajo de los profesores se vayan adaptando, podamos avanzar más. No solo es cuestión de formar al profesorado; la organización de las escuelas facilita o dificulta esos procesos y nuestro modelo escolar actual no lo facilita.

P. Más adelante hablaremos sobre los procesos de autonomía escolar. Volviendo a las competencias, da la impresión de que la importancia que se atribuye, no solo desde la Administración, sino desde la comunidad científica, a las competencias clave es muy desigual. ¿Podríamos hablar de competencias de primera y competencias de segunda? ¿A qué puede obedecer esa diferenciación? ¿Estaría justificada?

R. Esto tiene relación con nuestra tradición curricular. Es decir, hay competencias que están más vinculadas a áreas que se han trabajado tradicionalmente y que el profesorado está más acostumbrado a abordar, incluso a buscar otro tipo de prácticas más adecuadas para desarrollar competencias en esas áreas. Por ejemplo, todo lo que se refiere a la competencia matemática, la competencia del conocimiento científico del entorno, la competencia lingüística o comunicativa, guarda relación con elementos que siempre han estado en el currículo. En cambio, hay otras como la capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor o, incluso, la competencia social y cultural, aprender a aprender, que no han sido objeto de trabajo escolar o curricular tan amplio y además tienen un carácter más transversal y, por tanto, no están tan adscritas a un área determinada.

P. ¿Podría influir el hecho de que las evaluaciones de organizaciones internacionales se centren en el estudio de la competencia matemática, la competencia en ciencias o la competencia lectora?

R. Influye mucho. El modo en que se evalúan las matemáticas o la comprensión lectora por parte de la OCDE resulta ser más cercano a una evaluación de competencias que a una evaluación de conocimientos, pero con eso se ha reforzado al mismo tiempo la alta consideración de esas áreas, mientras que otras han quedado más difusas o fuera de foco.

P. Uno de los debates recurrentes en relación con el currículo es el equilibrio entre el desarrollo de una cultura y formación humanista y una cultura y formación científica. ¿Son igualmente necesarias una y otra? ¿Se encuentran adecuadamente ponderadas ambas en el currículo?

R. Son absolutamente necesarias, y lo afirmo por experiencia personal. Hice el bachiller de Ciencias y acabé estudiando Filosofía y Letras, es decir, que he vivido y he bebido de los dos mundos. Cualquier contraposición que se establezca entre ambas me parece profundamente equivocada. Creo que en la escuela se ha entendido que las materias humanísticas, que tienen una amplísima representación, son materias básicas generales, mientras que las científicas se consideran más bien especializadas, dirigidas a los estudiantes que están más orientados en esa dirección. Es verdad que quienes reclaman una mayor presencia de las humanidades, suelen pedir que se impartan a un nivel más especializado. Tenemos enseñanzas de lengua y literatura en todos los cursos del sistema

educativo, de historia en muchos de ellos, no de filosofía, es verdad, aunque parece lógico por el nivel que exige. Hay materias humanísticas a lo largo de todo el sistema educativo y parece normal que, cuando se reclama una mayor presencia de las humanidades, se piense en solicitar un mayor estudio del latín o de la filosofía más avanzada, es decir, de materias más especializadas. Con las ciencias pasa lo contrario, que se echa en falta una mayor presencia de unas ciencias básicas, como parte de una cultura general científica para todos, no solo en forma de conocimiento avanzado de las matemáticas, la química, la física, etc. De manera que un bachiller debe tener una componente humanística y una componente científica en su formación básica, al margen de que luego tenga una especialización u otra. Por eso hay que eludir la confrontación, porque no conduce a ningún lado, pues ambas son absolutamente necesarias, en tanto que elementos que conforman la cultura general de una generación en una sociedad determinada; entre nosotros, desde luego, mal se entendería nuestra cultura sin un componente científico y tecnológico.

P. Los profesores se quejan de que los currículos son excesivamente amplios y que esto además dificulta su adaptación para poder responder a las necesidades de los alumnos y también para desarrollar metodologías más activas. Sin embargo, en otros países existe una mayor autonomía de los centros y de los profesores para adaptar este currículo. ¿Qué opina sobre la extensión de los currículos en nuestro país?

R. Que los profesores tienen razón, nuestros currículos son excesivos. Es habitual que en países que tienen un menor desarrollo educativo se tienda a hacer currículos más detallados, porque es un modo de prescribir más claramente lo que se quiere conseguir, mientras que en países que tienen un nivel de desarrollo educativo más alto se tiende a hacer currículos más escuetos porque se confía que hay profesionales detrás que los están desarrollando. Hemos entrado muchas veces en guerras curriculares que al final se han resuelto por la vía de aumentar contenidos y en realidad haría falta realizar un esfuerzo de simplificación. Se tiene mucho miedo a que aquello que no se recoja en el currículo no se vaya a enseñar, pero tenemos profesores sensatos que trabajan en las escuelas con un alto grado de conocimiento, preparación y formación para desarrollar su profesión. Es lógico que no todos los profesionales actúen de una manera exactamente igual en absolutamente todo, pero todos ellos desarrollan lo que es necesario para cumplir su función.

P. Resulta de extraordinaria importancia garantizar la coherencia entre el currículo, las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. ¿Qué caracteriza una evaluación en competencias? ¿Evalúan los profesores en España por competencias?

R. Como señalaba al comienzo, creo que en parte sí se evalúa por competencias y en parte no. He leído muchas críticas a nuestro sistema educativo que opinan que todavía sigue pesando mucho la repetición de conocimientos, que se valora en exceso la memoria, mientras que otros insisten en lo contrario. La consideración de que el problema es el uso de la memoria obedece a un falso dilema. Todos memorizamos cosas y tenemos además que memorizarlas porque si no nuestra base de conocimiento sería endeble, pero lo que memorizamos son cosas diferentes. Hace años memorizábamos, por hablar de otras facetas que no sean escolares, muchos números de teléfono y ahora no lo hacemos, porque los tenemos en la memoria del móvil. Es evidente que tendremos que memorizar datos porque, en caso contrario, el pensamiento se hace mucho más débil, más endeble. Eso no quiere decir que el objetivo del conocimiento sea simplemente reproducir o repetir fechas, operaciones, leyes, etc. Es posible que nuestro sistema haya sobrecargado ese aspecto de simple memorización, en el sentido de reproducción, y que

falte una mayor evaluación basada en la aplicación de conocimientos para dar respuesta a situaciones nuevas. Cuando uno analiza las respuestas de los alumnos españoles en las pruebas PISA de matemáticas o ciencias, encuentra que nuestros estudiantes responden bien a las cuestiones que requieren realizar una operación, reproducir leyes científicas, aplicar fórmulas, etc., pero cuando tienen que matematizar una situación de la vida ordinaria para solucionar un problema, o cuando tienen que analizar y criticar el fundamento científico de una determinada decisión, fallan más. Por tanto, es posible que nuestra evaluación no esté desarrollando adecuadamente esos elementos y que un desarrollo de competencias exija a la evaluación poner un mayor énfasis en las habilidades y los procedimientos, como se han denominado en algunos modelos curriculares. No se trata sólo de adquirir conocimientos, sino también de aplicarlos y transferirlos.

P. ¿Podrían estar condicionados los resultados de nuestros alumnos que participan en las evaluaciones internacionales por nuestras propias prácticas de evaluación?

R. Creo que sí. El tipo de evaluación que hemos realizado hasta ahora en España se ha centrado menos en la aplicación de los conocimientos y en la transferencia de los mismos y esto puede condicionar los resultados.

P. Usted es un experto en evaluación. Ha sido director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y presidente de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). ¿Considera que las evaluaciones internacionales pueden ser un instrumento eficaz de conducción de las políticas educativas? ¿Cuáles serían sus fortalezas y cuáles sus límites?

R. Creo que pueden ayudar, son elementos importantes para dar información comparativa sobre qué estamos haciendo y qué resultados estamos logrando, lo que desde luego es una fortaleza. Ahora bien, la debilidad fundamental de estas operaciones consiste en la reducción de la evaluación a las tablas de clasificación. Es cierto que todas las evaluaciones lo rechazan, pero al final es en lo que se convierten. Lo que discutimos de PISA es el ranking, y además muchas veces sin interpretar estadísticamente qué es lo que dice en realidad. Creo que ese es el problema fundamental. A partir de PISA o de TIMMS o PIRLS se han hecho estudios de mucho interés. Hace unos años se hizo un estudio, lo llamaban TIMMS Vídeo y estaba basado en la grabación y análisis de las prácticas de los profesores de matemáticas en varios países. A los profesores se les preguntaba: “Cuando plantea una cuestión a sus alumnos, ¿tiende a dejarles que den la respuesta o a responder usted mismo?” y la respuesta más generalizada era “No, yo espero que los alumnos den su respuesta”. Pero cuando uno observaba las prácticas en vídeo llegaba a la conclusión de que esa misma actuación tenía claves muy diferentes: había algunos que sí preguntaban pero, si a la primera o segunda no se contestaba, daban ellos la respuesta; otros, en cambio, eran más pacientes y esperaban hasta que los alumnos construían la respuesta. Por tanto, los análisis que los estudios de evaluación permiten hacer pueden tener una enorme utilidad para conocer el sistema, para la formación del profesorado, para muy diversas finalidades y no solo para emitir juicios categóricos sobre los sistemas educativos. Sin embargo, lo que habitualmente consideramos son los rankings y eso es una limitación y uno de los principales puntos débiles que tienen las evaluaciones internacionales.

P. Hace unos minutos se refería a la importancia de la organización de los centros como un factor fundamental de mejora. La autonomía de los centros y la rendición de cuentas

se han contemplado como estrategias muy potentes para adaptar la educación a las necesidades de los alumnos y reforzar también el compromiso de los profesores en torno a un proyecto de centro. Sin embargo los desarrollos normativos posteriores a la LOE son verdaderamente escasos en relación con este tema ¿Cuáles son los principales obstáculos de esta autonomía de los centros?

R. El término autonomía es un término paraguas, que cubre muchas cosas. Todos estamos de acuerdo en que los centros necesitan más autonomía pero, ¿para qué?

Algo en lo que todos estamos de acuerdo es que la autonomía favorece el funcionamiento de los centros y los resultados de los estudiantes. En el ámbito que podríamos llamar curricular o metodológico, se refiere al margen que deben tener los centros para desarrollar el currículo, respetando un currículo común y engloba otros aspectos concretos como la elección de los materiales escolares, libros de texto, etc... Otro campo es el de la gestión de los centros en cuanto unidades administrativas, que tiene que ver con el modo en que están organizados, el margen de autonomía que tienen para financiarse o incluso, uno de los temas más conflictivos, para gestionar su profesorado. Los centros españoles tienen más autonomía en el primero de esos ámbitos que en el segundo, pero nuestros currículos son muy prescriptivos y eso crea una cultura en el profesorado que no favorece la innovación.

Sin embargo, existe margen para la innovación. La prueba es que estamos viendo muchas experiencias de profesores y de centros que están aplicando metodologías innovadoras. En unos premios de innovación en los que participé hace poco como jurado nos llamó la atención la gran presencia que están teniendo los sistemas de aprendizaje basado en proyectos, no solo en centros privados sino también en centros públicos. Es un modo perfecto de desarrollar competencias, que permite romper un poco la dinámica existente en muchos centros y realizar un trabajo más interactivo. Hay centros muy conocidos en este sentido, como el de los jesuitas de Barcelona, pero hay otros que también están rompiendo el espacio escolar o el modelo de organización de grupos, que corresponden a un modelo de escuela graduada en España que se empieza a instaurar a final del siglo XIX y se termina de implantar después de la Guerra Civil. En cambio, el ámbito de la autonomía administrativa y laboral es más complicado. Seguramente hay que dar pasos en esa dirección, pero tampoco los estudios internacionales publicados hasta ahora demuestran que más autonomía en esos campos produzca necesariamente mejores resultados. Estoy de acuerdo con la necesidad de conceder más autonomía a los centros en términos generales, pero debemos analizar en qué aspectos es realmente necesaria.

P. ¿Esos ámbitos de autonomía pueden aislarse completamente? ¿La autonomía curricular puede prescindir de la capacidad del centro para determinar de una manera flexible sus espacios, sus tiempos, para consolidar sus equipos, etc...?

R. Lógicamente hay una cierta conexión, lo cual no quiere decir que la interrelación sea total. Por ejemplo, yo creo que uno de los problemas que tiene el modelo actual de asignación de plazas del profesorado en España es que está basado en intereses personales: los docentes acuden a concursos de traslado con los méritos que individualmente han acumulado y que son los que les dan o no acceso a las plazas que piden. Las motivaciones de cada docente pueden ser muy diversas: desarrollar mejor su labor, estar más cerca de casa sin perder tiempo en desplazamientos, etc. Eso casa mal con que les pidamos a los centros que tengan un proyecto educativo propio, que se supone que el profesorado debería compartir. Si a la hora de asignar las plazas en los concursos de traslado no se valora la adecuación de un profesor a un determinado proyecto educativo, hay una cierta contradicción.

P. Nuestro sistema educativo ha realizado un extraordinario esfuerzo para elevar los niveles educativos de la población, sin embargo tenemos elevadas tasas de fracaso escolar y abandono educativo temprano que comprometen el carácter inclusivo de nuestra educación y la propia cohesión social. ¿Qué políticas destacarías como más efectivas para superar estos malos resultados de nuestro sistema educativo? ¿Cómo valora propuestas como la posibilidad de extender la escolarización obligatoria hasta los 18 años?

R. Lo que genéricamente llamamos fracaso escolar responde a un conjunto de fenómenos diferentes. En ocasiones se trata de problemas individuales de algunos estudiantes, que sin duda requieren un tratamiento diversificado, pero hay otro tipo de fracaso que es del propio sistema educativo: cómo está concebido y cómo se ha organizado. Por ejemplo, el hecho de que haya o no título al final de la secundaria obligatoria condiciona el fracaso escolar. España es uno de los pocos países que tienen ese título, la mayoría de los países no lo conceden, se limitan a dar un certificado que especifica qué se ha conseguido. Con objeto de prestigiar la formación profesional, la LOGSE estableció que todos los estudiantes que quisieran cursarla debían tener el mismo título que para ir a bachillerato. El profesorado muchas veces decía: “si yo le doy el título a un alumno y este no vale para hacer bachillerato, entonces no puedo dárselo”. Pero no tenían en cuenta que sin el título tampoco podría estudiar formación profesional, ni siquiera hacer unas oposiciones de auxiliar administrativo. Eso es un fracaso, al menos parcialmente, del sistema. Hay aspectos que nuestro sistema debiera revisar, pues cierran las puertas a seguir estudiando y eso favorece el fracaso escolar y el abandono escolar temprano. Si pensamos que todos los estudiantes debieran alcanzar los objetivos establecidos para la etapa de escolarización obligatoria, hay que buscar sistemas de organización de la escuela, de organización del currículo, de grupos de apoyo, etc., que permitan llevar a todos los alumnos hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria habiendo alcanzado los objetivos que se supone que deben lograr.

Hay, además, un tercer tipo de factores de fracaso, fundamentalmente del abandono escolar temprano, que no son achacables al sistema educativo, pues muchos de ellos tienen que ver, por ejemplo, con las características de nuestro sistema productivo o incluso con el sistema social. Ha habido años en los que los jóvenes de 16 años con muy baja cualificación o sin titulación podían acceder al empleo, obteniendo además unos sueldos atractivos. Muchos jóvenes simplemente accedían al empleo y abandonaban sus estudios, pero esto frenaba su desarrollo profesional a largo plazo. ¿Por qué ahora está mejorando tanto el abandono escolar temprano? Pues sencillamente, porque no resulta fácil encontrar ese tipo de empleo y, en consecuencia, los jóvenes están más incentivados a seguir estudiando y, si el sistema les da posibilidades, seguirán en él.

Tengo mis dudas sobre la propuesta de extender la escolaridad obligatoria hasta los 18 años. No he sido nunca un defensor ferviente de esa ampliación de la escolarización obligatoria que exigiría perseguir a quienes no cumplieren con la norma. Lo que sí creo es que debiera estar universalizada la posibilidad de continuar ampliando la formación hasta los 18 años. Puede haber personas que a los 16 años tengan interés en trabajar; es una edad razonable y similar a otros muchos países de nuestro entorno, y habría que diseñar sistemas que les permitiesen compaginar estudio y trabajo. Por tanto, si llamamos escolaridad obligatoria a que haya una atención educativa hasta los 18 años me parece bien, si nos referimos a la extensión del modelo de escolarización actual hasta los 18 años, tengo muchas dudas.

P. Me parece entender que considera que podría ser interesante que no hubiese al final de la Educación Secundaria Obligatoria una decisión en el sentido de certificar o no la titulación.

Sí. Y menos como plantea la LOMCE, con dos reválidas alternativas. He defendido en otros lugares la conveniencia de evolucionar hacia un modelo de certificación final en el que se certifiquen las competencias y los conocimientos adquiridos, así como los niveles alcanzados en cada uno de ellos. Sería algo parecido a los diplomas que da el sistema inglés, en el que unas materias están calificadas como A, otras como B, otras como C, etc. Si uno quiere ir al bachillerato o a otra formación, se le piden determinadas condiciones mínimas, pero se rompe esa idea de necesidad de obtención de un título, aceptando a cambio que se han conseguido logros diferentes en diferentes ámbitos y materias. Además, así se deja el camino más abierto para quien quiere, incluso después de terminar su escolarización obligatoria, seguir formándose o revalidar conocimientos que le puedan abrir otras vías. Ir a un modelo de diploma, de certificación, más abierto que el puramente dicotómico -pasa o no pasa- seguramente nos podría ayudar. Es verdad que llevamos ya muchos años con otro sistema pero también se puede analizar y valorar una alternativa a la vigente repetición de curso entendida como sistema fundamental de control del aprendizaje. Hay sistemas educativos que no actúan como nosotros y funcionan muy bien. En los últimos años parece que empieza a haber un debate en nuestro país sobre este asunto y se va extendiendo una opinión distinta, debido, entre otras cosas, a que algunos organismos internacionales han puesto de relieve la repetición de curso como una debilidad de nuestro sistema. Creo que con el título habría que abrir un proceso similar para que antes o después pudiéramos reflexionar sobre ello, porque de otro modo será muy difícil eliminar la parte del fracaso que se deriva de ahí.

P. Es decir, en su opinión, ¿habría un componente cultural en nuestra práctica de la evaluación como parte de la explicación del fenómeno o de por qué tenemos tasas de repetición de curso por encima del doble de la media de la OCDE?

R. Sí, porque además se comprueba que se recurre a argumentos científicamente débiles. Podríamos preguntarnos por qué tenemos un porcentaje de estudiantes con lo que PISA considera habilidades o competencias insuficientes para desarrollarse, que es más o menos similar a la media de la OCDE, y tenemos en cambio un porcentaje de repetición de curso que es el doble o más del de la OCDE. Aunque no se puede hacer un análisis estadístico riguroso de esta discrepancia, sí deberíamos pensar sobre ello. Si los malos resultados no se encuentran tan alejados de la media de la OCDE, ¿por qué la tasa de repetición de curso sí lo está? ¿No estaremos quizá exigiendo en el ámbito escolar requisitos para pasar de curso que en otros países de la OCDE no se exigen? Deberíamos pensarlo.

P. Otro de los fenómenos que nos distancia de los países de nuestro entorno son los datos de escolarización en la formación profesional, especialmente en la de grado medio. ¿Qué aporta la formación profesional a la formación de los jóvenes? ¿Cómo podríamos incentivar que se produjese una mayor demanda de esa formación?

R. Hay por lo menos un par de factores que intervienen. Ya hemos mencionado el título que abre o cierra puertas. En años recientes se han ido abriendo otras vías de acceso a la formación profesional, pero no dejan de ser laterales. Eso tiene como consecuencia un problema real: alumnos que podrían cursar estudios de formación profesional no pueden llevarlos a cabo porque administrativamente no tienen el título correspondiente, aunque eso ya se ha planteado y va camino de resolverse. El otro factor consiste en que tenemos un sistema productivo en el que más de un 90% de nuestras empresas son PYMES, muchas de ellas microempresas y en muchas de ellas la exigencia de la titula-

ción profesional para acceder al empleo es menos rigurosa que en otros países, como Alemania o muchos de los países centroeuropeos de influencia alemana, en los que resulta impensable que alguien que no tenga un título profesional pueda ser contratado para un puesto de trabajo. Sin embargo, en España sabemos que no es necesariamente así. Si a un estudiante se le pide que haga un esfuerzo adicional de formación y esto no tiene una incidencia grande en su acceso al empleo, lógicamente pierde la motivación.

Lo que los datos internacionales dicen es que el número de alumnos españoles que cursan bachillerato es, más o menos, similar a la media de los países europeos o de la OCDE. En cambio, el porcentaje es más bajo en formación profesional. Pero es que tenemos un porcentaje mucho más alto de abandono escolar temprano y creo que ahí está la clave. Mucha de esa gente que no estudia en otros sistemas educativos estaría haciendo ciclos formativos o seguirían programas de aprendizaje. En nuestro caso simplemente se quedan fuera del sistema educativo. La idea de que sobran alumnos en bachillerato o en la universidad es un diagnóstico equivocado. El núcleo del problema es que una buena parte de los jóvenes que no adquieren formación debían tener la posibilidad de encauzar su trayectoria a través de formación profesional u otra formación más apegada a la práctica y al trabajo, más viable y cercana.

P. Una última pregunta. Los sistemas educativos han de tratar de integrar equidad y excelencia. Ambas han de encontrar su lugar en un modelo de educación inclusiva que pretende garantizar el bienestar, la prosperidad y la cohesión social en una sociedad más justa e integradora. Uno de los grandes hitos de esta educación inclusiva ha sido la convención de derechos de las personas con discapacidad, de Naciones Unidas del 2006. ¿La educación inclusiva está pendiente en las políticas educativas? ¿Se evalúa el carácter inclusivo de la educación? ¿Qué nos queda por hacer para mejorar la inclusión? Y especialmente la de las personas con discapacidad o diversidad funcional.

R. En España se han hecho esfuerzos muy grandes hacia la inclusión de los estudiantes, por ejemplo de los que tienen discapacidad o diversidad funcional. Por citar a mi universidad, desde la UNED atendemos más o menos al 40% de los estudiantes universitarios con discapacidad reconocida que hay en España. Es verdad que se van planteando desafíos nuevos cada día, porque lo que antes era simplemente un problema de eliminación de barreras arquitectónicas ahora es de accesibilidad a la web, a internet, a los cursos virtuales, etc. No hemos avanzado suficientemente en atención a determinadas minorías, por ejemplo la etnia gitana, que es el caso de escolarización insuficiente más claro en España, históricamente hablando, aunque se han producido avances en relación con la situación anterior. En la integración del alumnado procedente de la inmigración los problemas se plantean, o porque han tenido una incorporación tardía al sistema educativo, o por el desconocimiento de la lengua. Un alumno que viene de otro lugar no tiene por qué ser considerado un problema, aunque pueda requerir una cierta adaptación para incorporarse con normalidad al sistema educativo. Si te llega un joven que no ha estado escolarizado durante años, el problema no es que sea inmigrante, el problema es que no ha recibido escolarización anterior.

Aun así, yo creo que en España se ha llevado a cabo una incorporación muy razonable de toda la población inmigrante, teniendo en cuenta que en una década llegaron prácticamente casi dos millones de jóvenes en edad escolar. La verdad es que el grado de conflicto que encontramos en las escuelas es relativamente pequeño, se han desarrollado mecanismos nuevos de mediación intercultural con los propios estudiantes y ha habido sistemas que los han ido integrando. En general, en nuestra cultura y concretamente en España, hay una preocupación por la equidad y por la inclusión, aunque a veces no

somos conscientes de todo lo que implica: poner más recursos, prestar una mayor atención, cultivar una mayor sensibilidad, etc. Pero hemos avanzado bastante. En el plano internacional también es un asunto que por lo menos está presente en los discursos. PISA, por hablar de una gran operación evaluadora internacional, analiza en qué medida los sistemas mantienen la equidad o no, si el sistema educativo favorece el desarrollo de las desigualdades de origen o las mitiga, si potencia en su desarrollo educativo a la población inmigrante o la inhibe. Por tanto, el hecho de que aparezcan datos en relación con estas evaluaciones y que se difundan, contribuye a dar visibilidad a estas desigualdades. Seguramente tenemos que hacer más, pero yo creo que el sistema educativo español y los sistemas educativos de nuestro entorno más cercano sí tienen esa sensibilidad. Aunque no sea oro todo lo que reluce, tampoco se pueden menospreciar los logros que hemos conseguido.

1.2. Evaluación del aprendizaje. Hechos, dificultades y líneas de actuación

JESÚS ALONSO TAPIA

Jesús Alonso Tapia

Jesús Alonso Tapia es catedrático de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid donde imparte docencia sobre Evaluación Psicológica, Orientación Educativa, Motivación y Evaluación del Aprendizaje. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura por sus trabajos sobre evaluación del conocimiento. Ha publicado numerosos artículos de investigación y divulgación, y libros que han sido traducidos al inglés, portugués y catalán.

JESÚS ALONSO TAPIA

Evaluación del aprendizaje. Hechos, dificultades y líneas de actuación

Es un hecho que la evaluación -su existencia, su modo de planteamiento y el uso de los resultados de la misma- influye en la motivación y en el modo de trabajo de los alumnos -en las estrategias que utilizan-, a menudo con consecuencias negativas. Este hecho es el que nos lleva a plantearnos la pregunta ¿qué podemos hacer para ayudar al profesorado a mejorar el modo de evaluar de los alumnos de forma que contribuya a mejorar el interés y esfuerzo con que estudian, las estrategias que emplean al hacerlo, el modo en que regulan su aprendizaje y la capacidad de transferir lo que aprenden a situaciones nuevas?

Para responder a esta pregunta necesitamos prestar atención a las discrepancias entre cómo, cuándo y para qué se evalúa, y cómo, cuándo y para qué se debería evaluar, y a las fuentes de dificultad que hacen que a menudo los profesores no evalúen del modo adecuado.

Para evaluar el conocimiento de modo adecuado es necesario que el profesorado tenga claro para poder diseñar adecuadamente la evaluación:

1) Qué es lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer con lo que saben y qué es lo que puede considerarse como criterio válido de que lo saben.

2) Qué condiciones de la evaluación y del modo y contexto en que se plantea influyen en la motivación y el aprendizaje positivamente y cuáles lo hacen negativamente.

1. ¿Qué deben saber los alumnos?

Decidir qué deben saber los alumnos implica definir los objetivos de aprendizaje, algo que puede hacerse con distinto grado de generalidad y de modos cualitativamente diferentes, y que depende de los supuestos sobre lo que significa “saber”. Por ejemplo, en un tema de Ciencias Naturales de 1º de ESO como “El aire y el agua” los objetivos pueden definirse de modo general mediante afirmaciones del tipo “El alumno debe conocer conceptos como atmósfera, temperatura, presión, humedad, evaporación, latitud, etc.” Pero definir los objetivos de modo tan general dificulta la posibilidad de averiguar si los alumnos saben lo que deben saber pues, ¿qué significa “saber” en este caso?

Los objetivos pueden, sin embargo, definirse de una forma más específica, en función del tipo de respuesta o comportamiento observable que el alumno debe realizar, ya que lo observable es lo único a lo que tenemos acceso directo. Así, una forma más específica de definir el objetivo anterior es decir que debe recordar la definición de los conceptos señalados, o que debe demostrar la comprensión de textos en los que estos conceptos aparezcan señalando la alternativa que recoja su significado preciso, o que debe resolver problemas que requieran conocer cómo proceder, además de entender el significado de los conceptos mencionados. Aunque ser capaz de realizar todas estas tareas pueda ser un ejemplo de lo que se sabe sobre el tema “El aire y el agua”, cada tarea requiere poner en práctica modos de conocimiento que implican un diferente grado de elaboración. Por ejemplo, no es lo mismo recordar una definición que decidir, dadas diferentes medidas de temperatura, presión atmosférica, humedad, etc., en cuál de varias situaciones es más probable que llueva. Por ello, es conveniente determinar del modo más concreto posible qué es lo que va a considerarse como objetivo de aprendizaje, tarea que nos lleva a las siguientes consideraciones.

Actualmente decimos que los alumnos deben adquirir competencias, que los objetivos deben definirse en términos de competencias. Pero, ¿qué es una competencia? Poseer una competencia implica saber qué hacer, por qué hacerlo, para qué hacerlo, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. (Figura 1). Además, las competencias pueden definirse a distinto nivel de complejidad: una persona puede ser competente para realizar actividades sencillas y otra serlo para actividades complejas. A su vez, evaluar una competencia implica partir de un modelo de la misma que diga qué tareas pueden proporcionar información que constituya un criterio inequívoco de que se posee o no, teniendo presente que poseerla no es cuestión de todo o nada, que su adquisición requiere una enseñanza por pasos, y que puede ser necesario disponer de tareas criterio del grado en que se está progresando en su dominio.



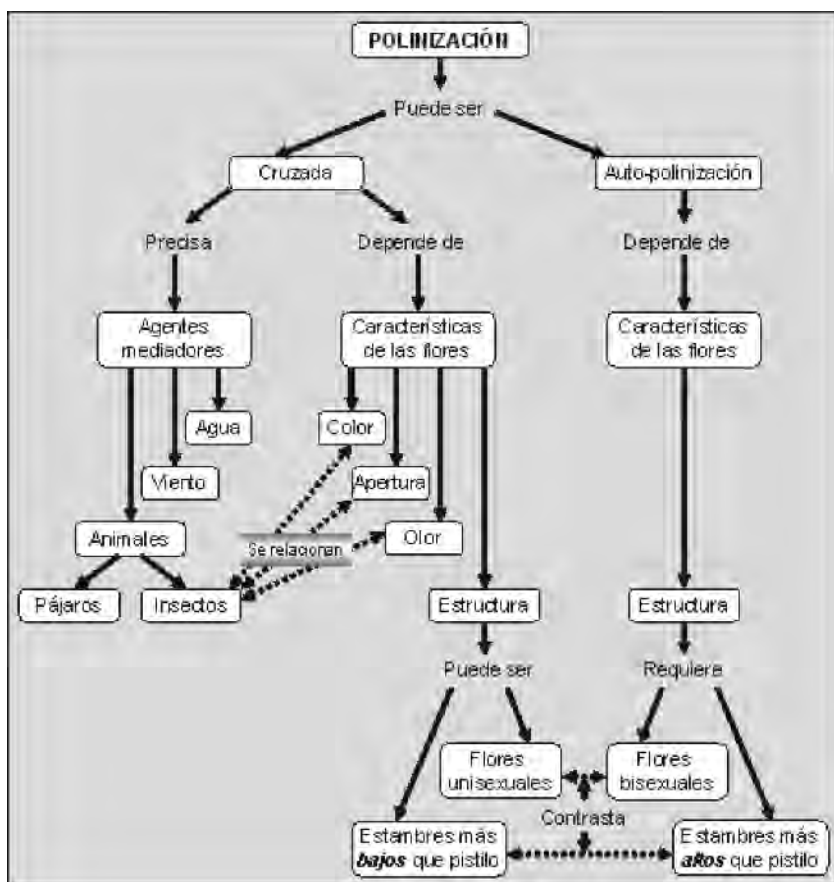
Cuadro 1. Tareas usadas por los Profesores de Secundaria: Proporción en que evalúan distintos objetivos					
	Ciencias Naturales	Física y Química	Matemáticas	Lengua Literatura	Ciencias Sociales
Recuerdo	47.5	15.5	4.5	37.5	68.0
Comprensión	49.0	12.0	8.5	30.5	29.5
Predicción	1.5	0.5	1	0	0
Aplicación	2.0	72.0	85.5	30.5	2.5
Valoración	0	0	0.5	1.5	0

Figura 1. Criterios definitorios de una competencia.

Ahora bien, ¿qué es lo que se considera en la práctica como objetivo de aprendizaje? ¿Qué dicen las tareas de evaluación, que habitualmente se ponen, que debe saber el alumno y para qué debe saberlo? ¿Qué competencia le dicen que debe poseer? El Cuadro 1 (Villa y Alonso Tapia, 1996) muestra la proporción en que las tareas puestas en los exámenes por una muestra de 40 profesores de secundaria-bachillerato evaluaban distintos objetivos de aprendizaje.

En general predominan las tareas que implican recuerdo o aplicaciones generalmente entendidas como realización de ejercicios escasamente contextualizados, más que problemas en sentido estricto. ¿Qué efecto tiene el hecho de que se planteen a los alumnos este tipo de tareas? Hay que tener en cuenta que el influjo positivo o negativo de la evaluación en la motivación, en el modo en que se afronta y autorregula el aprendizaje, y en lo que finalmente se aprende, se debe a que las tareas de evaluación dicen al alumno qué debe saber, qué es importante, qué significa saber, y qué uso debe saber hacer de aquello que sabe, y que el conocimiento es una herramienta para enfrentarse a la solución de problemas, en este caso los problemas que plantea la evaluación. Por eso, si la evaluación pide, por ejemplo, recordar, esto es lo que el alumno va a valorar y lo que va a dirigir su estudio. Pero además, para determinar qué saben los alumnos no basta con definir objetivos y/o competencias. Las tareas de evaluación conllevan diferentes demandas cognitivas, lo que hace que no sean equivalentes como criterio de aprendizaje. Un ejemplo puede ilustrar esta idea.

La Figura 2 recoge un mapa conceptual sencillo relativo a los tipos de polinización. Sobre los contenidos a los que hace referencia, sin embargo, pueden plantearse tareas que busquen evaluar si los alumnos poseen distintas capacidades (Cuadro 2), tareas como por ejemplo, la que se recoge en el Cuadro 3. Como puede deducirse, distintas tareas, dependiendo de los procesos cognitivos que implican, son adecuadas para evaluar distintas facetas de los conocimientos y competencias a adquirir. Por esta razón, sin un conocimiento suficiente de las tareas que pueden constituir un criterio de evaluación de los distintos tipos de aprendizajes, es difícil plantear una evaluación adecuada.



Cuadro 2. Actividad a partir del mapa conceptual de la Figura 1

Teniendo presente el mapa conceptual sobre “La polinización ” que aparece en la Figura 12.1, intente construir tareas que permitan evaluar si los alumnos son capaces de:

- *Categorizar adecuadamente* la información nueva que encuentre sobre la polinización en relación con los conceptos recogidos en el mapa semántico.
- *Organizar, sistematizar y presentar* en tablas y gráficos información sobre la polinización procedente de distintas fuentes, de modo que sea posible comparar los datos con facilidad.
- *Leer, comprender e interpretar* correctamente la información contenida en distintas fuentes sobre la polinización
- *Relacionar diferentes conjuntos de datos* sobre variables relativas la polinización, detectando si se hallan asociados y formulándose preguntas sobre el significado de tal asociación.

- Realizar inferencias y predicciones sencillas en base al modelo que se les ha enseñado sobre los factores que influyen, condicionan y posibilitan la polinización.
- Identificar si en un conjunto de datos hay alguno que sea congruente con el modelo causal de la polinización que se les propone.
- Realizar un adecuado control de variables a la hora de realizar comparaciones que permitan determinar si el modelo de relaciones causales ofrecido para explicar la polinización es adecuado.

Figura 2. Mapa conceptual básico de la polinización para alumnos de 12 años

Cuadro 3. Ejemplo de pregunta para explorar la comprensión de los tipos de polinización (predicción).

Imagina que tienes los tres tipos de flores siguientes y responde a las preguntas que se plantean:

Flor 1	Flor 2	Flor 3
Sin pétalos.	Con pétalos de colores vivos.	Con pétalos sin apenas color.
Con órganos de uno de los sexos.	Con órganos masculinos y femeninos.	Con estambres más altos que el gineceo.
No expele olor.	Con fuerte olor.	No expele olor.

- ¿Cuál es el tipo de polinización es más probable de cada una de estas flores? ¿Por qué piensas así?
- ¿En cuál de las tres flores es más probable la auto-polinización? ¿Por qué piensas así?
- ¿En cuál de las tres flores es más probable la polinización por el viento? ¿Por qué piensas así?
- ¿En cuál de las tres flores es más probable la polinización por insectos? ¿Por qué piensas así?

Sobre la base de lo que acabamos de exponer, la primera dificultad que influye en que a menudo los modos de evaluar no sean adecuados radica justamente en que o bien no se posee una idea adecuada de lo que significa saber y por tanto se debe evaluar o, si se posee, no se hace bien, porque diseñar tareas de evaluación diferentes a las habituales puede resultar complejo o porque, aunque pueda hacerse, exigiría cambiar los modos de enseñar, algo que nos hemos encontrado en algunos de nuestros estudios de formación (Alonso-Tapia, Asensio, López y Carriedo, 2004). Ante esta dificultad, para ayudar al profesorado a conocer si las tareas que está utilizando realmente constituyen un criterio válido de comprensión y aprendizaje se requiere formación específica sobre evaluación. No obstante, esta formación, pese a ser necesaria, puede no ser suficiente debido al costo que puede suponer llevar a la práctica lo aprendido. Por esta razón probablemente será necesario tanto proporcionar apoyos externos en forma de tareas y procedimientos ya desarrollados y fácilmente accesibles, como algún tipo de incentivo al profesorado. No obstante, puede que ni la formación ni los apoyos ni los incentivos sean suficientes para producir cambios en la evaluación y para que, si se producen, tengan los efectos deseados en el alumnado, posibilidad que nos lleva al siguiente punto.

2. ¿Qué condiciones de la evaluación y su contexto influyen en la motivación y el aprendizaje?

El hecho de que la evaluación influya positiva o negativamente en la motivación y en el aprendizaje depende no solo de la naturaleza de las tareas de evaluación, sino de cómo se integra en el proceso de aprendizaje y de las condiciones en que lo hace.

La Figura 3 (Alonso-Tapia, 2012, Vol. 2, cap. 5) recoge los principales factores que hacen que el clima motivacional del aula oriente a los alumnos hacia el aprendizaje, y no hacia la calificación o a liberarse de las tarea cuanto antes. Se ha comprobado que cuanto más se ajustan las pautas de actuación de los profesores a los factores que definen este clima, mayor es su motivación, su satisfacción con el profesor y su aprendizaje.



Figura 3. Componentes mínimos del Clima Motivacional de clase

Esta figura sugiere al menos dos preguntas. a) ¿Por qué actuar de acuerdo con estos factores tiene los efectos positivos señalados?; y b) ¿De qué modo debe integrarse la evaluación con el resto de factores para contribuir a tales efectos?

La respuesta a la primera pregunta tiene que ver con el hecho de que el clima a que hace referencia la figura está orientado a 1) la adquisición de conocimientos que permiten resolver problemas percibidos como reales y relevantes en vez de al aprendizaje de conceptos y reglas más o menos mecánicas y cuyo valor no se percibe (componentes 1 a 5); 2) a la integración de conocimientos en vez de a aprendizajes atomizados (Compo-

nente 3); 3) a la toma de conciencia del proceso que está permitiendo lograr el aprendizaje (componentes 5 a 12); 4) a facilitar la autorregulación durante el aprendizaje (componentes 8 a 13); 5) a facilitar la transferencia de lo aprendido, dependiendo del tipo de tareas. Pero además, el alumno lo hace en el marco de una metodología en que se hacen explícitos objetivos y procesos y se apoya al alumno a lo largo de los mismos mediante diferentes estrategias.

En este contexto, la actividad evaluadora –que fundamentalmente no es la calificación, sino la comparación de la actividad y resultados del alumno con un patrón- tiene varias características que afectan positivamente a la motivación y al aprendizaje, características que se recogen en la Figura 4.

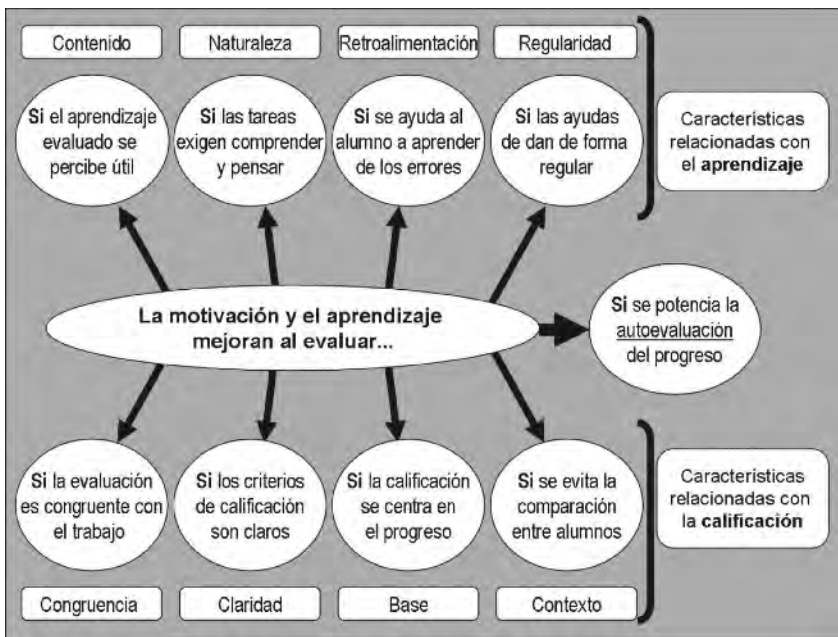


Figura 4. Condiciones de la evaluación que influyen en la motivación y el aprendizaje

En primer lugar, en la medida en que en el planteamiento de las clases se ha ayudado a percibir el significado, utilidad o aplicabilidad de los conocimientos trabajados, si las tareas demandan el uso del conocimiento en relación con el significado aludido –especialmente si en el planteamiento de las mismas se recuerda la posible utilidad-, el alumno ve como algo natural y relevante conocer o saber hacer aquello por lo que le preguntan, por lo que su interés no decrecerá. Además el modo de estudiar le llevará a hacer tareas semejantes a aquellas que esperará tener que realizar.

En segundo lugar, aunque a los alumnos no les gusta mucho “tener que pensar”, por la dificultad y el costo que supone aprender y por la posibilidad de suspender, se ha comprobado que cuanto mayor es la motivación por aprender, mayor es la preferencia a la hora

de la evaluación por tareas que exigen pensar y aplicar lo aprendido, por lo que poner tareas que exigen el uso mecánico de conocimientos tiende a ser desmotivador (Alonso-Tapia y Pardo, 2006).

En tercer lugar, si la evaluación no es solo ni primariamente para calificar, sino para dar al alumno retroalimentación de forma regular y frecuente, el alumnado la percibe como una ocasión de aprendizaje. Esto ocurre especialmente:

1) Cuando la evaluación se integra de modo regular en el proceso de realización de las tareas de aprendizaje como única posibilidad de proporcionar retroalimentación frecuente. La evaluación mediante portafolios en el marco del trabajo por proyectos puede contribuir a esta integración (Alonso-Tapia, 2012, vol. 2, cap. 6, págs. 316-319).

2) Cuando la retroalimentación informa no solo de los aciertos y fallos sino, en el caso de estos últimos, de las razones de los mismos y de cómo superarlos. Con este fin no es preciso, cuando los alumnos son muchos, que el propio profesor o profesora dé retroalimentación a cada alumno, pues existen estrategias alternativas (retroalimentación por grupos, retroalimentación por parte de los compañeros, retroalimentación mediante el contraste de puntos de vista, etc.).

3) Cuando se facilita la autoevaluación –no la autocalificación– mediante el uso de guiones de autoevaluación u otros procedimientos, herramientas que son fundamentales si se quiere potenciar la autorregulación adecuada del alumno mientras trabaja. Los guiones de autoevaluación se configuran mediante el conjunto de preguntas que el profesor haría para valorar el proceso y el producto del trabajo del alumno, como se ilustra, por ejemplo, en el Cuadro 4. Pues bien, se ha comprobado que cuando estos guiones se facilitan al alumno para que se vaya planteando las preguntas que incluyen, mejora la autorregulación y el aprendizaje (Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2012).

Cuadro 4. Ejemplo de guion para la autoevaluación de la expresión escrita (Alonso-Tapia, Corral y Martínez, 2000)

EXPRESIÓN ESCRITA Y ARGUMENTADA DEL PROPIO PUNTO DE VISTA.

Se ha planteado a los alumnos un proyecto en relación con el cual tiene que redactar escritos de tipo argumentativo. En relación con cada uno de estos escritos se indica al alumno la conveniencia de que incluya la siguiente información, se haga las siguientes preguntas e incluya las correspondientes reflexiones:

a) Respecto al proceso de redacción:

- ¿Qué estrategias he utilizado para decidir qué contar?
(Puedes usar la Ficha 1 adjunta)

- ¿He incluido borradores, esquemas, resultados de “tormentas de ideas” en el portafolio?

- ¿Qué preguntas me he planteado para organizar la redacción? ¿Solo “qué decir” o también: ¿qué propósito persigo? ¿Cómo se organiza un razonamiento –premisas y conclusión-?(Puedes usar la Ficha 2 adjunta)

- ¿Cómo lograr que mis compañeros y el profesor vean las cosas desde mi punto de vista? ¿He hecho suficientemente explícito el punto de partida (premisa)?

- ¿Cómo lograr que saquen las conclusiones que quiero que saquen? ¿He explicitado cómo de los hechos se siguen las conclusiones?

- ¿He tenido en cuenta posibles razones en contra y las he aceptado en la medida de lo posible?

- ¿He revisado el texto escrito? ¿Qué criterios he utilizado?
(Puedes usar la Ficha 3 adjunta)

b) Respetto al contenido:

- ¿Considero suficientemente fundamentado mi punto de vista? ¿Por qué pienso así?

- ¿Qué comentarios han hecho mis compañeros sobre mi punto de vista? ¿Estoy de acuerdo con ellos o no? ¿Por qué?

Ficha 1: Preguntas para orientar la búsqueda de información y para generar ideas.

a) ¿Qué puedo decir que me ayude a lograr mi propósito?

b) ¿Qué sé sobre esto? ¿Cómo encontrar la información que necesito?

c) ¿Qué más puedo decir?... ¿Algo más? ¿Es suficiente con decir esto?...

d) ¿Cómo reaccionarán los destinatarios si leen esto?

Ficha 2: Preguntas para decidir cómo organizar el texto.

a) Partir del propósito: ¿Cómo hacer ver a los destinatarios mi punto de vista para que razonen como yo?

b) Pensar cómo se organiza un razonamiento: parte de hechos o premisas y llegar a conclusiones.

c) ¿Cómo hacer que partan de los mismos hechos que yo? Es preciso hacer explícitas las premisas.

d) ¿Cómo lograr que saquen las conclusiones que quiero que saquen? Es preciso hacer explícito el razonamiento: cómo de los hechos se siguen las conclusiones.

e) ¿Podrían emplear algún argumento en contra que eche por tierra lo que digo? Es preciso tener en cuenta posibles razones en contra y aceptarlas en lo posible.

f) ¿Qué podrían conseguir aceptando mi punto de vista para hacérselo ver y que les mueva a cambiar?

Ficha 3: Criterios para la revisión de textos argumentativos, actuando como destinatario del propio escrito.

1- ¿De qué habla el texto? ¿Puedo identificar el tema? Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?

2- ¿Puedo identificar claramente quién es el destinatario del escrito? Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?

3- ¿Qué ideas incluye? ¿Puedo identificarlas claramente? Si no, ¿qué me lo impide? ¿Problemas ortográficos? ¿Problemas gramaticales? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?

4-¿Cómo están ordenadas las ideas? ¿Puedo identificar que se trata de una argumentación? Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?

5-¿Se distinguen claramente razones y conclusiones? Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?

6-¿Se incluyen razones en contra?

Si se incluyen, ¿la forma en que se hace deja ver que se valoran positivamente aunque no se esté de acuerdo con ellas? Si no es así, ¿debería cambiar, añadir o suprimir algo?

7-¿Qué es lo más importante que me quiere decir el autor? Si no puedo identificarlo, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?

8- En conjunto, ¿despierta mi interés y mi aceptación el escrito? Si no, ¿qué podría haber hecho para conseguirlo?

- ¿Decir más cosas?

- ¿Organizar el texto de otro modo?

- ¿Haber utilizado otras palabras más precisas?

- ¿Haber señalado la relación entre las ideas mejor?

- ¿Haber mejorado la ortografía?

9- ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?

4) Cuando en las ocasiones en que se va a calificar –algo que los alumnos no olvidan aunque el clima motivacional de clase se oriente al aprendizaje–, la calificación responde a las características señaladas: congruencia con el modo de trabajo realizado, criterios de califi-

cación claros y conocidos de antemano, calificación centrada en el progreso, no en el promedio de pruebas discretas, y evitar la comparación entre alumnos.

A la luz de todo lo expuesto, la respuesta a la segunda cuestión que planteábamos es clara: la evaluación debe integrarse con el resto de factores para contribuir a los efectos buscados realizándose de modo regular, constituyendo la base de una retroalimentación frecuente como la que hemos señalado y, en la medida de lo posible, en forma de herramientas para la autoevaluación.

Sobre la base de lo que acabamos de exponer, la segunda dificultad que influye en que a menudo los modos de evaluar no sean adecuados radica en varios de los factores que acabamos de señalar. Los trabajos que hemos realizado (Alonso-Tapia, Ruiz y Huertas, 2015) ponen de manifiesto que la resistencia de muchos profesores al cambio en la evaluación viene determinada, por un lado, porque en muchos casos no se tiene una conciencia clara de cómo crear de modo sistemático un clima de clase orientado al aprendizaje; por otro lado, porque en la práctica el conocimiento de procedimientos de organización de la evaluación que puedan integrarse del modo señalado es poco preciso o inexistente; y, finalmente, porque aunque se sepa cómo hacerlo –y a menudo incluso se haga–, la integración de la evaluación en el mismo con las características señaladas supone un costo en tiempo y esfuerzo que en muchas ocasiones no se está dispuesto a asumir por diferentes motivos.

En consecuencia, ayudar al profesorado a reflexionar sobre su actividad para ver si está creando un clima motivacional orientado al aprendizaje y sobre cómo integrar la evaluación en el mismo mediante estrategias como portafolios, guiones de autoevaluación, etc., requiere formación específica. En cualquier caso, el cambio puede ser costoso, por lo que la formación, pese a ser necesaria, puede no ser suficiente debido al costo que puede suponer llevar a la práctica lo aprendido. Por esta razón, insistimos de nuevo, probablemente será necesario tanto proporcionar apoyos externos en forma de tareas y procedimientos ya desarrollados, algo que puede requerir crear equipos destinados a trabajar en la creación de modelos y materiales, como algún tipo de incentivo al profesorado.

Además de todo lo expuesto, es necesario por parte de aquellos que desean –o deseamos– promover los cambios, tomar conciencia de que los cambios requieren un esfuerzo sostenido en el tiempo no solo por parte del profesorado, sino por parte de los propios promotores de los cambios. La razón es que el trabajo del profesorado no se realiza en el vacío, sino en un contexto que puede motivar o desmotivar su esfuerzo. Sin un entorno adecuado, es difícil promover cambios profundos y sostenidos en el tiempo.

Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (2012). Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa. Vol. 2, cap. 5, *Evaluación e intervención centradas en los entornos de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Alonso Tapia, J. (2012). Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa. Vol. 2, cap. 6, *Valoración de la evaluación del conocimiento y la competencia curricular*. Madrid: Síntesis.

Alonso Tapia, J., Asensio, F., López, I. y Carriedo, N. (2004). Evaluación del conocimiento y formación del profesorado: Diseño, evaluación y valoración inicial de un programa de Formación del Profesorado de Secundaria en evaluación de conocimientos y capacidades cognitivas. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. (pp. 157-204). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Alonso-Tapia, J., Corral, C., y Martínez, A. (2000). Alonso-Tapia, J. Corral, C. y Martínez, A. (2000). *Motivación e instrucción: procesos cognitivos y motivacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita*. Madrid. Proyecto: PB96 – 0015. Informe Final.

Alonso-Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 295-309.

Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. y Huertas, J.A. (2015). *Differences in classroom motivational climate: causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study*. Trabajo no publicado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma.

Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Effects of rubrics and self-assessment scripts on self-regulation, learning and self-efficacy in Secondary Education. *Learning and Individual Differences*. 22, 806-813.

Villa, J.L. y Alonso Tapia, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en Enseñanzas Medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.

***1.3. Calidad y evaluación
en el sistema educativo.
Reflexiones a partir de la experiencia
portuguesa***

PEDRO NUNO TEIXEIRA

Pedro Nuno Teixeira

PEDRO NUNO TEIXEIRA
(COLABORADORA CLÁUDIA SARRICO)

Calidad y evaluación en el sistema educativo. Reflexiones a partir de la experiencia portuguesa

Pedro Nuno Teixeira es licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad de Oporto, Máster en Economía de la Educación por la Universidad de Twente y doctor en Economía por la Universidad de Exeter. Vicerrector de Asuntos Académicos de la Universidad de Oporto y profesor de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la misma universidad. Director del Centro de Investigación en Políticas de Educación Superior (CIPES). Miembro del panel de evaluadores del Programa de Evaluación Institucional de la Asociación de Universidades Europeas y Perito Externo de la Inspección General de Educación y Ciencia, así como de asociaciones científicas como el Consorcio de Investigadores de Educación Superior. Vicepresidente del Consejo de la Sociedad Europea de Historia del Pensamiento Económico y miembro de los Comités Científicos de la Red Francesa de Investigadores de Educación Superior y de la Red Europea de Estudiantes de Doctorado de Educación Superior. Forma parte asimismo de los consejos editoriales de varias revistas internacionales sobre educación superior y economía. Es autor de numerosos libros y artículos publicados en prestigiosas revistas.

1. Introducción

La evolución de las cualificaciones educativas en el caso de Portugal nos plantea problemas bastante complejos. Por un lado, el sistema se caracteriza por un desarrollo tardío del nivel de la educación cuando lo comparamos con los demás países europeos (Teixeira, 2008). Portugal inicia el siglo XX con un nivel de alfabetización extremadamente bajo y esta situación apenas experimentará modificaciones a lo largo de la primera mitad del siglo y solo cambiará definitivamente a partir de mediados del siglo, con mayor rapidez en las últimas décadas, y con una mejoría significativa de los niveles educativos, sobre todo en los grupos de población más jóvenes (Teixeira et al, 2014). Por otro lado, los beneficios económicos y sociales asociados con niveles más elevados de educación han contribuido a un aumento de la demanda social de más educación, la cual ha crecido en las últimas décadas, creando una presión enorme sobre el sistema educativo para incorporar una población escolar cada vez más grande y diversificada.

Aunque a nivel cuantitativo los cambios han sido bastante rápidos, persisten algunos problemas complejos en el sistema educativo como abandono escolar, retención y de bajas tasas de finalización de los estudios. Se advierte además que la incidencia de esos problemas es bastante heterogénea a nivel geográfico, socioeconómico o cultural y que estos reproducen y amplían profundas desigualdades en los beneficios cognitivos y socioeconómicos asociados a la formación. Así que en las últimas dos décadas hemos observado un cambio de los enfoques polí-

tico y social en la educación que pasan de una preocupación por la cantidad a una preocupación creciente por la calidad de la educación y el rendimiento del sistema educativo.

En este texto pretendemos presentar y reflexionar de una manera sencilla sobre la evolución en el sistema de calidad y de evaluación de la educación básica y secundaria en el sistema portugués de enseñanza. Empezaremos por presentar los principales marcos en la evolución del sistema de evaluación y calidad en la educación básica y secundaria a lo largo de los últimos diez años. En la siguiente sección analizaremos el tema de la comparación de los resultados y del rendimiento como consecuencia tanto de factores externos como internos al trabajo de las escuelas, a partir de un modelo de valor esperado desarrollado por los autores del mismo para el sistema portugués. El texto concluye con algunas reflexiones finales a partir de la experiencia portuguesa.

2. Evaluación de la Educación en Portugal – 2005-2015

La cara más visible de la preocupación por la evaluación de las escuelas está claramente conectada con la publicación, desde 2001, de rankings en la prensa portuguesa. Este tipo de comparación ha sido fuertemente criticado por su carácter simplista y por su ausencia de rigor científico (Matos, Lopes, Nunes, & Venâncio, 2006). Se ha criticado el hecho de que esos rankings miren solamente los resultados en los exámenes, y olviden otros resultados educativos y, sobre todo, que no tengan en cuenta el hecho de que diferentes escuelas enfrentan situaciones de partida muy distintas (Neto-Mendes, Costa, & Ventura, 2003). Otra de las críticas a ese tipo de instrumentos de evaluación es que se preocupan únicamente por la cuestión de la rendición de cuentas, responsabilizando a las escuelas por los resultados obtenidos. Sin embargo, los mecanismos de evaluación pueden contribuir de manera importante a informar sobre el rendimiento de cada escuela y los factores que explican este rendimiento, con el fin de que se incorpore esa información en los procesos de decisión, estimulando las escuelas a actuar sobre sus prácticas educativas en la búsqueda de una mejora continuada.

Así que este debate nos plantea algunas cuestiones importantes como de qué manera medir de forma más exacta y precisa el rendimiento de las escuelas, sobre todo si nos damos cuenta de que los resultados en ocasiones dependen de variables que la escuela no controla. Si así es, resulta bastante más complejo saber cómo medir el esfuerzo de cada escuela y su relación con los resultados de sus estudiantes. Esto adquiere una relevancia especial por la preeminencia de escuelas privadas en los primeros lugares de los rankings, lo cual se puede deber a factores muy distintos, como las características de los estudiantes y sus familias, o también las diferencias en los modelos y en la autonomía de gestión de distintos tipos de escuelas.

Un conjunto de proyectos desarrollados a partir de los años noventa del siglo pasado ha identificado y estudiado el tema de la evaluación en el sistema educativo. Coelho, Sarrico & Rosa (2007) han seleccionado y destacado algunos de los proyectos más importantes:

- **Observatorio de la Calidad de la Escuela (1992-1999)**
- **Proyecto Calidad XXI (1999-2002)**
- **Programa Evaluación Integrada de las Escuelas (1999-2002)**
- **Proyecto Mejorar la Calidad (2000-2004)**
- **Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado en 2000)**
- **Proyecto de Medición de la Efectividad de la Autoevaluación de las Escuelas (2004-2006)**

Aunque algunos de estos programas han sido promocionados por el Ministerio de Educación, sobre todo a través de sus estructuras de evaluación e inspección educativa, ninguno ha tenido un carácter universal, es decir, no han evaluado todas las escuelas. Esto también señala un problema de discontinuidad en las políticas nacionales de calidad y evaluación, aunque el tema de la evaluación de escuelas estaba plasmado en la ley nº 31 de 2002.

Finalmente, en 2006 el gobierno decidió introducir un sistema de evaluación externa para todas las escuelas básicas y secundarias del sistema público. El plan consistió en evaluar todas las escuelas durante cinco años, distribuyendo las escuelas a evaluar por ese período. Los principales objetivos del sistema de evaluación eran fomentar una interrelación sistemática sobre la calidad de las prácticas y los resultados y articular el aporte de la evaluación externa con la cultura y los dispositivos de autoevaluación. Tras una primera fase de autoevaluación, cada escuela fue visitada por un equipo de evaluación compuesto por tres personas (dos de la inspección de educación y un experto ajeno a la inspección), que realizaban un informe. La introducción del sistema pretendía también apoyar la regulación del sistema educativo, reforzar la cultura de calidad de las escuelas y la capacidad para desarrollar su autonomía. El objetivo era también contribuir a un mejor conocimiento de las escuelas y del servicio público de educación y fomentar la participación social en la vida escolar, sobre todo estimulando el interés de las comunidades educativas en las actividades y resultados de las escuelas.

El primer modelo de Evaluación Externa (2006-2011) identificó las siguientes dimensiones para evaluar:

- 1. Resultados**
- 2. Prestación de los servicios educativos**
- 3. Organización y gestión escolar**
- 4. Liderazgo**
- 5. Capacidad de autorregulación y mejora**

Cada una de estas dimensiones se articuló en torno a un conjunto de temas que permitían un análisis más detallado de cada dimensión. Por ejemplo, en los resultados se incluyeron aspectos como los resultados escolares, pero también de otro tipo como los sociales o cívicos que el sistema educativo y cada escuela pugnan por valorar.

Un análisis de los resultados del primer ciclo de la evaluación indica que los resultados fueron en general bastante positivos, pero con margen de mejora. Si comparamos las distintas dimensiones, observamos que se detectaron debilidades sobre todo en los resultados y en la capacidad de autogobierno y mejora de los centros educativos. Si la primera coincide con una percepción pública basada en los resultados no particularmente positivos de los estudiantes portugueses en exámenes internacionales, la segunda confirmó también las debilidades de las escuelas como estructuras autónomas y con capacidad para reflexionar sobre sus actividades y desarrollar estrategias autónomas y de mejora de su rendimiento. Curiosamente, los mejores resultados se observaron en la dimensión de liderazgo y organización cotidiana, lo que podría entenderse por la capacidad que muchos directores de escuela demostraron para superar las dificultades cotidianas y por su compromiso con la institución, a pesar de que esta circunstancia no siempre se refleja en los resultados y en el rendimiento de la escuela.

La reflexión sobre el sistema de evaluación también puso en evidencia algunas debilidades del sistema que carecían de la atención necesaria. Una de las principales era la necesidad de mayor visibilidad dentro de la comunidad educativa, sobre todo de las familias. Así que se reveló necesario reforzar su participación y publicitar mejor los procesos y resultados del sistema de evaluación. Por otro lado, se notaba una clara dificultad de los equipos de evaluación para situar las escuelas en su contexto, lo que contribuía a cierta arbitrariedad en el análisis de los resultados. No resultaba clara la importancia relativa de los factores de contexto para explicar los resultados de los estudiantes y hasta qué punto cada escuela era capaz de mejorar en virtud de su entorno económico, social y cultural. Finalmente, se puso de manifiesto que la cultura de calidad en muchas escuelas era todavía débil y que el ciclo siguiente de evaluación debería desarrollar maneras de reforzar la atención de muchas escuelas en ese tema.

En 2011 fue nombrada una comisión para revisar el modelo de evaluación, a partir de la cual fueron introducidos algunos cambios. Uno de los principales fue la reducción, de cinco a tres, de los dominios de análisis, por la fusión de los apartados tercero, cuarto y quinto del ciclo anterior. Con el objetivo de involucrar más el entorno de la escuela se diseñaron unas encuestas de satisfacción de la comunidad educativa y se introdujo en el programa de la visita de la comisión de evaluación un encuentro autónomo con los representantes del poder local. Otro cambio importante fue la introducción del concepto de “valor esperado” en el análisis de los resultados (desarrollado con mayor detalle en la sección siguiente).

Con la reformulación de la estructura de análisis, las dimensiones analizadas en la evaluación externa de las escuelas fueron las siguientes:

1- RESULTADOS

- I) **Resultados académicos**
- II) **Resultados sociales**
- III) **Reconocimiento de la comunidad**

2- PRESTACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO

- I) **Planificación y articulación**
- II) **Prácticas de enseñanza**
- III) **Monitorización y evaluación de los aprendizajes**

3- LIDERAZGO Y GESTIÓN

- I) **Liderazgo**
- II) **Gestión**
- III) **Autoevaluación y mejora**

Se introdujo también un nuevo nivel en la escala de clasificación (Excelente), como estímulo al rendimiento de las escuelas y con el fin de tener una escala impar, con cinco niveles en vez de cuatro (Excelente, Muy Bueno, Bueno, Suficiente, Insuficiente). De cada nivel se detallaron los parámetros de orientación para cada comisión. Así, con el nivel más elevado (Excelente) se calificó a las escuelas o centros con un impacto consistente y muy por encima de los valores esperados, en la mejora de los aprendizajes y de los resultados de los alumnos, y cuyos puntos fuertes predominaran en la totalidad de los campos de análisis, gracias a prácticas organizativas consolidadas, generalizadas y eficaces. Estas son las escuelas que se distinguen por llevar a cabo

prácticas ejemplares en campos relevantes. Con el nivel intermedio (Bueno) se calificó a las escuelas o centros con un impacto en línea con el valor esperado en la mejora de los aprendizajes y de los resultados de los alumnos. Estas escuelas presentan una mayoría de puntos fuertes en los campos en análisis, debido a prácticas organizativas eficaces. Finalmente, el nivel inferior (Insuficiente), fue la calificación asignada a las escuelas o centros con un impacto muy lejos de los valores esperados en los aprendizajes y los resultados de los alumnos y con un predominio de puntos débiles en la generalidad de los campos de análisis. Estas escuelas se caracterizan por la ausencia de una práctica coherente, positiva y consistente.

Finalmente, se introdujo también el desarrollo y aplicación de un plan de mejora en cada escuela evaluada, el cual debía ser desarrollado a partir de las recomendaciones de la comisión de evaluación externa. Este plan resultaba particularmente importante para las escuelas o centros calificados en los niveles medio o bajos de la escala.

3. Cómo contextualizar los resultados escolares: una propuesta cuantitativa

Uno de los problemas más complejos de los sistemas de evaluación de escuelas es la dificultad de tener en cuenta de una manera consistente y rigurosa contextos escolares muy distintos. Se hace por tanto difícil comparar resultados de estudiantes procedentes de entornos económicos, sociales o culturales bastante diversos. A esos resultados contribuyen factores internos y externos cuya importancia relativa puede variar en el sistema y a lo largo del tiempo. La comparación con los promedios nacionales es por lo tanto muy problemática y criticable, pues cada escuela se encuentra en un entorno distinto y existen diferencias muy grandes dentro del sistema entre las características de cada centro escolar.

Un sistema de evaluación robusto debe intentar comparar los resultados de cada escuela con otras semejantes. Para eso hay que identificar los factores importantes desde un punto de vista educativo, lo cual tiene que estar soportado estadísticamente. Solo teniendo en cuenta la importancia relativa del entorno podremos valorar y reconocer el esfuerzo contextualizado de cada escuela, reconociendo cuáles de ellas superan las expectativas e identificando las que se quedan por debajo de esas expectativas a pesar de su entorno. Eso permite evitar algunos problemas cruciales en ese proceso valorativo. Por un lado, evitar el determinismo y el desánimo asociados a una visión que considera que el poder de las escuelas no es suficiente frente al contexto. Eso se consigue identificando las escuelas que consiguen resultados positivos o muy positivos, a pesar de estar involucradas en contextos económicos, sociales o culturales adversos. Por otro lado, se intenta también evitar valorar las escuelas por resultados que se deben sobre todo a un entorno más favorable, contribuyendo a generar satisfacción en esas escuelas. En el caso de las escuelas que se benefician de entornos más favorables, llegar a resultados medianos no puede ser valorado como un buen resultado y hay que incorporar eso en el sistema de evaluación.

De este modo, en el segundo ciclo de evaluación se ha desarrollado un modelo que intenta calcular el valor esperado de los resultados escolares para cada escuela o centro educativo. Con este fin, el modelo busca en el sistema escuelas con características semejantes y compara sus resultados, analizando si los resultados de la escuela que está siendo evaluada obtiene resultados similares a los del grupo o claramente por encima o por debajo de esos resultados. En la primera situación, eso quiere decir que la escuela tiene un rendimiento previsible, si tenemos en cuenta las características y su entorno. En

los demás casos se identifica un rendimiento claramente superior o inferior cuando comparamos con escuelas parecidas, lo cual refleja una capacidad notable o insuficiente del equipo directivo de esa escuela en la gestión de los procesos educativos. Para completar el análisis de esas situaciones y de las razones que explican esos resultados, se llevan a cabo visitas de un equipo de evaluación a las escuelas y se procede a un análisis más profundo de la labor de los distintos actores implicados.

En el caso del modelo estadístico desarrollado para el sistema portugués, la estructura básica fue la siguiente:

Modelo tipo para educación básica

VARIABLES DEPENDIENTES

- Porcentaje de tasa de finalización de estudios
- Porcentaje de tasa de resultados positivos en la prueba nacional de Lengua Portuguesa o Matemáticas

VARIABLES INDEPENDIENTES

- Porcentaje de mujeres
- Promedio de edad
- Porcentaje de estudiantes con nacionalidad portuguesa
- Porcentaje de estudiantes sin apoyo social escolar
- Porcentaje de padres con al menos educación secundaria
- Porcentaje de padres con educación superior
- Porcentaje de padres con estatus profesional medio-alto
- Número de alumnos por clase
- Porcentaje de docentes con contrato estable

Modelo tipo para la educación secundaria

VARIABLES DEPENDIENTES

- Porcentaje de tasa de finalización de estudios
- Promedio en los exámenes nacionales (en cada asignatura)

VARIABLES INDEPENDIENTES

- Porcentaje de mujeres
- Edad
- Porcentaje de estudiantes sin apoyo social escolar
- Porcentaje de padres con al menos educación secundaria
- Porcentaje de padres con educación superior
- Porcentaje de padres con estatus profesional medio-alto
- Número de alumnos por clase
- Porcentaje de docentes con contrato estable

En este modelo del valor esperado, se construyen clústeres de escuelas o grupos de escuelas con datos similares y se analiza la posición relativa de la escuela para los datos y resultados (P5, P25, P50, P75, P95). Para cada resultado se considera un nivel crítico

superior, por encima del cual se sitúan un 5% de escuelas que tienen valores análogos en las variables de contexto utilizadas en el cálculo del valor esperado. Por otro lado se identifica un nivel crítico inferior, lo cual identifica un valor superado solamente por un 25 % de escuelas que tienen valores análogos en las variables de contexto utilizadas en el cálculo del valor esperado.

Este modelo ha sido también testado en otro proyecto reciente en que hemos analizado hasta qué punto pueden las escuelas introducir alguna diferencia en los resultados escolares de los estudiantes. En el proyecto se analizaron los resultados escolares en Portugal utilizando con este fin la base de datos de PISA para 2012. En este caso hemos trabajado con una muestra de más de 5.000 estudiantes de escuelas del sistema público y privado.

Los resultados obtenidos han sido en gran medida coincidentes con los observados por medio del modelo del valor esperado. Uno de los aspectos comunes es la importancia clara de los factores contextuales e institucionales en el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, el contexto tiene más importancia en el caso de Matemáticas, lo cual, como muchos otros estudios señalan, es importante para el futuro escolar y profesional de los estudiantes. Curiosamente, Lectura ha perdido importancia como variable diferenciadora a nivel social. Los resultados en este estudio también identifican diferencias en el rendimiento de escuelas públicas y privadas, incluso si se tienen en cuenta los efectos socioeconómicos. Estas diferencias que persisten pueden tener que ver con factores como la gestión, la autonomía, capacidad de liderazgo y de organización. Por otro lado, persisten también muchas diferencias dentro del sistema privado y (sobre todo) en el público, lo cual sugiere que las diferencias de rendimiento no son solamente un tema del debate público versus privado. Todavía queda, por tanto, mucho por explicar y entender en la comprensión de los factores explicativos del rendimiento de las escuelas y los mecanismos de evaluación pueden ser un instrumento fundamental para identificar esos factores.

4. Reflexiones finales

Este breve análisis de la experiencia portuguesa con la evaluación de la calidad en el sistema educativo confirma que los procesos de evaluación deben de ser analizados como parte de una visión integrada y coherente del sistema educativo. La evolución de los modelos de evaluación también subraya la complementariedad entre los datos estadísticos y cualitativos. Cada una de estas dimensiones permite añadir elementos importantes en la comprensión de una realidad compleja y muy distinta en cada escuela.

Otro elemento importante de esta reflexión es la necesidad de comprender los contextos escolares y su importancia. Hay escuelas muy distintas según los contextos económicos, sociales, culturales y esas diferencias se deben tener en cuenta en cualquier modelo de evaluación que quiera reconocer el esfuerzo y la eficacia de las organizaciones escolares. Aunque los contextos puedan condicionar de manera más o menos significativa el trabajo y la capacidad de las escuelas, la experiencia de la evaluación en el sistema portugués nos muestra que las escuelas pueden constituir la diferencia, a pesar de estos contextos.

Para que ese análisis se pueda hacer es importante que exista un acceso amplio a la información sobre resultados escolares y otros datos nacionales y locales que permitan a quienes vayan a tomar las decisiones a nivel nacional e institucional adquirir concien-

cia de su desarrollo y del potencial de mejora. Ese es un instrumento esencial para fortalecer la capacidad de autoevaluación del sistema y de las escuelas y que permita ir construyendo una cultura de calidad y de mejora permanente. Ese enfoque en un análisis crítico y continuado de las posibilidades de mejora del sistema educativo también se debe hacer con la participación de la comunidad.

Un aspecto muy importante en los procesos de evaluación es evitar el cumplimiento administrativo de los procedimientos y estimular, por el contrario, una permanente reflexión crítica sobre los procesos de evaluación. Para que las escuelas lo puedan hacer, hay que fortalecer la autonomía y la capacidad de gestión de las escuelas (pero con evaluación externa), así como mantener la continuidad y estabilidad en los procesos de evaluación para dar tiempo a las escuelas para que estas puedan reaccionar y adaptarse a los estímulos y recomendaciones hechas por los equipos de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Almeida, V. C., Curado, A. P., Sarrico, C. S., Nunes, J., Azevedo, J. J., Azevedo, J. M., Teixeira, P. N. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coelho, I. P., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2007). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? [Evaluation of schools in Portugal: what future?]. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.
- IGE. (s/d). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência.
- Matos, M., Lopes, C. T., Nunes, S., & Venâncio, I. (2006). Reflexões sobre os rankings do Secundário *Investigação Operacional*, 26 (1), 1-21.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2003). Ranking de Escolas em Portugal: um Estudo Exploratório. REICE - *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-13.
- Oliveira, P. G., Clímaco, M. C., Carravilla, M. A., Sarrico, C. S., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas [Final Activity Report of the Working Group for the Evaluation of Schools]*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. (2002). Lei nº 31/2002. *Aprova o sistema de educação e do ensino não superior*: Diário da República — I Série-A, Nº 294 — 20 de Dezembro de 2002, 7952-7954.
- Sarrico, C. S., Cardoso, M. F., Machado, I., Costa, C., Rosa, M. J., Sá, C., & Teixeira, P. N. (2013). PISA 2012: *Uma abordagem aos resultados a partir de factores contextuais e institucionais*. Caparide, 11 de Dezembro de 2013: Seminário Desafios para a Investigação em Educação, Ministério da Educação e Ciência.
- Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2009). Measuring and comparing the performance of Portuguese secondary schools - A confrontation between metric and practice benchmarking. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 58(8), 767-786.
- Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2013). Sucesso escolar nas escolas secundárias portuguesas: a importância da gestão do desempenho. In L. Veloso & P. Abrantes (Eds.), *Sucesso Escolar* (pp. 77-104). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., & Coelho, I. P. (2010). The Performance of Portuguese Secondary Schools. An exploratory study. *Quality Assurance in Education*, 18(4), 286-303.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., & Manatos, M. J. (2012). School performance management practices and school achievement. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 61(3), 272-289.
- Teixeira, P. (2008) *A Evidência Mitificada? Educação, Economia e Capital Humano em Portugal, SUCESSO E INSUCESSO: ESCOLA, ECONOMIA E SOCIEDADE; Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa*
- Teixeira, P.; Cerejeira, J.; Simões, M.; Portela, M. e C. Sá (2014) "Educação, Economia e Capital Humano – Notas Sobre um Paradoxo", in Alexandre, Bação, Lains, M.F. Martins, Portela & Simões (Orgs.) "A Economia Portuguesa na União Europeia: 1986 – 2010", Actual Editora, Coimbra: 329 – 355

1.4. La evaluación del profesorado y de la función directiva como elementos de mejora de la calidad del sistema educativo

ÁNGEL RODRÍGUEZ CARDONA

Ángel Rodríguez Cardona

Ángel Rodríguez Cardona es licenciado con Grado en Ciencias Químicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Ciencias Químicas por la Universidad Autónoma de Madrid, catedrático de instituto de Física y Química, inspector de educación y profesor asociado en el departamento de Física y Química de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alcalá de Henares. Es coautor de libros de texto de Física y Química y autor de numerosos libros y publicaciones de carácter científico en revistas nacionales e internacionales. Ha participado o realizado ponencias en numerosas jornadas organizadas por el MEC, las Reales Sociedades Españolas de Física y Química y otros congresos internacionales. Ha sido miembro del tribunal para la confección de las PAU de Física y de Química y presidente del tribunal para las Pruebas de los Premios Extraordinarios de Bachillerato.

ÁNGEL RODRÍGUEZ CARDONA

La evaluación del profesorado y de la función directiva como elementos de mejora de la calidad del sistema educativo

1. La supervisión educativa.
2. La evaluación de la práctica docente.
3. La evaluación de la función directiva.
4. Papel de la Inspección de Educación: dos ejemplos de actuaciones para la evaluación.

1. La supervisión educativa

La supervisión de la práctica docente y del desempeño de la función directiva se constituyen como los dos grandes pilares sobre los que gravitará un buen número de estrategias de mejora, puesto que ambos son elementos claves para conseguir una educación de calidad.

La Real Academia Española define supervisar como “ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros”. De esta definición se desprende que la supervisión se ejerce “desde arriba”, desde una instancia superior, por lo que el supervisor –inspector de educación– debe contar con un elevado bagaje de conocimientos sobre el objeto de la supervisión y con técnicas apropiadas para cada una de las circunstancias.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su artículo 151 establece que las funciones de la Inspección Educativa son, entre otras:

a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.

b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.

Algunas de las características de la actividad supervisora son:

- estar planificada para evitar digresiones y economizar esfuerzos;
- recoger datos de manera rigurosa, objetiva y justa;
- estar orientada de modo que sea percibida como una ayuda;
- ser flexible, sin plantear esquemas cerrados o alternativas únicas;
- utilizar diferentes técnicas e instrumentos;
- estar sujeta a las prescripciones establecidas reglamentariamente.

A través de la supervisión, el inspector de educación entra en contacto con el docente o con el director. Se encuentra, de este modo, en una situación óptima para valorar y orientar su labor, contribuyendo con ello a su perfeccionamiento profesional y a la mejora de la acción didáctica o directiva, que son los elementos claves para impulsar una enseñanza eficaz.

Además, la valoración de la labor de estos profesionales le permite al inspector orientar sobre posibles innovaciones que pueden llevarse a cabo en las aulas y en el centro.

Estrategias

Una estrategia general, respecto a la puesta en práctica de la supervisión, debe tener en cuenta al menos los siguientes pasos:

- entrevista previa con la persona cuya actuación se va a supervisar. Es fundamental para crear un clima de confianza y colaboración;
- presentación del plan de trabajo que se va a seguir: momentos en los que se va a realizar la supervisión, documentos que se van a valorar, materiales que puede aportar el docente o el directivo, otras fuentes personales que se puedan utilizar, y cuantos asuntos sean susceptibles, sin que se altere el objetivo;
- realización de la supervisión conforme al plan elaborado y conocido por la persona que va a ser supervisada;
- valoración o evaluación final de la supervisión, de modo que sirva para la reflexión que asegure el perfeccionamiento y la mejora;
- emisión del informe correspondiente.

Finalidades

Sin pretender ser exhaustivos, señalamos las siguientes finalidades:

- supervisar la actuación del docente o del director para recoger información y poder establecer un juicio de valor sobre ella;
- Identificar puntos fuertes y débiles, tanto en las planificaciones como en los desarrollos, para reforzar los primeros y orientar sobre la superación de los segundos.

En el caso del docente, en particular:

- constatar la organización de la clase, de los procesos didácticos y el clima del aula;
- comprobar la adecuación e idoneidad de los documentos que emplea el docente para el desarrollo de su labor;
- analizar sus resultados escolares.

En el caso del director:

- constatar el modo en que se ejerce la autonomía organizativa y de gestión concedida a los centros por la normativa legal;

- controlar la implantación de planes de mejora en el centro;
- identificar buenas prácticas relacionadas con sus competencias y atribuciones;
- verificar y analizar los resultados escolares, ya sean de las evaluaciones internas o de las externas;
- valorar cómo se garantiza la difusión de las normas así como su cumplimiento respecto del funcionamiento del centro y de los órganos colegiados y personales de gobierno;
- apreciar el clima de convivencia en el centro;
- valorar el trabajo coordinado del equipo directivo.

En ambos casos:

- asesorar al interesado sobre la mejora de los aspectos que se aprecian como deficitarios;
- informar a la autoridad administrativa sobre lo verificado en la acción de supervisión.

Ámbitos

Los ámbitos de la supervisión pueden abarcar las diversas funciones atribuidas al profesorado en la LOE, y como consecuencia de ello señalamos los siguientes:

- **Intervención docente:**
 - programación y preparación de las clases;
 - atención a la diversidad;
 - metodología;
 - evaluación de los alumnos;
 - clima del aula.
- **Desarrollo de la tutoría:**
 - atención a alumnos;
 - atención a padres;
 - relación con los profesores del grupo.
- **Dedicación al centro:**
 - participación en los órganos de gobierno y de coordinación;
 - trabajo en equipo;
 - participación en actividades extraescolares y complementarias;
 - innovaciones educativas.

- **Formación permanente:**

Análogamente, en el caso del director, la LOE determina sus diferentes funciones, por lo que los ámbitos de supervisión se pueden centrar en:

- **Aplicación de la legislación:**
 - organización del centro;
 - control del horario del profesorado.
- **Dinamización y convivencia en el centro:**
 - funcionamiento del centro;
 - distribución de tareas;
 - fomento de la participación;
 - ejecución de acuerdos;

- medidas para mejora de la convivencia;
- aplicación de sanciones.

- **Relaciones con:**

- la Administración educativa;
- otras instituciones y organismos;
- la comunidad educativa.

- **Gestión:**

- administrativa;
- económica;
- de recursos humanos.

- **Documentación:**

- documentos institucionales;
- otros documentos.

- **Evaluación:**

- del centro;
- del profesorado;
- de los alumnos.

- **Innovaciones educativas.**

- **Formación permanente.**

Instrumentos

Podemos señalar los siguientes:

- protocolos de valoración;
- guía de entrevistas y reuniones;
- guía de observación;
- registros de observación;
- cuestionarios;
- guía de análisis de documentos.

2. La evaluación de la práctica docente

La evaluación de la práctica docente del profesorado se entiende como una necesidad para la mejora puesto que la figura del profesor es un elemento capital del Sistema Educativo, y la misma Ley Orgánica establece que uno de los principios en los que se sustenta dicho sistema es la evaluación de la programación y organización, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de los resultados. Además, la evaluación de los docentes conlleva una actitud formativa implícita en tanto que provoca una reflexión sobre la práctica de la profesión docente, tanto si se realiza una evaluación interna como una externa.

Tipos de evaluaciones

Si tipificamos la evaluación según la posición de los agentes evaluadores:

- evaluación interna: la llevan a cabo los propios agentes de la institución evaluada;
- evaluación externa: se realiza por agentes que no son integrantes de la institución.

Si lo hacemos en función de su relación con el evaluado:

- Autoevaluación: la realiza el mismo docente sobre sus propias actuaciones.
- Coevaluación: es una evaluación mutua llevada a cabo por varios docentes, de modo que van cambiando los papeles como evaluador y como sujeto de la evaluación.
- Heteroevaluación: se lleva a cabo de una persona sobre otra.

En la evaluación interna se pueden dar los tres tipos mencionados, mientras que en la externa sólo tiene cabida la heteroevaluación.

Indicadores: tipología y dimensiones

Los indicadores de evaluación suponen el referente que se toma sobre un factor o variable que interviene en el proceso. Actúan como descriptores de los hechos, de los datos, de las observaciones y de cuantos elementos puedan ser apreciados.

Los indicadores deben tener como requisitos:

- relevancia;
- comprensividad;
- claridad;
- concisión;
- operatividad.

En este caso, las dimensiones a que nos referimos para diseñar los indicadores serían:

1. Dedicación al centro

- participación en los órganos colegiados y de coordinación docente, así como en iniciativas para mejorar la práctica docente y el trabajo en equipo;
- colaboración y puesta en marcha de actividades extraescolares y de otras que dinamicen la vida del centro;
- atención a padres y alumnos y, en su caso, ejercicio de la tutoría.

2. Actividad docente dentro del aula

- preparación de la clase y de los materiales didácticos;
- utilización de una metodología de enseñanza adecuada para promover el aprendizaje;
- procedimientos de evaluación de los aprendizajes e información sobre los mismos que se da a los alumnos y a sus familiares;
- utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de los alumnos, especialmente de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje;
- organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Pero cada una de estas dimensiones tendría una serie de indicadores, por ejemplo, para la relacionada con el procedimientos de evaluación de los aprendizajes e información sobre los mismos que se da a los alumnos y a sus familiares, podríamos incluir:

- realiza una evaluación inicial;
- favorece la autoevaluación y la coevaluación del alumnado;
- realiza periódicamente la evaluación del alumnado;
- emplea correctamente los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje contemplados en la norma;

- utiliza la observación de los alumnos como instrumento de evaluación;
- favorece la participación de los alumnos en las clases;
- emplea instrumentos variados de evaluación;
- explica a los alumnos adecuadamente los errores que han cometido en cada una de las pruebas realizadas;
- informa periódicamente a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos;
- utiliza adecuadamente los modelos de informes decididos por el centro.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos más significativos que se emplean en la evaluación de la práctica docente son:

- la observación directa en el aula, indispensable para conocer cómo se produce el proceso didáctico;
- las entrevistas para recoger información valiosa sobre las percepciones que tienen el propio docente y las demás personas entrevistadas sobre el desempeño de su labor;
- el análisis de los documentos de la actividad profesional;
- cuestionarios con indicadores precisos;
- el portfolio del profesor donde va registrando sus actividades y las de los alumnos;
- el informe final del inspector.

Todos ellos organizados y temporalizados mediante un protocolo de actuación y el empleo de guías de intervención.

3. Evaluación de la función directiva

La evaluación de la función directiva ocupa un papel importante en las políticas educativas que se encaminan a la búsqueda de la mejora, ya sea global de la educación o concreta sobre la labor específica del director.

Tanto los ámbitos de actuación como las finalidades las hemos comentado al principio, aquí conviene centrarse en los instrumentos de evaluación, con las peculiaridades propias de la labor que vamos a supervisar.

Instrumentos de evaluación

Como en el caso anterior se emplearán un protocolo de actuación y guías de intervención.

Los instrumentos de evaluación son esencialmente los mismos que vimos anteriormente adaptados a las finalidades que se buscan en esta supervisión. Por ejemplo, en el análisis de los documentos de su actividad profesional se prestará especial atención a:

- el portfolio del director;
- los documentos institucionales;
- el propio proyecto de dirección que, en su caso, presentó el candidato a dirección;
- las actas del Consejo Escolar y del Claustro de profesores;
- los documentos referidos al control que ejerce el director (partes de faltas del profesorado, horarios de alumnos y profesorado, etc.);
- la documentación emitida hacia la Administración educativa u otros organismos (informes sobre expedientes disciplinarios de los alumnos, solicitudes al Ayuntamiento, etc.);

- la documentación elaborada para la comunidad educativa (difusión de la normativa, propuesta de innovaciones educativas, información a los padres y alumnos, etc.).

4. Papel de la inspección de Educación: dos ejemplos de actuaciones para la evaluación

La inspección de Educación a través de sus planes de actuación anuales contempla las que denomina de Atención Preferente. En los últimos años, dada la importancia de la mejora de la calidad educativa, ha puesto en práctica dos de ellas diseñadas a tal fin, tanto en centros de educación primaria como en centros de secundaria.

A. Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula

El sentido último y la finalidad manifiesta de la presente actuación es llevar la Inspección al aula y consolidar el papel de los inspectores como herramienta fundamental e imprescindible en el proceso de mejora de los resultados de los centros y, por ende, de la calidad de la educación.

Objetivos :

Supervisar la práctica docente en los centros cuyos resultados académicos se desvían significativamente de la media de su zona para:

- identificar las áreas de mejora en la organización y en la práctica docente;
- proponer medidas correctoras;
- impulsar la mejora de los resultados académicos;
- evaluar y hacer el seguimiento de las medidas implantadas.

Metodología (instrumentos, indicadores y fases):

1. Análisis de la documentación del departamento (cuyas materias serán objeto de supervisión).

- 1.1 Supervisar las actas del departamento.
- 1.2 Analizar la programación didáctica.

En este caso los criterios empleados serán:

- objetivos;
- contribución a la adquisición de las competencias básicas (ESO);
- contenidos;
- comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual y educación en valores;
- distribución temporal de los contenidos;
- metodología didáctica;
- materiales y recursos didácticos;
- utilización de las TIC;
- desdobles, refuerzos y apoyos;
- criterios de evaluación;
- procedimientos de evaluación;
- criterios de calificación;
- medidas de atención a la diversidad y AC;
- sistema de recuperación de materias pendientes;
- planificación de la evaluación de la prueba de septiembre;
- planificación de las actividades complementarias y extraescolares.

2. Realizar la intervención en el aula

En esta etapa se empleará una guía de supervisión como la que se muestra a continuación:

I. EN EL INICIO DE LA CLASE

- I. 1. Motiva a los alumnos mediante los conocimientos previos y los objetivos en relación a la tarea propuesta.
- I. 2. Relaciona el tema con otras áreas de currículo (en su caso).
- I. 3. El contenido de la clase se corresponde con la programación didáctica.
- I. 4. La temporalización se corresponde con la programación didáctica.
- I. 5. Informa con claridad a los alumnos de los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir en el tema o unidad didáctica.
- I. 6. Establece la relación de los contenidos en la evaluación.
- I. 7. Los materiales preparados por el profesor para la clase son adecuados al área o materia (guion, lecturas, mapas, actividades, TIC, otros).

II. DURANTE EL DESARROLLO DE LA CLASE

- II. 1. Gradúa los contenidos de la Programación Didáctica y los organiza adecuadamente.
- II. 2. Utiliza en la clase diferentes y adecuadas estrategias en función de los contenidos.
- II. 3. Intercala ejercicios, preguntas, etc., durante las exposiciones más teóricas.
- II. 4. La metodología aplicada en la clase es adecuada a la materia/área y coherente con la PD.
- II. 5. Las Actividades realizadas por los alumnos en casa son corregidas por el profesor para el aprendizaje de los alumnos (en su caso).
- II. 6. Establece durante la exposición relaciones con temas de actualidad o de interés para el alumno adecuados y significativos para la materia.
- II. 7. Promueve y refuerza la intervención de los alumnos y resuelve sus preguntas de modo adecuado para el aprendizaje de la materia.
- II. 8. Favorece la comunicación respetuosa y pertinente entre los alumnos, manteniendo el dinamismo en el aula.
- II. 9. El profesor atiende adecuadamente al alumnado ACNEE.

- II. 10. El profesor atiende adecuadamente a los alumnos teniendo en cuenta sus necesidades educativas.
- II. 11. Si el profesor utiliza un libro de texto, su empleo en la clase es el adecuado.
- II. 12. Adapta las actividades a los diferentes ritmos de aprendizaje y plantea diferentes niveles de exigencia.
- II. 13. Los alumnos utilizan el cuaderno de clase de modo usual y está revisado por el profesor.

III. EN LA CONCLUSIÓN DE LA CLASE

- III. 1. Antes de finalizar la clase realiza un breve resumen de lo expuesto resaltando los conceptos o ideas más importantes.
- III. 2. Si se mandan actividades para casa, son coherentes con lo visto en clase y significativas para la unidad didáctica que se está trabajando.
- III. 3. Promueve la consulta posterior de algún libro, enciclopedia, página web o bibliografía específica (en su caso).
- III. 4. La conclusión de la clase se realiza de forma ordenada.

3. Comunicar el resultado de la supervisión de la práctica docente (al profesor y al director).

4. Elaborar un informe para la SGIE.

5. En el curso próximo, seguimiento de las medidas adoptadas por el departamento/profesor tras la actuación realizada, en base a las recomendaciones del SIE.

B. Coordinación del proceso de Rendición de Cuentas de los directores

En este modelo, sobre el director recaen dos grandes misiones: en primer lugar, dirigir y coordinar al profesorado de su centro, valiéndose de los instrumentos que se le proporcionan, definiendo las oportunidades de mejora, los objetivos, plazos y medidas para lograrla; y en segundo lugar, poner en común ante sus compañeros de la misma zona o localidad, bajo la coordinación de su inspector y en reuniones de carácter periódico, los resultados obtenidos en las áreas de mejora determinadas previamente, aportando con ello ideas útiles a los otros directores y recibíendolas de ellos también.

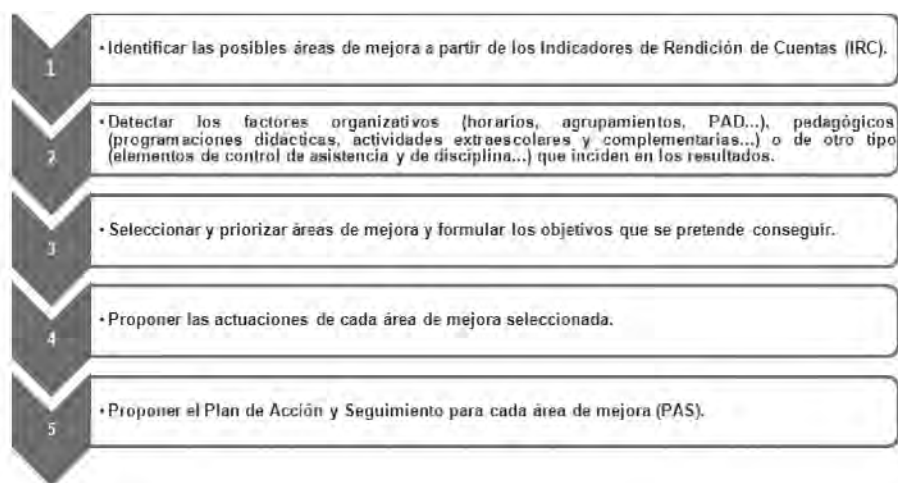
Objetivos :

- Apoyar a los directores en el proceso de evaluación interna de los centros a lo largo del curso escolar, de manera que se implique el conjunto de la comunidad educativa y se valore de forma efectiva el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en la Programación General Anual.
- Implantar, de manera progresiva, una cultura real de la evaluación en los centros, tanto en su dimensión interna como externa.

- Impulsar la intervención de la Inspección en los centros que presenten desviaciones significativas de la media de su zona al objeto de colaborar en la mejora de sus resultados académicos.

Metodología (instrumentos, indicadores y fases):

1. Reunión Inspector-Directores:
 - presentación de la actuación;
 - documentos de trabajo.
2. Acción y seguimiento en el centro:
 - análisis de los resultados a partir de los indicadores de rendición de cuentas: académicos, de absentismo y de convivencia;
 - análisis y reflexión en el ámbito de los órganos colegiados del centro.



Elementos que conforman un plan de actuación y seguimiento (PAS) de las áreas de mejora que se han detectado en el centro:

- la propia área de mejora;
- objetivos;
- indicadores de logro;
- actuaciones;
- tareas;
- temporalización;
- responsables;
- indicadores de seguimiento;
- responsables del control del cumplimiento de las tareas;
- resultado de la tarea;
- recursos;
- resultado final.

3. Reunión Inspector-Directores para supervisar los planes de acción diseñados y realizar el seguimiento de su aplicación/modificación a lo largo del curso.
4. Reunión de Rendición de Cuentas anual de los resultados para constatar la eficacia de los PAS empleados.
5. Elaboración de un informe para la SGIE.
6. En el curso siguiente, seguimiento de la aplicación de los PAS por el centro, tras su ensayo el curso anterior, según las recomendaciones del SIE.

Como conclusión del presente trabajo bastaría recordar la siguiente reflexión ilustrativa del proceso y resultados de la supervisión educativa:

"Lo que no se mide no se puede conocer. Lo que no se puede conocer no se puede mejorar. Lo que no se puede mejorar se degrada para siempre".

Lord Kelvin, 1850

1.5. Por una verdadera educación inclusiva

FRANCISCO VALDIVIA ÁLVAREZ

Francisco Valdivia Álvarez

Francisco Valdivia Álvarez es tesorero y coordinador del área de educación de CERMI Comunidad de Madrid y presidente de AS-PACE Madrid.

FRANCISCO VALDIVIA ÁLVAREZ

Por una verdadera educación inclusiva

El CERMI Comunidad de Madrid es la plataforma de representación, defensa y acción de las más de trescientas mil personas con discapacidad madrileñas y de sus familias, que, conscientes de su situación de grupo social desfavorecido, deciden unirse en el año 1999, a través de las entidades en las que se agrupan. CERMI Comunidad de Madrid encauza la representación de estos ciudadanos y ciudadanas, instrumentando su participación y la defensa y promoción de sus derechos ante los poderes públicos y la sociedad, para avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades.

Las funciones del CERMI Comunidad de Madrid son:

- Desarrollar políticas de actuación encaminadas a lograr la normalización social de las personas con discapacidad.
- Analizar los diferentes problemas comunes que afectan a este sector.
- Fijar posiciones unitarias y adoptar decisiones o posicionamientos del colectivo sobre diferentes materias.
- Mejorar las relaciones entre los diferentes grupos de discapacidades y sus integrantes.
- Ser interlocutor ante representantes de personas con discapacidad en el ámbito nacional.

Es más fácil alcanzar un fin cuando se persigue de forma conjunta que cuando se hace de forma individual. Aunque cada entidad del CERMI Comunidad de Madrid tiene sus características particulares, todas ellas persiguen objetivos comunes que pasan por la mejora de la calidad de vida del colectivo que representan. Son nueve las entidades que lo forman actualmente, todas ellas representan a más de 300 asociaciones, donde están presentes todas las discapacidades de la región: ASPACE Madrid, Autismo Madrid, FAMMA-Cocemfe Madrid, FEDER-Madrid, FEMADEN, FeSorCam, Plena Inclusión Madrid, ONCE Madrid y UMASAM.

El CERMI Comunidad de Madrid, a través de su Comisión de Educación, viene trabajando en diferentes direcciones con el fin de conseguir las mejores condiciones para una inclusión real del alumnado con discapacidad.

Se puede hablar de un sistema educativo inclusivo cuando el acceso a la totalidad de los recursos educativos supone un hecho real, garantizado y sin exclusiones; una realidad educativa en la cual la totalidad del alumnado recibe una atención global enfocada al desarrollo pleno de sus capacidades personales.

Las EEII y los centros ordinarios constituyen el primer nivel donde se evidencia la necesidad de ofrecer respuesta inclusiva por parte del sistema educativo. Se requiere para ello una dotación profesional cualificada, cuantitativamente suficiente, coordinada y con dotación horaria adecuada para ofrecer la atención necesaria al alumnado de cualquier tipo de discapacidad y propiciar con ello una inclusión real. Se trataría, en definitiva, de ofrecer una respuesta real a medida de las necesidades del alumnado.

Es imprescindible una preparación para la inclusión: del colegio, de la comunidad educativa y, sobre todo, del alumnado. No se debe llevar a cabo una inclusión sin preparación, ya que esto puede conllevar al fracaso en la misma y, lo que es lo mismo, la vuelta a los colegios de Educación Especial del alumnado en plena adolescencia.

Necesitamos contar con equipos de orientación específicos para cada patología y, en los casos en los que la inclusión en escuelas ordinarias no es posible, contar con centros específicos para cada discapacidad.

Los centros ordinarios de atención educativa preferente y los centros específicos constituyen el segundo nivel donde ofrecer atención educativa inclusiva, destinado al alumnado que precise de recursos materiales y personales de difícil generalización o de alto grado de individualización, para los cuales los centros ordinarios no puedan garantizar una atención educativa de calidad adaptada a sus necesidades. La cantidad de este tipo de centros, así como su dotación de medios materiales y profesionales, deberían ser los necesarios para propiciar una atención educativa plena y necesaria para el óptimo desarrollo de sus capacidades con vistas a dar respuesta a las necesidades reales de inclusión futura en la sociedad.

La realidad actual de los centros que conforman el sistema educativo se muestra muy lejos de cumplir de forma eficaz con los requerimientos expuestos en los párrafos anteriores, no aporta lo necesario para que el concepto de Educación Inclusiva sea una realidad. Se precisa, por parte del sistema educativo, de una apuesta por una intervención más cualitativa, con una atención más ajustada a cada necesidad. No cabe la cicatería a la hora de aplicar los recursos necesarios para preservar los principios de humanidad y justicia que sostienen a la educación inclusiva para caminar hacia una sociedad necesariamente inclu-

siva, no cabe la cicatería para proporcionar al alumnado la atención diaria demandada por sus necesidades, no cabe que no les sea proporcionada por falta de actitud, de voluntad y de recursos.

El modelo educativo actual no atiende a cómo se aprende con determinadas discapacidades o, si lo contempla, lo hace mínimamente. Atiende sobre todo a evaluación fundamentalmente, pero no responde de forma ajustada al proceso de aprendizaje. Para llevar a cabo esta labor se precisa de una coordinación intensa entre los diferentes profesionales implicados en este proceso, una coordinación que se hace muy complicada entre otras cosas por la estrechez de horarios y sobresaturación de tareas que imposibilita la coincidencia de los profesionales en espacio y tiempo.

LA PROPUESTA DE ACTUACIONES URGENTES DESDE EL CERMI COMUNIDAD DE MADRID ES:

1. Formación e información a la Comunidad Educativa.

- A)** Desarrollo de campañas de sensibilización para profesionales y familias que faciliten la educación inclusiva.
- B)** Promoción de planes de formación en materia de atención a las discapacidades y educación inclusiva destinados al profesorado y demás profesionales de la comunidad educativa.
- C)** Detección y prevención de la enfermedad mental mediante la psicoeducación dirigida al profesorado y familias del alumnado entre seis y catorce años, sobre la importancia del entendimiento de la etiología y factores de riesgos; con el fin de permitir la detección precoz de conductas anómalas que puedan alterar la trayectoria del desarrollo hacia una patología grave, ya que los patrones de conducta son difíciles de tratar una vez canalizados.

2. Adoptar las medidas necesarias para que las intervenciones derivadas al alumnado con discapacidad respondan a sus necesidades reales de forma cualitativa, con vistas a atender la competencia curricular y habilidades de comunicación y competencia social:

- A)** Revisión y aumento de la dotación de recursos humanos referidos a los profesionales que atienden al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) en los centros educativos, con vistas a aumentar las sesiones de apoyo y mejorar su atención (p.e. racionalización de ratios inverosímiles como el hecho de que un profesor de Audición y Lenguaje atienda a 40 alumnos y alumnas en dos centros, dando lugar a una atención exigua que no responde a la satisfacción de las necesidades reales que presentan, las cuales no son atendidas por falta de tiempo).
- B)** Disminución real de ratios en las aulas con alumnado de ACNEE.
- C)** Incremento sustancial del personal que conforma los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica con el fin de ampliar su presencia fi-

sica en los centros y ejercer un mejor seguimiento, valoración y asesoramiento en la atención del alumnado con ACNEE.

D) Preservación en los horarios de los profesionales implicados en la atención de alumnado con ACNEE de espacio de tiempo para coordinación.

3. Desarrollar un marco normativo que regule la atención educativa al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales derivadas en las diferentes etapas educativas (escolarización, apoyos, ratios, adaptaciones curriculares, evaluación, etc.) con vistas a conformar un modelo educativo que responda a las necesidades reales de inclusión futura en la sociedad.

4. Se debe garantizar la igualdad de oportunidades mediante la accesibilidad universal, tanto al medio físico como a los recursos educativos. Un diseño para todas las personas es el objetivo.

La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial, y para ello es necesario poner a disposición de los centros y del sistema educativo en su conjunto los recursos más adecuados, ayudar en suma a diseñar y planificar una sociedad más sostenible, que será también **una sociedad más justa y equitativa**, sobre la base de la igualdad de oportunidades, la participación de todas las personas y el sentimiento de pertenencia a ella, donde cada persona aporte lo mejor de sí misma.

Una sociedad como esa se construye desde la escuela, por eso debe ser, como propugna el concepto de educación inclusiva, **una escuela para todos y todas**.

2. PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE

2.1. La escuela y la estimulación de las habilidades No cognitivas como clave del bienestar cognitivo, emocional y social.

ILDEFONSO MÉNDEZ MARTÍNEZ

2.2. La innovación es una actitud.

JOSÉ IGNACIO PEÑA DELGADO

2.3. Deberes con sentido común.

BEGOÑA LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL

2.4. La práctica creativa. De los deberes a la Flipped Classroom.

ÓSCAR MARTÍNEZ CENTENO

2.5. ¿Para qué y para quiénes sirven los deberes escolares?

JOSÉ LUIS PAZOS JIMÉNEZ

2.6. Tareas relevantes que desarrollan otros aprendizajes, otras habilidades.

CARLOS ARRIETA ANTÓN

2.1. La escuela y la estimulación de las Habilidades No Cognitivas como clave del bienestar cognitivo, emocional y social

ILDEFONSO MÉNDEZ MARTÍNEZ

Ildefonso Méndez Martínez

Ildefonso Méndez es profesor titular en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Murcia. Máster en Economía, con Honores, por la Universitat Pompeu Fabra. Autor de artículos en prestigiosas revistas científicas como *Economics of Education Review*, *Journal of Population Economics*, *Journal of Health Economics*, *Health Economics*, *Journal of the Spanish Economic Association* y *Management Science*. Investigador principal en proyectos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, el Ministerio de Economía y Competitividad, la Fundación Ramón Areces y la Fundación Séneca. Asesor de la OCDE en materia de estrategias docentes. Director de la Cátedra de Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo de la Universidad de Murcia, desde la que coordina un grupo de investigación compuesto por profesores de Medicina, Logopedia, Psicología, Educación y Economía.

ILDEFONSO MÉNDEZ MARTÍNEZ

La escuela y la estimulación de las Habilidades No Cognitivas como clave del bienestar cognitivo, emocional y social

1. Los fundamentos

Una literatura económica y psicológica creciente demuestra que las circunstancias que caracterizan la infancia de un individuo condicionan de forma notable sus logros en la edad adulta (Knudsen y otros, 2006, Heckman, 2008 y Almond y Currie, 2011). Menos evidente ha sido para los investigadores hasta fechas recientes el mecanismo a través del cual se produce este efecto. Las habilidades no cognitivas o rasgos de personalidad han sido destacados por numerosos trabajos como el “eslabón perdido” que permite explicar en una medida relevante estos resultados a largo plazo.

El Departamento de Educación de los Estados Unidos definió en 2013 las habilidades no cognitivas como el conjunto de atributos, disposiciones, habilidades sociales, actitudes, capacidades y recursos personales independientes de la capacidad intelectual. En los últimos años, un número creciente de estudios en economía y psicología han puesto de manifiesto que estas habilidades, las no cognitivas, son un determinante fundamental de los resultados educativos, laborales y de salud y, por tanto, del bienestar alcanzado en la etapa adulta de la vida. La literatura sobre el tema confirma que las habilidades no cognitivas tienen, en algunos contextos y para determinados colectivos sociales, más capacidad para explicar las diferencias observadas entre individuos equivalentes en otras dimensiones relevantes que las diferencias en capacidad innata o coeficiente intelectual.

Actualmente sabemos que las habilidades no cognitivas se determinan a edades tempranas mediante una inversión en capital humano específico dependiente del entorno y de los padres del niño (Cunha y Heckman, 2008). La evidencia disponible sugiere que la inversión en habilidades no cognitivas incluye de forma positiva el desarrollo cognitivo del niño, mientras que la causalidad en el sentido opuesto es notablemente más reducida.

Los valores y las actitudes que cada sociedad fomenta varían de forma notable entre sociedades. Méndez (2015) ha demostrado, utilizando una muestra de estudiantes inmigrantes de segunda generación de quince años de edad, que esos valores y actitudes se transmiten intergeneracionalmente de padres a hijos, se refuerzan socialmente con la presencia de descendientes del mismo origen en el entorno y determinan el rendimiento de esos estudiantes de quince años en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la OCDE. Asimismo, Méndez y Zamarro (2016), entre otros, han demostrado que esas diferencias culturales explican una parte relevante de las diferencias observadas entre países en nivel educativo finalmente alcanzado, situación laboral, ingresos y salud autopercebida en la edad adulta. En concreto, estos autores constatan que los inmigrantes de segunda generación cuyos padres provienen de países en los que se da especial relevancia a determinadas habilidades no cognitivas como el esfuerzo, la postergación de recompensas o la perseverancia, tienen una mayor probabilidad de conseguir un empleo de alta cualificación, un buen empleo en términos del salario percibido y también una mayor probabilidad de declarar un buen nivel de salud.

Afortunadamente, también disponemos de evidencia que señala que las habilidades no cognitivas son moldeables a lo largo de la vida de una persona, y que la eficacia de las intervenciones resulta tanto mayor cuanto más temprana es la edad a la que estas se producen. Un ejemplo recurrente en la literatura sobre el tema es el programa de intervención temprana Perry, implementado en Estados Unidos y dirigido a estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorables con una edad comprendida entre los tres y los cuatro años. La selección al programa se realizó de forma aleatoria y el tratamiento consistió en clases de apoyo curricular y sesiones que fomentaban el autocontrol y otros aspectos de personalidad positivos.

Heckman y otros (2010) concluyen que el programa Perry mejoró los resultados de los estudiantes participantes en términos de nivel educativo alcanzado, empleo, salarios, participación en actividades saludables y comportamiento delictivo más de 30 años después de haberse implementado. Este resultado no se explica por el efecto del programa en la acumulación de conocimientos reglados o aspectos cognitivos, ya que las diferencias en coeficiente intelectual entre participantes y excluidos resultaron no ser estadísticamente significativas poco tiempo después de implementado el programa.

Heckman, Pinto y Savelyev (2012) demuestran que la clave de la eficacia del programa Perry radica en que el programa incrementó de forma notable la dotación de habilidades no cognitivas favorables en los estudiantes participantes. Así, estos estudiantes lograron niveles de autocontrol, perseverancia y motivación, entre otras características no cognitivas, significativamente superiores a los que habrían tenido de no haber participado en el programa. A pesar de que su coeficiente intelectual no mejoró respecto a los no participantes, también lograron resultados sistemáticamente superiores en su rendimiento académico. La contundencia de estos resultados y el largo plazo de su vigencia situaron a las habilidades no cognitivas en el centro del análisis económico en general y del microeconómico en particular.

Los resultados de la evaluación del programa Perry y de otros estudios análogos se pueden conectar con la evidencia disponible en la literatura sobre psicología de la personalidad a partir de la correspondencia establecida en Heckman (2011) entre, por una parte, rasgos de personalidad y comportamientos individuales habitualmente incluidos en encuestas de valores y otras encuestas socioeconómicas y, por otra parte, la taxonomía más frecuentemente utilizada para caracterizar la personalidad en la literatura psicología, el "Big Five Personality Index". Este sistema de clasificación, resultado de la aplicación del análisis factorial a un amplio conjunto de descriptores de la personalidad, distingue entre cinco aspectos o facetas de la personalidad individual: responsabilidad, amabilidad, extraversión, apertura a la experiencia e inestabilidad emocional.

La revisión de la literatura sobre psicología de la personalidad y economía realizada en Heckman (2011) y en Almlund y otros (2011) permite concluir que son los rasgos de personalidad relacionados con el primer factor, responsabilidad, los más relevantes a la hora de explicar las diferencias observadas en la población adulta en nivel educativo, resultados laborales y estado de salud. Asimismo, habilidades como la perseverancia, la capacidad de sacrificio, de trabajar duro, ser una persona austera, estrechamente relacionadas con este primer factor, tienen un notable poder explicativo en la probabilidad de alcanzar un buen nivel educativo, una buena posición laboral y un buen estado de salud en la edad adulta. En este sentido, cabe destacar que el Departamento de Educación de Estados Unidos subrayó en un reciente informe de febrero de 2013 la necesidad de promover la tenacidad y la perseverancia como los factores críticos para el éxito educativo en el siglo XXI.

Méndez (2014) argumenta que las diferencias entre países en la importancia relativa que se da a esas cualidades explican una buena parte de las diferencias en rendimiento educativo, abandono escolar prematuro y fracaso escolar entre dichos países. En concreto, este artículo presenta una nueva explicación a la desfavorable posición relativa de España en rendimiento académico. En la primera encuesta que la Encuesta Mundial de Valores (EMV) realizó en España en el año 1981 las cualidades destacadas por la sociedad española como adecuadas para un niño fueron, por orden de importancia relativa, las siguientes: responsabilidad (63.1%), buenos modales (53.5%), tolerancia y respeto a los demás (44.2%), trabajo duro (41.4%) y obediencia (29.7%). A excepción de la primera de las cualidades, la más señalada en esa encuesta, todas las demás contribuyen de forma marginal o negativa a la medida sintética de habilidades no cognitivas que ejerce un efecto positivo sobre el rendimiento estudiantil. Por el contrario, las habilidades no cognitivas más eficaces a la hora de incrementar el rendimiento de los estudiantes como la perseverancia, la independencia o la capacidad de ahorro o de postergar recompensas solo fueron marcadas como relevantes por un 12.6%, un 24.3% y un 10.7%, respectivamente, de la población española encuestada en 1981. Las cifras no cambian de forma substancial si utilizamos la encuesta de comienzos de la década de los noventa del siglo pasado o, incluso, la realizada a mediados de la primera década del presente siglo.

Asimismo, la revisión de la literatura realizada en Heckman y Kautz (2013) y Diamond y Lee (2011) demuestra que son múltiples los tipos de intervenciones que logran incrementar la dotación de habilidades no cognitivas favorables al bienestar individual a largo plazo y de una forma socialmente coste efectiva. El espectro de intervenciones que cumplen con estos requisitos es amplio y va desde determinados currículos educativos de educación infantil y primaria a programas de ordenador que entrenan determinadas habilidades no cognitivas, pasando por la práctica de determinados deportes y artes marciales.

En concreto, Diamond y Lee (2011) revisan la evidencia científica disponible sobre programas de diversa naturaleza eficaces a la hora de estimular el desarrollo de las funciones ejecutivas del cerebro en niños de cuatro a doce años de edad. Las funciones ejecutivas son procesos mentales que asocian ideas, movimientos y acciones simples y los orientan hacia la resolución de situaciones complejas (Shallice, 1988). Son, por tanto, procesos conscientes, voluntarios y eficaces que coordinan e integran las funciones más avanzadas del pensamiento, la memoria, las emociones y el movimiento. Tal y como señala Diamond (2013), las funciones ejecutivas básicas son el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de procedimiento.

Las funciones ejecutivas están estrechamente relacionadas con las habilidades no cognitivas destacadas como más relevantes en la evidencia resumida en los párrafos precedentes, aquellas relacionadas con el factor de personalidad “responsabilidad” del sistema de clasificación “Big Five”.

Por su parte, Guiso, Sapienza y Zingales (2010) analizan la relevancia de otras habilidades no cognitivas en el crecimiento económico y en el bienestar de las sociedades. En concreto, este trabajo demuestra que determinadas habilidades, relacionadas con lo que los autores definen como capital cívico, constituyen un factor de producción omitido en los análisis convencionales que contribuye a explicar el residuo de Solow cuando se aplica a niveles de producto interior bruto. Los autores defienden que este “eslabón perdido” del análisis económico convencional contribuye a entender la persistencia en las diferencias de desarrollo económico entre países. Su definición de capital cívico dota de contenido económico la definición de capital social de Putnam (1995). Los autores argumentan de forma convincente que el capital cívico está constituido por los valores y preferencias que ayudan a que un determinado grupo social evite el problema del free rider en la consecución de objetivos sociales, esto es, valores y preferencias que fomentan la participación y la cooperación en la sociedad, la conciencia de ser parte de un todo y de no ser mejor que la mayoría de tus conciudadanos. Recientes aportaciones a esta literatura señalan que el capital cívico está estrechamente relacionado con la importancia relativa de la economía sumergida, el fraude fiscal o la siniestralidad vial (Martínez Gabaldón, 2016).

Finalmente, una reciente literatura analiza el papel de los profesores y de las prácticas docentes en la estimulación de las habilidades no cognitivas de los estudiantes. Jackson (2012) demuestra, utilizando registros administrativos de estudiantes de noveno grado de Estados Unidos, que los profesores logran, condicionado en la nota del estudiante, afectar las habilidades no cognitivas de sus estudiantes reflejadas en ausencias no justificadas a la escuela, expulsiones, probabilidad de repetición de curso y abandono escolar prematuro. Por su parte, Algan, Cahuc y Shleifer (2013) encuentran que las denominadas prácticas docentes modernas u horizontales como, por ejemplo, el trabajo en grupos reducidos o la realización de proyectos conjuntos entre varios estudiantes son eficaces a la hora de incrementar el capital social de los estudiantes. En concreto, este trabajo encuentra que estas prácticas docentes modernas son eficaces a la hora de mejorar las actitudes hacia la cooperación con otros estudiantes y con profesores, la participación de los estudiantes en asociaciones, la confianza en las instituciones y la participación en la sociedad civil.

2. La Escuela y la estimulación de las Habilidades No Cognitivas

El modelo de escuela actualmente vigente no solo en España sino en buena parte del planeta sigue centrado en los aspectos cognitivos, en la acumulación progresiva y se-

cuencial de conocimientos reglados. Esta forma de concebir la educación, más acertada para un país de incipiente industrialización que para uno que aspira a un cambio de modelo productivo centrado en la innovación y el desarrollo, deja en manos del buen hacer, el criterio, el voluntarismo y la personalidad particular de cada maestro la motivación de los estudiantes y la estimulación de sus habilidades no cognitivas. Siendo imprescindibles estos ingredientes, resulta cuanto menos sorprendente que no estén contextualizados en una guía de buenas prácticas que, desde el aval científico exigible a todo programa de intervención social, optimice la probabilidad de que las acciones realizadas logren efectivamente estimular las habilidades no cognitivas de los estudiantes y, por tanto, mejorar el bienestar de la sociedad.

El proyecto de investigación que desarrollamos actualmente desde la Universidad de Murcia, en colaboración con la Universidad de Arkansas, y financiado por la Fundación Séneca, tiene como objetivo desarrollar un compendio o currículo de buenas prácticas avaladas científicamente conducentes a la estimulación de las habilidades no cognitivas de los estudiantes desde el comienzo de la educación infantil hasta el final de la educación primaria. Para ello estamos revisando currículos con evaluaciones científicas favorables en la consecución de un mayor bienestar emocional y social de los estudiantes y recopilando experiencias de innovación educativa con idéntico aval.

Un ejemplo de experiencia de innovación educativa eficaz es la desarrollada recientemente en Turquía con niños de nueve años de edad a los que durante un periodo de seis meses se formó en la noción avalada científicamente de que la inteligencia no es algo estático, sino que son la motivación y el esfuerzo las variables que median entre la capacidad intelectual innata y los resultados obtenidos en la vida. Así, se formó a los estudiantes en esta mentalidad no estática mediante estudios de caso y proyecciones de vídeos sobre esta temática una vez por semana. Los resultados de la evaluación realizada un año después de haber finalizado la intervención sugieren que los estudiantes de los colegios en los que se intervino mejoraron, respecto de aquellos estudiantes de colegios aleatoriamente excluidos del programa, su rendimiento en las materias troncales y, lo que es más importante, ganaron en autoconfianza. Antes y después de la formación se presentó a los estudiantes un juego por el cual tenían que elegir entre dos conjuntos de preguntas, uno etiquetado como fácil y otro como más difícil. Cada pregunta acertada deparaba un determinado número de puntos, mayor en el caso de las preguntas más complejas, que podían ser posteriormente canjeados por regalos. Pues bien, los estudiantes formados en la mentalidad en desarrollo incrementaron en mayor medida, entre el antes y el después de la intervención, su tendencia a elegir preguntas más complejas y a acertar condicionado en haberlas elegido. Más información sobre este programa y sus resultados se puede encontrar en Alan, Boneva y Ertac (2015).

Una forma a priori lógica de saber cómo estimular el desarrollo de la atención sostenida, la memoria de procedimiento u otra función ejecutiva en un niño neurotípico, esto es, en un niño sin un diagnóstico que indique la presencia de una patología concreta, es aprender sobre cómo se logran esos resultados en niños con un diagnóstico indicativo de disfunción ejecutiva y transferir esos procedimientos con las adaptaciones y salvedades precisas. Los principales trastornos del desarrollo que se caracterizan hoy día como disfunciones ejecutivas son el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así, se puede decir que estamos aprendiendo de la forma de proceder de la educación especial para transferir esos conocimientos con la prudencia y contextualización necesaria a la educación ordinaria.

Al formar a los maestros de un centro educativo en las buenas prácticas conducentes a la estimulación de las habilidades no cognitivas en general y de las funciones ejecutivas en particular estaremos contribuyendo no solo a que este resultado se alcance en sus estudiantes con mayor probabilidad, sino también a crear colegios en los que la integración de los estudiantes de necesidades educativas especiales es más probable. Este es un aspecto fundamental del proyecto de investigación que estamos desarrollando en el que nos gustaría hacer hincapié. El papel de las funciones ejecutivas como base del desarrollo emocional y social del niño está ampliamente reconocido tanto en la literatura científica especializada como por el modelo de intervención educativa desarrollado desde la Universidad de Harvard por las profesoras Rebecca Bailey y Stephanie Jones en el año 2013 (Modelo SECURE). Al formar a los maestros de educación infantil y primaria en las buenas prácticas para la estimulación de las funciones ejecutivas estamos, por definición, creando aulas y contextos más amigables para los estudiantes con diagnóstico de TDAH y TEA, entre otros caracterizados por una disfunción ejecutiva y, por tanto, reduciendo la probabilidad de problemas emocionales y de comportamiento de estos estudiantes en el aula.

Asimismo, la evidencia contenida en Raver, Blair y Willoughby (2015) pone de manifiesto que los niños de cuatro años de edad en hogares en riesgo de exclusión social acumulan, a esa temprana edad que marca el comienzo de su etapa educativa, hasta un 10% menos de desempeño en atención sostenida, memoria de procedimiento y control inhibitorio que los estudiantes que crecen en hogares sin ese riesgo. Farah y otros (2006) demuestran que esas diferencias llegan a ser de más del 50% en memoria de procedimiento y control inhibitorio entre niños de clase social baja y media a los diez-trece años de edad.

El presente proyecto pretende intervenir a edades tempranas y de forma sostenida en el tiempo para evitar que esas disfunciones ejecutivas iniciales causadas por el entorno o por un trastorno de desarrollo se acentúen, con el consiguiente beneficio en reducción de problemas emocionales y de comportamiento y, por tanto, con la consiguiente mejora en rendimiento académico. A medio y largo plazo esperamos, de acuerdo con la evidencia científica disponible, una menor tasa de abandono escolar prematuro, menos problemas de delincuencia, menor tasa de embarazos adolescentes, de problemas de adicción a sustancias estupefacientes, mayor tasa de finalización de estudios superiores, menores episodios de desempleo y de menor duración media, mayores salarios, mejores ocupaciones, mejor alimentación y salud autopercibida entre los estudiantes formados, respecto de aquellos escolarizados en centros no formados. Esperamos que estos resultados se puedan identificar en el conjunto de estudiantes, pero que sean de mayor cuantía entre aquellos en riesgo de exclusión social.

Finalmente, este proyecto de investigación cuenta con un módulo de formación de padres sobre estimulación de habilidades no cognitivas de sus hijos y sobre la relevancia de estas prácticas habida cuenta de la evidencia científica disponible.

El equipo de investigación que desarrolla este proyecto es necesariamente multidisciplinar e incluye a profesores de las facultades de Economía, Educación, Psicología, Pedagogía y Medicina de las universidades de Murcia, Rey Juan Carlos de Madrid y Arkansas, neuropediatras de los hospitales Virgen de la Arrixaca de Murcia y Santa Lucía de Cartagena, psiquiatras infantiles, terapeutas de asociaciones que trabajan con niños con un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención (TDA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o Trastorno del Espectro Autista (TEA), maestros de educación infantil y primaria, logopedas y a los Equipos Específicos de Dificultades del Aprendizaje y de Autismo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Actual-

mente estamos inmersos en el diseño de contenidos y en la programación de los mismos y esperamos que el proyecto llegue a las aulas de una serie de colegios de la Región de Murcia a comienzos del próximo curso escolar.

Referencias bibliográficas.

- ALAN, S., BONEVA, T., ERTAC, S. (2015). "Ever Failed, Try Again, Succeed Better: Results from a Randomized Educational Intervention on Grit", Mimeo.
- ALGAN, Y., CAHUC, P., SHLEIFER, A. (2013). "Teaching Practices and Social Capital", *American Economic Journal: Applied Economics* 5 (3): 189-210.
- ALMOND, D., CURRIE, J. (2011). "Human Capital Development before Age Five." *En Handbook of Labor Economics*. Vol. 4B, ed. Orley Ashenfelter y David Card, Capítulo 15, 1315-1486. North Holland. Elsevier.
- ALLMUND, M., DUCKWORTH, A., HECKMAN, J.J., KAUTZ, T.(2011). Personality Psychology and Economics. *En Handbook of the Economics of Education*. Vol. 4, ed. E. A. Hanushek, S. Machin y L. Wößmann, 1-181. Amsterdam:Elsevier.
- BORGHANS L., MEIJERS H., WEEL B.T. (2008) . "The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores". *Economic Inquiry* vol. 46(1): 2-12.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J.N., ROCKOFF, J. (2012). "Measuring the Impact of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates". *American Economic Review* 104 (9), pp. 2593-2632.
- CUNHA F., HECKMAN J.J. (2008) . "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Non-cognitive Skill Formation". *Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, vol. 43(4).
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA (2013). Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century. Office of Educational Technology.
- DIAMOND, A., LEE K. (2011). "Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old". *Science* vol. 333: 959-964.
- DIAMOND, A. (2013) "Executive Functions". *Annual Review of Psychology* 64: 135-168.
- GUIISO, L., SAPIENZA, P., ZINGALES, L. (2010). "Civic Capital as the Missing Link." *En Social Economics Handbook*, ed. J. Benhabib, A. Bisin y M.O. Jackson. Stanford.
- HECKMAN, J.J. (2008). "Schools, Skills and Synapses". *Economic Inquiry* 46 (3), pp. 289-324.
- HECKMAN, J.J. (2011). "Integrating Personality Psychology into Economics" *NBER Working Papers* 17378.
- HECKMAN, J.J., KAUTZ T. (2013) .Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition. NBER Working Paper 19656. National Bureau of Economic Research, Inc.
- HECKMAN, J.J., PINTO, R., SAVELYEV, P. (2013). "Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes." *American Economic Review* 103 (6), pp. 2052-86.
- JACKSON C.K. (2012). "Non-cognitive Ability, Test Scores, and Teacher Quality: Evidence from 9th Grade Teachers in North Carolina". *NBER Working Papers* 18624.
- KNUDSEN, E.I., HECKMAN, J.J., CAMERON, J., SHONK, J.P. (2006). "Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103 (27): 10155-10162.
- MENDEZ, I. (2015). "The effect of the intergenerational transmission of noncognitive skills on student performance". *Economics of Education Review* 46: 78-97.
- MENDEZ, I. y ZAMARRO, G. (2016). "The intergenerational transmission of noncognitive skills and their effect on adult education and employment outcomes". Mimeo.
- SHALLICE, T. (1988). *From Neuropsychology to Mental Structure*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

2.2. La innovación es una actitud

JOSÉ IGNACIO PEÑA DELGADO

José Ignacio Peña Delgado

JOSÉ IGNACIO PEÑA DELGADO

La innovación es una actitud

José Ignacio Peña es licenciado en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Máster en Psicoterapia Individual y de Grupo en la Universidad Pontificia de Comillas. Diplomado en Profesorado de Educación General Básica por la Escuela de Magisterio “Luis Vives” de la Universidad Pontificia de Salamanca en la especialidad de Ciencias. Desde de septiembre de 1998 desarrolla su actividad profesional en FERECICA MADRID (Escuelas Católicas de Madrid), como coordinador de la formación del profesorado y director de innovación educativa.

Mi intervención en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, del día 3 de noviembre de 2015, se centró en algo que los miembros del Equipo INNOVACIÓN 43,19 de Escuelas Católicas de Madrid observamos y experimentamos en los colegios de nuestra organización que están integrados en la dinámica del Programa INNOVACIÓN 43,19.

Esta experiencia es que **la innovación es una actitud**: si acudimos a lo que nos dice la Psicología Social sobre las actitudes, descubrimos que estas tienen tres componentes que han de estar en perfecta sintonía. Estos tres componentes son:

- 1.- El cognitivo: qué sé de la innovación educativa, qué datos tengo, qué destrezas he adquirido, en qué metodologías activas me he formado...
- 2.- El emocional: cómo me siento frente a los cambios en la educación, qué sentimientos me genera replantearme todos los días mi acción educativa, cómo tengo que entender mi profesión de educador, qué emociones me produce salir de mi zona de confort...
- 3.- El conductual: qué hago para ser un docente innovador, cómo construyo mi innovación educativa, cómo colaboro para que la innovación sea un elemento transformador de mi centro educativo...

Cuando estos tres elementos de la actitud innovadora están en la misma sintonía, podemos decir que esta actitud está arraigada en el profesor y que este puede proyectarla en sus alumnos e irradiarla entre sus compañeros para transformar la educación.

Partiendo de este principio, ¿qué es lo que hemos hecho en estos años en Escuelas Católicas de Madrid para hacer que la innovación sea una actitud que transforme la escuela? Sintetizando mucho, hemos llevado a cabo cinco acciones fundamentales:

1.- Concienciarnos de que la escuela tiene que cambiar porque la sociedad cambia; y además este cambio es acelerado e imparable. No cambiar es arriesgarnos a dejar de ser significativos para nuestros alumnos y traicionar el espíritu de los fundadores de las congregaciones religiosas que han dado lugar a los centros que hoy forman ECM.

2.- Reconocer que algo de lo que estábamos haciendo no funciona bien. En ECM llevábamos muchos años haciendo formación del profesorado, y pensábamos que esa formación era de alta calidad y muy valorada por parte de los profesores; pero esa formación tenía un reflejo muy pobre en la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando esto sucede, hay que replantear el cómo se está enfocando esa formación, porque no cumple su misión.

3.- En el curso 2009/10 se creó un grupo de profesores, orientadores y directores de centros de ECM (al que denominamos “grupo de pioneros”) para que nos ayudaran a repensar nuestras propuestas, y a hacer que la formación que reciben los profesores tuviera una repercusión directa en la relación enseñanza-aprendizaje y en la transformación de los centros y del sistema educativo.

4.- Iniciar un proceso de búsqueda de experiencias innovadoras y transformadoras de las cuales pudiéramos aprender. No es necesario que todos descubramos todo; los maestros tenemos una inmensa capacidad de aprender unos de otros, pero para eso hay que salir de las cuatro paredes del centro educativo, tener una actitud de apertura y dejarse empapar por lo que otros compañeros han descubierto en su práctica educativa. Esas experiencias a veces están lejos, en otros países, y a veces están cerca, en el propio centro, pero nos son ajenas.

5.- Poner en marcha un Programa que tenga por objetivo cambiar la cultura educativa del centro, generar una actitud innovadora en todos los profesores y cambiar el modelo educativo para que responda a nuestra misión de educadores. Este Programa se llama INNOVACIÓN 43,19 en referencia a la cita bíblica del capítulo 43, versículo 19, del profeta Isaías: algo nuevo está brotando, ¿no lo notáis? Y es que la inquietud de cambio no es solo de las personas que formamos el Departamento Pedagógico-Pastoral y de Innovación de Escuelas Católicas de Madrid, sino que es algo que surge todos los días en multitud de educadores y hay que darle cauce.

INNOVACIÓN 43,19 se presentó de una manera oficial en el Congreso de ECM de noviembre de 2010. Desde entonces los centros han ido entrando al Programa cuando han creído que era su momento para hacer ese cambio verdaderamente significativo, cuando lo han visto posible y necesario para ellos.

El Programa INNOVACIÓN 43,19 está estructurado en cuatro etapas que voy a describir brevemente para luego detenerme en lo verdaderamente fundamental, que son los cuatro pilares que lo sustentan. Estas cuatro etapas, son las siguientes:

Etapa-1: PREPARANDO EL TERRENO. Es el inicio en el Programa y el tiempo en el que todo el centro educativo toma contacto con su realidad: dónde está y hacia dónde quiere caminar. Además de esta toma de conciencia, toda la comunidad educativa da los primeros pasos hacia la construcción de una actitud innovadora.

Etapa-2: SEMILLA. La comunidad educativa ya está orientada a la innovación, tiene claro su objetivo de innovación y cuáles van a ser los ejes del cambio. A partir de ahí se trabaja en el fortalecimiento de los cuatro pilares de INNOVACIÓN 43,19: liderazgo, proyecto pedagógico, creación de redes e investigación-acción.

Etapa-3: ÁRBOL. La innovación ha alcanzado un nivel alto de madurez; es una realidad sólida que ha transformado de una manera global el centro. Podría decirse que ya no se sabe educar de otra manera porque la innovación está interiorizada en la cultura del centro y de sus educadores.

Etapa-4: BOSQUE. En esta etapa llegamos a una expresión mágica: innovar la innovación. El camino recorrido desemboca en un centro abierto al mundo de la ciencia y de la investigación; se convierte en modelo de referencia externa y en lugar de aprendizaje para otros muchos profesores.

Más allá del proceso que se sigue en cada una de las cuatro etapas anteriores, el Programa INNOVACIÓN 43,19 se sustenta en cuatro pilares, que son los que le dan sentido y sostenibilidad en el tiempo. Estos cuatro pilares son los siguientes:

1.- LIDERAZGO. El líder educativo nace y se hace; es decir, la formación es un factor clave que define la competencia del líder. Durante mucho tiempo se ha potenciado en los colegios la figura del “gestor eficiente”; y sin duda es un elemento imprescindible para que el centro viva en un mundo tan burocratizado. Sin embargo, la experiencia nos dice que solo si hay líderes pedagógicos, con capacidad de animar, guiar y acompañar a los educadores, se podrán consolidar los procesos de innovación y podrán ser sostenibles en el tiempo.

No buscamos un liderazgo cualquiera; queremos que esté enraizado en los valores de la Institución Titular del Centro, en la historia (a veces centenaria) de esa comunidad educativa, que tienda a estructuras de funcionamiento horizontales, que esté centrado en el desarrollo de las personas y de los equipos, y que potencie la visión del centro.

Hasta donde hemos podido descubrir en las visitas que hemos hecho en el Programa INNOVACIÓN 43,19, no existe en ningún lugar un proyecto innovador que no tenga al frente líderes que sean capaces de arrastrar a los profesores del centro y al resto de la comunidad educativa.

2.- PROYECTO PEDAGÓGICO. Buscamos que cada centro genere un Proyecto Pedagógico que se articule como un todo orgánico, no como una conjunción modular de elementos. Para que tenga proyección en el tiempo y crecimiento, ha de ser conocido, consensuado y asumido por todo el claustro; dicho de otro modo, en la medida en la que todos los profesores intervengan en su desarrollo, será más fácil cumplir esas tres condiciones para que hagan del centro una plataforma innovadora.

La formación del profesorado juega un papel central en la construcción del Proyecto Pedagógico. Pero esta formación tiene que entrar en lo que denominamos el “círculo virtuoso de la formación”: me formo en una determinada metodología o herramienta, la pongo en funcionamiento en mi aula/curso/ciclo/centro, evalúo al cabo de un tiempo cómo ha sido su desarrollo y en qué medida he conseguido los objetivos que me propo-

nía, y cierro el círculo ampliando la formación que inicialmente recibí. Aunque es obvio, hay que decir que, si este círculo virtuoso de la formación lo desarrolla un equipo de profesores, será mucho más potente que si lo hace un docente solo.

Estos procesos de metacognición sobre la formación recibida y sobre la propia práctica educativa, pretendemos que sean parte fundamental de la actividad de todo docente. y que culminen en el portfolio docente de todos los profesores, como herramienta de crecimiento personal y reflejo de un centro que innova y cambia.

3.- REDES. Es absurdo intentar educar solos e innovar solos; educan todas las personas y todos los elementos que hay en el entorno amplio del centro educativo. Por este motivo, las redes que se establezcan en relación con el colegio son claves en el proceso de innovación educativa. En INNOVACIÓN 43,19 proponemos la creación de redes en tres niveles distintos en el proceso de innovación de un centro educativo. Estos tres niveles son los siguientes:

* Red de primer nivel: es la generada entre los miembros de la comunidad educativa del centro (docentes, familias, PAS...). A través de esta red intracollegial se generan espacios y tiempos para la colaboración, la interacción y el aprendizaje. Es la red fundamental; en la medida en la que se fortalezca, se podrá dar sentido a las demás redes y se logrará que al alumno lo eduque toda la comunidad educativa. Con esta red de primer nivel queremos romper el proverbio que dice que “cada maestrillo tiene su librillo”.

* Red de segundo nivel: es la apertura del centro a conocer, compartir y participar con centros que vibran en esta misma clave, aprendiendo unos de otros, y creando lazos que potencien lo que cada colegio está haciendo. Con mucha frecuencia los educadores nos guardamos en nuestro colegio aquello que hemos descubierto y que nos funciona, para que nadie más se entere; nuestro objetivo es todo lo contrario: dar a conocer lo que nos va bien, y que sea replicable y mejorable por otros. Desde ECM generamos diversas actividades a lo largo del año para dar cauces a este proceso de compartir y de dar a conocer.

* Red de tercer nivel: es la que el centro crea con el entorno. La propuesta que hacemos desde INNOVACIÓN 43,19 es que el entorno entre en el centro como elemento educador y el colegio salga al entorno también con una finalidad educativa. Ambos, colegio y entorno, se convierten en educadores y educandos. Es lógico pensar que las interacciones que se establezcan sean muy diferentes en función de dónde está situado el colegio; pero no es menos verdad que los profesores tenemos una enorme capacidad para descubrir elementos educativos donde otros ven comercios, talleres o campos. Aprender de lo cercano y crear un verdadero impacto en el lugar donde vivimos.

4.- INVESTIGACIÓN. El cuarto pilar en el que hemos asentado el Programa INNOVACIÓN 43,19 es el de investigación. La investigación es una actividad que la mayor parte de los profesores de infantil, primaria y secundaria, no reconocen como suya; por desgracia, la investigación no forma parte del universo cultural del profesorado, aunque muchas veces la están haciendo de una forma no explícita.

El modelo de investigación que desde INNOVACIÓN 43,19 proponemos, es el de investigación-acción. Esto es, partir de la realidad educativa que tengo en mi

aula/curso/ciclo/centro y con la que no estoy suficientemente satisfecho, para intentar cambiarla. Al partir de la realidad puedo establecer hipótesis que den razón de lo que sucede, diseño los cambios que voy a introducir en la práctica educativa (docente y organizativa), los llevo a la práctica en los plazos que establezca, y mido los resultados de los cambios producidos. De este modo, buscamos cambiar la realidad desde la realidad misma, teniendo como fin último mejorar lo existente.

Investigar de este modo, con la metodología de la investigación-acción, parte de un presupuesto imprescindible en todo proceso de innovación: cuestionamos la realidad para cambiarla y no damos nada como inmutable. Puesto en otro lenguaje, salimos de nuestras zonas de confort para buscar en la zona de aprendizaje aquello que nos ayude a mejorar la propia práctica educativa. De este modo, estamos optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque parezca obvio después de haber explicado el tercer pilar, la creación de redes, este proceso de investigación ha de hacerse con otros educadores; el ámbito de la investigación-acción (un nivel, una etapa, todo el centro) determinará con quién lo hacemos, pero nunca solos.

Como conclusión a la precedente exposición enuncio una serie de ellas a las que hemos llegado en el Equipo Innovación 43,19 de Escuelas Católicas de Madrid, después de los seis años de desarrollo del Programa INNOVACIÓN 43,19. Estas conclusiones me parecen particularmente importantes, porque son la síntesis de la experiencia y del camino recorrido de estos años con cerca de un centenar de centros.

En primer lugar, hay que decir que no existe innovación transformadora en un colegio si al frente no hay un equipo directivo que crea en el proyecto y lo impulse con decisión. De ningún modo significa que lo tenga que hacer todo el equipo directivo, ni mucho menos; pero sí es imprescindible que dé todo el apoyo necesario para que las iniciativas del profesorado se desarrollen y crezcan.

“La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”; la frase es del informe McKinsey del año 2007. La experiencia de estos años del Equipo Innovación 43,19 es que la calidad de los docentes es muy alta y que lo que faltan son estructuras colegiales que sean transformadoras de la realidad educativa. Por eso desde INNOVACIÓN 43,19 insistimos en que es un programa de centro: para todos los profesores, para todos los alumnos, para toda la comunidad educativa...

En tercer lugar, hay que señalar que siempre se ha hecho mucho hincapié en la importancia del currículo; es decir, señalando que lo importante es lo que los profesores enseñamos. Quizá esto es un error; lo más importante no es lo que los profesores enseñamos, sino lo que los alumnos aprenden. Por eso proponemos que el cambio metodológico, que necesariamente se tiene que dar en las aulas, se centre en metodologías que, simultáneamente, sean activas y centradas en el alumno.

La autonomía pedagógica de los centros es una reivindicación que surge en todo centro que se adentra en un proceso de innovación. Con mucha frecuencia ni la legislación educativa ni las administraciones educativas tienen la suficiente comprensión (entendida esta como capacidad para encontrar justificadas las opciones del colegio) para apoyar las

innovaciones por las que un centro opta. La autonomía pedagógica de los centros conlleva, también, confianza de las administraciones públicas en el profesorado y apoyo a los centros que buscan dar respuestas válidas a sus alumnos.

La quinta conclusión hace referencia a la dotación económica de los centros educativos. Cualquier colegio que inicie un proceso de innovación tiene que hacer una apuesta muy fuerte por la formación de sus profesores; en la actualidad la única fuente de financiación que los centros concertados y privados tienen para esta formación son los fondos de la Fundación Tripartita; y estos son muy insuficientes para abordar la formación que requiere una innovación ambiciosa. ¿Van a seguir permitiendo las administraciones públicas que se paralicen los procesos de innovación educativa porque no hay dinero suficiente para formar al profesorado?

En sexto lugar quiero destacar que en el Programa INNOVACIÓN 43,19 hemos tenido especial cuidado en evitar que se identifique la introducción de las TIC en un colegio con la innovación educativa. Si seguimos haciendo prácticamente lo mismo con TIC que sin ellas, no hay innovación; simplemente hay dispositivos tecnológicos en el aula a los que no hemos sabido encontrar su sentido. Por eso nuestra apuesta es por las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y la Comprensión); es decir, la tecnología no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para llegar a los objetivos que queremos conseguir.

Y por último quiero resaltar algo que en INNOVACIÓN 43,19 destacamos como una palanca de cambio y que se incluye en la oferta formativa del Programa; son las visitas a otros centros educativos que tienen algo de lo cual los profesores pueden aprender. No estamos hablando de la existencia de centros que sean “el modelo” de innovación y cambio, porque creemos que estos no existen; estamos proponiendo y realizando visitas a colegios en los que profesores pueden aprender para luego poder aportar más en la construcción de la innovación en su centro, y que esta responda a cada realidad particular, porque cada colegio es diferente, único e irrepetible.

El profesorado tiene que salir de su colegio, ver cómo otros compañeros han dado respuesta a los retos que tenían, soñar que su centro puede ser diferente e intentar construir una nueva realidad

2.3. Deberes con sentido común

BEGOÑA LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Begoña Ladrón de Guevara es la Presidenta de COFAPA.

BEGOÑA LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL

Deberes con sentido común

Las tareas escolares representan una oportunidad para que los niños aprendan y para que las familias participen en la educación de sus hijos. Sin embargo, ayudar con la tarea escolar no siempre es fácil. En las reuniones entre padres y profesores y en las tutorías con los padres, los maestros suelen escuchar las siguientes preguntas: ¿cómo puedo lograr que Alfonso haga las tareas? Todas las tardes es la misma lucha para que apague el televisor y se ponga a hacer su tarea; ¿por qué no le mandan más tarea a María?; ¿por qué le ponen tantas tareas a Julián?; ¿a qué hora se supone que Isabel tiene que hacer los deberes? Tiene clases de piano, juega a baloncesto y ayuda en los quehaceres de la casa. Casi no tiene tiempo para estudiar; ¿cómo puedo ayudar a Luis con su tarea de matemáticas cuando ni yo la entiendo?; ¿de verdad ayuda la tarea a aprender mejor?

Veamos, ¿por qué ponen tareas los maestros?

Los maestros mandan tareas por muchas razones. Entre ellas, las tareas ayudan a que los estudiantes repasen y practiquen lo que han aprendido en clase, se preparen para la clase del día siguiente, aprendan a utilizar los recursos a su disposición como la biblioteca, los materiales de referencia y sitios de Internet para buscar información sobre algún tema, exploren temas más a fondo de lo que el tiempo en el aula permite, amplíen su aprendizaje al aplicar destrezas que ya han desarrollado a situaciones nuevas e integren su aprendizaje al aplicar varias destrezas a una tarea singular, como preparar un informe o realizar un proyecto científico.

Las tareas también pueden ayudar a que los alumnos desarrollen buenos hábitos de estudio y actitudes positivas. Las tareas suelen enseñarles a trabajar independientemente y también sirven para alentar un sentido de disciplina interna y responsabilidad (las tareas suelen ser la primera experiencia que los niños tienen en la administración efectiva de su tiempo y cómo cumplir con sus responsabilidades a tiempo).

Además, las tareas pueden ayudar a crear un mejor entendimiento entre las familias y los profesores y ofrecer oportunidades para una mejor comunicación. Supervisar la tarea mantiene a las familias informadas sobre lo que los niños están aprendiendo.

¿De qué manera ayudan las tareas a que los niños aprendan?

Las tareas ayudan al niño a manejarse mejor en la escuela cuando se le encarga un trabajo, cuando termina la tarea a tiempo y cuando el maestro la revisa y se la devuelve con correcciones útiles. Una tarea debe tener un propósito específico, debe tener instrucciones claras, y debe encajar bien con las habilidades del niño, además de ser útil para el desarrollo de conocimiento y destrezas específicas.

En los primeros años, la tarea puede ayudar en el desarrollo de los buenos hábitos de estudio y de una buena actitud, como ya hemos mencionado. En los primeros cursos de primaria, se suelen asignar unas pocas tareas, que aumentan gradualmente con cada curso escolar; esto apoyará el rendimiento escolar. En la ESO, los alumnos que hacen más tareas generalmente obtienen mejores resultados en los exámenes, y sacan mejores notas que los estudiantes que hacen menos tareas. La diferencia en puntuación y calificaciones entre los alumnos que hacen más tareas y los que hacen menos, aumenta a medida que los alumnos suben de curso.

¿Cuánta tarea es la cantidad adecuada?

La cantidad adecuada depende de la edad y las destrezas académicas de cada niño. Algunas organizaciones de padres y maestros sugieren que los niños, desde infantil hasta segundo de primaria, obtienen mayor provecho de la tarea que dura de 10 a 15 minutos cada día. Entre tercero y sexto, los niños aprovechan más con tareas que oscilan entre 20 y 40 minutos. Cuando llegan a la ESO, los alumnos se benefician más invirtiendo más tiempo en la tarea, pero la cantidad puede variar cada tarde.

La cantidad de tarea cada día puede ser muy distinta de lo que acabo de decir, para algunos alumnos y en ciertas situaciones. Por ejemplo, las tareas relacionadas con la lectura quizás deben durar más de lo que he sugerido aquí, puesto que la lectura en casa es particularmente importante.

Los padres tenemos encomendada como principal tarea la educación de nuestros hijos. Por este motivo, el siempre enriquecedor debate sobre deberes escolares debe situarse en un marco en el que se potencie la implicación de la familia en esa formación integral y una estrecha colaboración con la escuela.

Más allá de un edificio, el centro escolar es un lugar donde se adquieren conoci-

mientos y donde nos ayudan a los padres en la difícil tarea de la educación. Los padres, como primeros educadores de nuestros hijos, que queremos lo mejor para ellos, otorgamos nuestra confianza a los profesores para que les enseñen los conocimientos propios de cada etapa.

En un ámbito de libertad donde los padres podemos escoger el modelo de educación que deseamos para nuestros hijos, existen diferentes sistemas y distintos proyectos educativos que utilizan métodos diversos para alcanzar el mismo fin. Para que la relación familia-escuela sea fluida y de confianza, estas múltiples posibilidades deben ser conocidas en cualquier caso por los padres. Esto ocurre también con las tareas escolares: hay colegios en los que hay deberes y otros en los que no. La autonomía pedagógica que tantos agentes sociales de la educación defendemos permite, en el marco del proyecto educativo de cada centro, que cada escuela pueda definir su política de deberes; eso sí, sin que se convierta en algo estandarizado para todos los alumnos, ya que cada niño tiene sus necesidades y características.

En estos momentos en los que las familias estamos muy preocupadas por el fracaso escolar, es importante transmitir y fomentar valores como el esfuerzo, el trabajo y la responsabilidad ante los estudios. Pero el sentido común también debe estar presente en el debate sobre la utilidad de los deberes y es bueno que se module la cantidad de trabajo que los alumnos tienen que hacer en casa y equilibrar el tiempo empleado en este para que se puedan dedicar también al estudio de las materias. Es más, muchos expertos en la materia han puesto de manifiesto que la racionalización de la carga de deberes a lo largo de primaria asienta las bases para adquirir el hábito de estudio, que sí es imprescindible en la etapa de secundaria.

Especial mención merece el uso de las redes sociales educativas y aulas virtuales para sacar el máximo provecho a estas tareas escolares. Darles a los alumnos la oportunidad de comunicarse a través de herramientas digitales, facilitar el acceso a contenidos multimedia u ofrecerles las *flipped classroom* puede ser un estímulo importante para obtener los mejores resultados.

Sin embargo, es importante aclarar que el papel desempeñado por los padres ante los deberes debe ser siempre el de acompañamiento. Sin tener la obligación de que “dominemos” la materia, sí es un buen momento para poder conocer de primera mano aquello que nuestros hijos están aprendiendo. Los niños necesitan saber que los miembros de su familia valoran la tarea. Si ellos perciben que es importante para su familia, los niños ven que hay una buena razón para terminar sus tareas y entregarlas a tiempo.

Los padres podemos hacer varias cosas para demostrar que valoramos su educación y las tareas que le ponen:

- Demostrar al niño que su aprendizaje forma parte importante de las cosas que le preparan para ser adulto.
- Permitir que él nos vea leyendo libros, periódicos y trabajando en el ordenador; escribiendo informes, cartas, mensajes electrónicos y listas; usando las matemáticas para hacer las cuentas de la casa o midiendo el piso para comprar la nueva alfombra; haciendo cosas que requieran de esfuerzo y razonamiento.

- Hablar con él sobre lo que hacemos en el trabajo todos los días.
- Ayudar a nuestro hijo a utilizar las destrezas que está aprendiendo al realizar las rutinas diarias de la casa, por ejemplo, enseñarle juegos con palabras y de matemáticas; ayudarle a buscar información sobre las cosas que le interesan—cantantes, atletas, coches, exploración espacial...; y hablarle sobre lo que vemos al pasear por el barrio, al ir de compras al centro comercial o cuando visitamos el zoológico o un museo.

Tener una hora fija para hacer la tarea ayuda a los niños a terminar con sus deberes. El mejor horario es el que mejor funciona para su niño y su familia. Lo que funciona bien en una familia quizá no dé buenos resultados en otra. Claro está que un buen horario depende en parte de la edad del niño, así como de sus necesidades específicas. Por ejemplo, un niño quizás sea más eficaz con los deberes durante la tarde, haciendo su tarea antes o después de una hora de juego, y otro compañero obtiene mejores resultados haciendo la tarea después de la cena. Sin embargo, no permita que su niño deje la tarea para lo último, tratando de completarla justo antes de acostarse.

Las actividades extraescolares, como los deportes o las clases de música, quizás requieran que su horario para los deberes sea algo flexible. Quizás sea mejor que el niño estudie después del colegio algunos días y en otros días haga la tarea después de cenar. Si no hay suficiente tiempo para hacer la tarea, quizás sea mejor que el niño limite sus actividades extraescolares. Debe saber que la tarea es su mayor prioridad.

Los padres tendrán que ayudar a sus hijos a fijar un horario mientras estén en primaria. Un niño mayor deberá poder determinar su horario con mayor independencia, aunque los padres deben asegurarse de que funciona bien. Puede ser útil apuntar su horario en un calendario y mantenerlo a la vista, por ejemplo pegado en la puerta del frigorífico.

La zona de estudio no tiene que ser algo demasiado especial. Un escritorio en el cuarto sería bueno, pero para muchos niños, la mesa de la cocina o una esquina en el salón funcionan perfectamente bien. Lo que sí es importante es que la zona de estudio tenga buena iluminación y que no haya demasiado ruido.

Apagar la televisión y limitar el número de llamadas durante la hora de estudio (aunque una llamada a un compañero de clase para aclarar algo sobre la tarea quizás pueda ser útil) son otras medidas que facilitan la realización de los deberes.

Algunos niños pueden trabajar muy bien con un poco de música de fondo, pero los ruidos fuertes nunca son aconsejables. Si la casa es pequeña o la familia es bastante bulliciosa, conviene conseguir que todos los miembros de la familia participen en una actividad callada durante la hora de estudio. Si es imposible evitar las distracciones, quizás lo mejor es que el niño haga las tareas en una biblioteca cercana.

Es bueno tener a mano los materiales escolares como lápices, bolígrafos, borradores, cuadernos y un diccionario. Otros materiales también pueden ser útiles: una grapadora, sujetapapeles, mapas, una calculadora, un sacapuntas, cinta adhesiva, pegamento, tijeras, una regla, tarjetas, un diccionario de sinónimos... Si es posible, conviene tener todos los materiales para el niño en un solo lugar.

Como en todo lo que tiene que ver con educación, la suma de fuerzas y el trabajo en equipo es muy importante. De ahí que la labor del profesor no debe limitarse a mandar los deberes y luego corregirlos. Es esencial que el maestro conozca las posibilidades y circunstancias familiares con las que se encuentra cada niño a la hora de realizar sus deberes en casa y la mejor manera de conseguirlo es que el trato con los padres sea cercano y de máxima confianza.

Un buen momento de encuentro entre padres y profesores son las tutorías, que se pueden aprovechar en este sentido, ya que permiten tratar los aspectos más importantes que afectan directamente al niño, tanto en el ámbito de la familia como de la escuela. Así, los profesores pueden explicar a los padres el sistema que se está utilizando en el aula y cuál es la mejor forma de realizar los deberes y las tareas de casa. No debemos desaprovechar estas oportunidades de poner en común opiniones e ideas, y si se da la situación de que haya diferencias de parecer o hay cuestiones en las que no estemos de acuerdo o no entendamos, la relación fluida entre ambos pilares de la educación –padres y maestros–, siempre basada en un clima de confianza, permitirá todas aquellas aclaraciones o explicaciones necesarias para seguir adelante.

2.4. La práctica creativa. De los deberes a la Flipped Classroom

ÓSCAR MARTÍN CENTENO

La práctica creativa. De los deberes a la Flipped Classroom

Óscar Martín Centeno es licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Autónoma de Madrid. Director del CEIPSO Santo Domingo de Algete. Ha publicado varios libros de poesía y literatura y manuales para docentes por los que ha recibido diversos premios nacionales e internacionales. Ha publicado, asimismo, los manuales para docentes *Manual de creación literaria en la era de Internet* (2009) y *Animación a la lectura mediante las nuevas tecnologías* (2010). Participa en numerosas antologías y revistas literarias. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales y sus poemas han sido traducidos al inglés, al alemán, al francés y al griego.

Durante los últimos cuatro años ha desarrollado diversos documentos y presentaciones multimedia sobre temas culturales y artísticos. Como comunicador ha obtenido varios premios por sus programas de radio para internet, y ha desarrollado estrategias de comunicación para diversos organismos.

Nosotros no los llamamos “deberes”

Aurora Muñoz Martín, sobre las propuestas de actividades en el CEIPS Santo Domingo de Algete.

El tema de los deberes ha sido tremendamente conflictivo en la comunidad educativa. Las desavenencias más importantes están relacionadas con dos puntos fundamentales: el espacio de trabajo y el tiempo que se emplea en realizar estas actividades. La mayoría de las familias defenderán el hecho de que los deberes suelen resultar excesivos en muchos centros, mientras que los docentes, incluso estando de acuerdo, pueden decir que el nivel de exigencia curricular hace necesarias las actividades de refuerzo.

Es curioso que el debate siempre haya estado relacionado con estas dos cuestiones, en lugar de centrarse en otro elemento que, para mí, resulta fundamental: la naturaleza de dichas actividades.

Creo que todos estaremos de acuerdo en que es importante la práctica para la correcta adquisición del conocimiento. A esto debemos añadir la importancia que tienen las actividades en la mejora de nuestras competencias.

El problema no radica únicamente en que nuestros estudiantes tengan que afrontar un gran número de deberes diarios. El problema es que esas actividades no dejan de ser “deberes”.

Es imposible considerar motivadoras las propuestas que aparecen en la mayor parte de los libros de texto. La repetición puede automatizar procesos, pero sin ningún aliciente creativo, sin la posibilidad de plantear retos, nunca conseguiremos que nuestros alumnos y alumnas disfruten con la adquisición del conocimiento.

Estamos preparando a nuestros estudiantes para un futuro cada vez más cambiante, pero no podemos hacerlo adecuadamente si repetimos modelos anteriores.

Los “deberes” pueden servir para obtener mejores resultados en un examen, para que el centro avance en las pruebas externas o para desesperar a familias y profesores. Pero, seamos claros, la continua repetición de actividades no les preparará mejor para los retos que van a encontrarse en la edad adulta. Los desafíos del futuro no van a ser resueltos por estudiantes que hicieron todos los ejercicios de la página veintitrés. Van a ser afrontados por personas capaces de dar una respuesta nueva. Algo inesperado que no viene en el libro del profesor. Algo que a nadie se le habría ocurrido preguntar en un examen.

Necesitarán ser flexibles, ser imaginativos, plantear nuevos retos y encontrar nuevas soluciones. Haciendo lo que viene en el manual nunca conseguiremos a ese tipo de personas. Y las necesitamos.

Hace falta un giro general en el trabajo sobre las actividades. Si queremos que los estudiantes construyan el futuro debemos enseñarles a construir, por eso es mucho más importante propiciar dinámicas donde ellos puedan generar su propia creación. Propuestas donde apliquen el conocimiento para el desarrollo de modelos nuevos. Esto no solo les motivará, sino que además aumentará su gusto por el contenido como un elemento útil para cimentar sus propios proyectos.

Otra de las ventajas de este tipo de iniciativas es que propician el trabajo en equipo. Tanto dentro del aula como fuera de ella pueden poner en marcha dinámicas autogestionadas, repartir roles y establecer una organización que les lleve a conseguir objetivos comunes. ¿No es eso exactamente lo que tendrán que hacer en el futuro? De esta forma mejorarán en diversas competencias y se empoderarán como creadores, fomentando su autonomía y desarrollando su espíritu emprendedor.

De las actividades creativas a modelos de *Flipped Classroom*.

Si deseamos que nuestros estudiantes sean imaginativos necesitamos presentarles la información de manera diferente. La cantidad de conceptos que forman parte del currículo es bastante amplia, pero para que ellos utilicen esos datos como un recurso en sus procesos de trabajo, tendrán que relacionar el contenido adecuadamente. Los bloques de información empiezan a cobrar sentido cuando pueden ser enlazados como piezas de un puzzle, cuando comprenden las relaciones que se establecen entre ellos.

Para lograr una presentación eficiente de la información es conveniente recurrir a técnicas de facilitación visual. Los mapas mentales nos dan la posibilidad de presentar el esqueleto del contenido que vamos a trabajar, siguiendo una estructura lógica y reconocible. De esta forma, los estudiantes perciben cada pieza de información como un fragmento del engranaje, comprendiendo que cada pequeña sección del mismo les va a resultar útil cuando empiecen sus prácticas.

Algo tan simple como esto: presentar la información de una forma radial en lugar de secuencial, ya hace posible que se establezcan nuevas posibilidades para gestionar los datos y propiciar otras creaciones. Así, pueden ponerse en marcha propuestas para un aprendizaje basado en retos o dinámicas cooperativas donde cada uno de los estudiantes deba colaborar con el resto para la solución de distintos desafíos.

Esto tiene todavía más interés cuando les das la posibilidad de crear algo nuevo o desarrollar una comunicación audiovisual. Estudiantes que antes no prestaban atención comienzan de pronto a interesarse. Y no porque de repente el contenido se haya convertido en algo fascinante, sino porque su actitud ante el estudio es ahora totalmente dinámica. Cuando llegue el momento de hacer las actividades estarán disfrutando. Ya dará igual si se hacen en el aula o si se hacen en casa. Lo importante es que verán la utilidad de los “deberes” y dejarán de llamarlos así.

Podemos generar prácticas tremendamente activas en nuestras aulas, especialmente ahora que la tecnología nos ofrece tantas posibilidades.

La colaboración entre los estudiantes en tiempo real desde sus casas, así como la generación de contenido multimedia de forma cooperativa son ya una realidad. Tenemos la capacidad de aprovechar todas estas herramientas para hacer un cambio de paradigma.

Invertir las clases.

Una de las metodologías que más se ha puesto de relieve en los últimos años es la de *Flipped Classroom*. La traigo a este artículo porque precisamente plantea un cambio con respecto al tiempo de las actividades y al lugar donde se realizan.

En una clase tradicional se dan los contenidos de forma oral en el aula y, posteriormente, se encargan las prácticas para casa. De esta forma, los estudiantes tienen un papel bastante pasivo durante las clases y deben practicar lo aprendido fuera del horario lectivo mediante una serie de actividades. Esto presenta dos problemas: por un lado tenemos una actitud poco participativa por parte del alumnado en las aulas y, por otro lado, cuando les surgen dudas a la hora de realizar sus prácticas no pueden consultar al docente. En las estrategias de *Flipped Classroom* esto se invierte por completo.

Un poco de historia.

El origen de esta metodología está directamente relacionada con el desarrollo de las primeras clases utilizando medios audiovisuales. Aunque los *podcast* (programas de audio que se transmiten por Internet) también tuvieron un peso fundamental, la principal herramienta de trabajo fueron los vídeos y los *screencast*. La grabación de pantalla, así como la grabación sobre presentaciones, fue uno de los principales factores de desarrollo de esta metodología. Los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams comenzaron a grabar presentaciones mediante software. Mientras tanto, otra serie de personas empezaron a utilizar las tabletas gráficas para llevar a cabo grabaciones de vídeo, donde todo lo que se escribía a mano sobre la tableta quedaba grabado mientras se realizaba la explicación. Aquí cabe destacar el trabajo realizado por la Khan Academy, que contribuyó sobremedida a popularizar estas dinámicas. En la conferencia de Salman Khan en TED, donde habla sobre la evolución de su propuesta desde 2004, se explica como los medios audiovisuales están siendo utilizados por miles de profesores en todo el mundo para invertir el planteamiento de las clases tradicionales.

Todo esto tiene una segunda etapa con la aparición de las *tablets* y aplicaciones que permiten grabar directamente las acciones que se realizan sobre la pantalla. De esta forma, resulta tremendamente sencillo generar grabaciones con la voz del profesor y los apuntes manuales que realiza sobre la tableta. Estas cuestiones facilitan todavía más la creación audiovisual, hasta el punto en que un vídeo puede crearse y ponerse online en pocos minutos.

Posteriormente, las grandes plataformas de vídeo, como *Youtube*, empezaron a dar la posibilidad de que se editasen las creaciones online, ofreciendo, incluso, la posibilidad de pausar los vídeos para realizar una pregunta. Según la respuesta del usuario se le podía dirigir a una creación u otra. Esto ha permitido que algunos centros comiencen a crear complejos métodos de aprendizaje donde cada estudiante puede seguir diferentes itinerarios dependiendo de sus destrezas e intereses.

¿Cómo es el proceso de una clase invertida?

El concepto es bastante sencillo, pero pueden establecerse diversas fórmulas para desarrollarlo. En general se trata de que los estudiantes estudien en casa los contenidos más importantes mediante una serie de materiales audiovisuales creados o seleccionados por el profesor. Estos “deberes” serán pequeñas píldoras de información (se suele recomendar que tengan una duración de entre 5 y 10 minutos).

Posteriormente, en el aula, el trabajo será mucho más práctico. Durante la clase se solucionarán dudas, se generarán dinámicas para trabajar el contenido y se atenderá a la diversidad del alumnado. Esto permite que las clases se conviertan en espacios de participación. Además, el rol del estudiante cambiará por completo, convirtiéndose en un actor fundamental de su proceso de aprendizaje. El hecho de afrontar el conocimiento de forma práctica hace que los alumnos y alumnas se impliquen mucho más en las clases, mejorando su rendimiento académico y su motivación por el estudio. Cuando el docente dirige las dinámicas puede conseguir que el trabajo de los estudiantes tenga un enfoque claramente colaborativo, permitiéndole además gestionar los grupos de trabajo y los roles del alumnado para mejorar la convivencia en el aula. Estas cuestiones suelen señalarse en todos los estudios como ventajas adicionales que tiene esta metodología.

Las *Flipped Classrooms* presentan una estructura totalmente diferente a las clases tradicionales, proponiendo otra forma de enfocar las prácticas y las propuestas pedagógicas. Por otro lado, también permiten que los estudiantes generen su propio material de estudio, lo que les implica todavía más en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Necesitamos motivar a nuestro alumnado y los deberes tradicionales son uno de los lastres más serios para conseguir este objetivo. Sólo si somos capaces de transformar la práctica educativa conseguiremos también que nuestros estudiantes disfruten y aprendan con lo que hacemos. Las dinámicas de este tipo pueden resultar tremendamente útiles para aumentar la motivación, generar materiales y darle un mayor dinamismo a las clases. No olvidemos que los estudiantes necesitan adquirir competencias para el futuro. Y el futuro no se repite, el futuro es un horizonte en constante transformación. Nuestra manera de trabajar en el aula, así como las actividades que les solicitemos para casa, ponen un marco a todo lo que hacemos; y esa forma de orientar las clases es también conocimiento en sí mismo. Un conocimiento que puede ser todavía más importante para su futuro que el contenido con el que trabajamos.

Dejemos de llamar “deberes” a las prácticas, y utilicemos todas las herramientas de nuestra época para conseguir mejorar nuestra labor docente. Solo así conseguiremos transformar la realidad a través de nuestro trabajo.

2.5. ¿Para qué y para quiénes sirven los deberes escolares?

JOSÉ LUIS PAZOS JIMÉNEZ

José Luis Pazos Jiménez

José Luis Pazos es el Presidente de FAPA Francisco Giner de los Ríos.

JOSÉ LUIS PAZOS JIMÉNEZ

¿Para qué y para quiénes sirven los deberes escolares?

En los últimos años ha crecido el sentimiento de rechazo a lo que se conoce como deberes escolares. Su incremento exponencial, en cuanto al tiempo necesario para acometerlos, ha puesto en tela de juicio su conveniencia, incluso entre las familias que antes los veían como algo necesario en el proceso de aprendizaje.

Cada día, cuando las familias recogemos a nuestros hijos e hijas en el colegio o cuando llegan a casa del instituto, casi la primera pregunta que les hacemos a estos es ¿qué deberes tienes hoy? Si la respuesta es que no tienen o que tienen pocos, el padre o la madre tendemos a pensar que no puede ser así. Es más, si ello se repite con cierta asiduidad, empezamos a pensar que algo no va bien o que nuestro hijo o hija nos está contando algo que no es real.

También es cierto que en algunos centros educativos, los deberes escolares, tal y como los entiende la inmensa mayoría, no existen. Estos centros, lejos de poner en peligro el proceso educativo de su alumnado, lo favorecen porque los motivan y, sobre todo, respetan la necesidad de los menores de tener tiempo libre para hacer otras cosas distintas a los contenidos curriculares formales. Piensan de verdad en su educación integral.

Para la mayoría de las familias, los deberes escolares son un suplicio que debemos afrontar diariamente. No solemos expresarlo cada día pero muchas pensamos, cada vez en mayor medida, que son una delegación de funciones de la escuela en la familia, que nos obliga a realizar un

papel que no deberíamos asumir, la de segundos profesores, y una intromisión ilegítima en la vida familiar, condicionada por personas externas a la misma que se atreven a tomar decisiones sobre espacios y tiempos sobre los que no tienen derecho a opinar.

Si nosotros le pidiéramos a los docentes que asumieran tareas como terminar de darles de desayunar en clase porque no les ha dado tiempo en casa, llevándoles la taza, la leche y los cereales, por ejemplo, su negativa a realizar dicha tarea sería inmediata. Nos dirían que es nuestro papel y que si necesitamos ayuda acudamos a servicios como los de “primeros del cole”. No les faltaría razón. Sin embargo, cuando ellos nos mandan para casa lo que no han dejado resuelto en el aula, debemos aceptarlo porque, de lo contrario, se nos acusará de no preocuparnos por nuestros hijos e hijas. Tampoco nosotros debemos aceptar esa situación. Lo escolar debe quedar resuelto en la escuela y, si deben tener un refuerzo añadido, este debe darse igualmente en el centro educativo, pero cuando salen del mismo tienen derecho a olvidarse de lo escolar hasta el día siguiente y sus familias necesitamos que así sea.

No falta quien argumente que existen aspectos positivos de los deberes escolares para el alumnado, también quien afirma lo contrario. Entre quienes decimos que tienen muchos más efectos negativos que positivos, nos encontramos las organizaciones de padres y madres. Podemos repasar algunos de estos argumentos:

- **Mejoran el aprendizaje.** Ningún estudio riguroso demuestra tal cosa, salvo que las tareas que se realicen sean motivadoras y voluntarias, orientadas a divertirse mientras se interiorizan conocimientos y se practican habilidades que ya se han dejado suficientemente asentadas en el aula. Las tareas repetitivas, que es lo que suelen ser los deberes, no solo no mejoran el aprendizaje sino que provocan rechazo a querer aprender.

- **Aprenden a memorizar.** Solo se memoriza aquello que interesa. Retener para superar un examen no es interiorizar los conocimientos, tan pronto se supera dicho examen lo retenido temporalmente se olvida con facilidad. La memoria debe ejercitarse y existen muchas fórmulas para hacerlo, de hecho no dejamos nunca de memorizar cosas, pero el enfoque que le damos a los deberes no es la mejor manera ni, desde luego, la más eficaz.

- **Generan hábitos de estudio.** Depende de lo que entendamos por ello. Si nos referimos a que estarán sentados delante de una mesa haciendo tareas porque están obligados a ello, el único hábito que se practica es el de la acumulación de odio hacia el aprendizaje. Solo se aprende con ilusión aquello que interesa, porque la motivación para ello está presente al ser generada por dicho interés.

- **Les prepara para cursos posteriores.** Es una visión equivocada del proceso de aprendizaje. Las enseñanzas no deben estar pensadas, salvo quizás en los estudios postobligatorios y superiores, para preparar para otras posteriores, sino que deben tener objetivos propios ligados al momento de desarrollo y madurez del alumnado. Ponerles en situación de pasarlo mal para que se acostumbre a la dureza de un futuro incierto no debería ser un argumento nunca. Es como si a todas las personas se nos fuera acostumbrando para la muerte, por ser algo inexorable, mediante actuaciones deliberadas que nos mostraran su crudeza durante toda nuestra vida. Si el futuro se vuelve duro, llegará y se enfrentará. Si las enseñanzas

se hacen más difíciles, se superarán mejor si se ha formado bien a la persona dándole herramientas para superar los obstáculos que si le hemos acostumbrado a que acepte sin más su mala fortuna.

- **Mejoran los resultados académicos.** Los estudios demuestran precisamente lo contrario. Somos uno de los países en los que el alumnado dedica más horas a la realización de deberes escolares en casa y, según muchos afirman, nuestro sistema educativo está por detrás de los que emplean menos tiempo a ello.

- **Motivan al alumnado a aprender.** Si son repetitivos y obligatorios, no. Si son motivadores para hacer cosas que, ligadas con lo aprendido en la escuela, permiten desarrollar la imaginación, la creatividad, y son voluntarios, pueden llegar a ser muy enriquecedores. Pero en la mayoría de los casos pertenecen al formato que debe ser eliminado.

- **Ayudan a interiorizar rutinas.** Para quienes quieren acostumbrar al alumnado a que asuma su papel de pieza de un engranaje que debe hacer lo que se le ordena, cuando se le ordena y como se le ordena, entonces están bien pensados, o eso creen quienes los defienden. Pero la sociedad no avanza por las actuaciones de quienes se limitan a repetir lo que otros ya hicieron igual antes, sino que lo hace gracias a quienes rompen las rutinas y desafían lo establecido al desafiarse a sí mismos ante lo que “es así”. La única rutina que debería potenciarse es la crítica constructiva a todo cuanto nos rodea y el cuestionamiento en positivo de todo lo que se nos enseña.

- **Promueven la autonomía y la organización personal.** Muy difícil que sea así cuando al alumnado le decimos qué tareas debe hacer, cuándo, dónde, por cuánto tiempo, de qué forma, o cómo presentar los resultados. Si se limitan a seguir órdenes, bajo amenaza de repercusiones académicas y personales, ¿qué tipo de autonomía pueden intentar desarrollar?

- **Mejoran la disciplina.** Para los que tienen un concepto coercitivo de la disciplina, quizás sea así, desde luego piensan que es una buena herramienta. Pero la disciplina, vista como la interiorización de prácticas positivas que nos ayuden a realizar nuestras tareas vitales diarias, no se mejora con los deberes escolares. Al contrario, nos sumerge en una forma de proceder que se acerca más a prácticas negativas que son soportadas porque “no queda otra”.

- **Tienen más tiempo personal.** Rotundamente falso. Si algo han eliminado los deberes escolares es el tiempo libre personal del alumnado. Es más, las familias que pensamos que nuestros hijos e hijas pueden desarrollar otras actividades, ya sean lúdicas, deportivas o de cualquier otra índole no curricular formal, vemos con desagrado como a muy pronta edad ello se les dificulta, llegando a desaparecer con facilidad, empujados por quienes establecen los deberes y su discurso de que todo lo que impida su realización debe ser eliminado. Cuando están en el instituto, pocos son los alumnos y alumnas que tienen tiempo para desarrollar actividades al margen de “estudiar”. Y también debemos reivindicar el derecho al aburrimiento de nuestros hijos e hijas, es un paso previo imprescindible para potenciar la improvisación y generar la creatividad.

- **Tienen beneficios no académicos.** Quienes argumentan esto no son capaces de expresar algo nuevo que no se haya dicho ya en los puntos anteriores. Son de esos argumentos que se expresan para volver a decir lo mismo pero con otras palabras, para que parezca que existen más argumentos cuando en realidad no es así.

Para las familias, la existencia de los deberes escolares supone la renuncia obligada a un tiempo de ocio familiar conjunto. Aunque, también es cierto que existen familias que, precisamente, le tienen miedo a tener que organizar ese tiempo; prefieren pedir más deberes a los docentes, si es que los juzgan escasos, porque ello les permite tener “ocupados” a sus hijos e hijas. Obvian las necesidades reales de estos porque quieren dedicarles menos tiempo personal. Si están en otra habitación delante de una mesa todos los días hasta la hora de la cena, o más aún, les dejan “tranquilos” para tener más tiempo libre para ellos y ellas. Pero, este colectivo cada vez es menor porque cada vez más las familias quieren disfrutar de sus hijos e hijas y quieren organizar su vida para hacer cosas juntos, no para estar supeditados a unos deberes cuya utilidad cuestionan por considerarlos, quizás no negativos, pero sí bastante irrelevantes para su educación.

En el fondo, los deberes escolares están pensados para formar parte de una escuela que está basada en un esquema trasnochado que debe ser superado con rapidez. La escuela del esquema transmisión-memorización-examen-olvido ya no puede dar respuesta a una sociedad donde el conocimiento se multiplica exponencialmente cada día y donde lo que debe fomentarse no es su memorización, sino la adecuada gestión del mismo. El docente que acepta sin más este modelo, o incluso que lo defiende, se encuentra cómodo con los deberes. Los manda y los defiende, le vienen bien. Es más, le ayudan a trabajar menos, la inmensa mayoría vienen ya planteados en los libros de texto y no hace falta casi ni pensar para decidir cuáles deben mandarse. Pero este tipo de docente está llamado a ser declarado “en extinción”. El rol del docente que necesitamos, que debe ejercer un papel de acompañante y motivador del aprendizaje, obliga a superar ese esquema de instrucción para asumir y desarrollar otro basado en el aprendizaje creativo, en el cual los deberes deben ser eliminados o, cuando menos, profundamente remodelados.

No debe obviarse que este tipo de prácticas heredadas de tiempos anteriores le vienen bien también a las administraciones educativas que funcionan desde el enfoque que propugna el trabajo por estándares de aprendizaje y pruebas externas basadas en la demostración de que se recuerdan conocimientos memorizados. Los deberes, en ese modelo, ayudan a instruir para contestar exámenes con preguntas claramente definidas respecto de respuestas fácilmente medibles con plantillas de corrección estandarizadas. Todo ello se retroalimenta y contribuye a este modelo claramente desfasado.

Pero, si algo debe tenerse en cuenta es que el modelo de los deberes escolares trasladan la responsabilidad del éxito escolar a las familias. Si algo falla en el proceso de aprendizaje y el alumno o la alumna empieza a acumular “malas notas”, repeticiones y acaba desembocando incluso en el abandono temprano de los estudios, será la familia la que tendrá que soportar el mensaje de que en casa no se hizo “todo lo que se debía hacer”, quedando exculpada la escuela del fracaso y, con ello, el propio sistema. Es como si los pacientes se mueren con facilidad en un hospital y le echamos la culpa a los finados porque “no pusieron todo de su parte para seguir vivos”.

El alumnado no quiere fracasar, es el sistema el que fracasa con ellos y ellas, y es el sistema el que les acaba abocando a dejarlo antes de tiempo. Los deberes escolares están

directamente relacionados con la repetición, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Forman parte de un sistema que obliga a que las familias, en casa, quieran, sepan y puedan enfrentarlos, y en muchas ocasiones alguna de las tres patas no se puede garantizar, si no es más de una. Si el sistema buscara realmente el éxito escolar de todo el alumnado, estaría basado en lograr que la escuela lo garantizara con independencia de las circunstancias familiares, porque el derecho a la educación es del alumnado, no de sus familias. Y el bien común exige que el proceso educativo sea siempre exitoso.

Por tanto, si ponen en peligro el éxito escolar y no tienen otros beneficios claramente positivos que lo compensen sobradamente, ¿a qué esperamos para quitarlos?

2.6. Tareas relevantes que desarrollan otros aprendizajes, otras habilidades

CARLOS ARRIETA ANTÓN

Carlos Arrieta Antón

CARLOS ARRIETA ANTÓN

Tareas relevantes que desarrollan otros aprendizajes, otras habilidades

Carlos Arrieta Antón es maestro y licenciado en Filología Hispánica. Ha sido director del IES Rosa Chacel, de Colmenar Viejo, en el que ha adquirido su experiencia docente en distintos niveles educativos en el departamento de Lengua y Literatura. Ha pertenecido durante ocho años al departamento de Orientación del citado instituto en el que su trabajo en Diversificación Curricular le ha permitido experimentar modelos educativos y curriculares mucho más flexibles, que dieron lugar a diversas ponencias y trabajos sobre expresión oral en el aula o modelos de organización de centros.

Cualquier debate sobre la pertinencia de las tareas escolares en el tiempo de la familia genera controversia no solo entre los profesionales y las familias, sino dentro de estos mismos colectivos, en los que no encontramos unanimidad, con defensores y detractores. Obviamente, entre los estudiantes de cualquier edad también encontraríamos esa misma falta de unanimidad de criterio, ya que las circunstancias en las que ellos las deben afrontar pueden llegar a ser muy diferentes.

Para analizar la pertinencia de la realización de tareas escolares fuera de la escuela hay que partir del análisis del propio proceso educativo que ha dado lugar a ellas. Consideremos que en una planificación didáctica hay una serie de objetivos que cumplir, que tienen relación con las competencias que hay que adquirir o consolidar, para lo que se diseñan una serie de tareas que trabajarán determinados contenidos a través de actividades y ejercicios. No es casual este orden de concepción del acto docente ya que, de no realizarse así, estaríamos priorizando componentes que desequilibrarían en resultado.

Para que este proceso desarrolle de forma sólida habilidades de pensamiento, como estableció Bloom, debe acometer de forma explícita las fases de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación y creación. Esto quiere decir que cada una de ellas puede –y debe– requerir de una acción educativa, que podríamos concretar en un actos docentes: proyectos que secuencien el proceso de adquisición de la capacidad buscada, actividades que organicen la dinámica individual y grupal y

ejercicios que activen los aprendizajes bien por creación, por deducción, por relación, por repetición, etc.

Desarrollar este proceso de forma estable en el aula es complejo. Sabemos que en la escuela no siempre se dan las mismas condiciones. Son realidades diversas, tanto como organizaciones fruto de un contexto, como por quienes las forman: los estudiantes presentan diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; los docentes tienen diferentes perfiles y estrategias; las familias tienen diferentes expectativas y grados de compromiso; el propio clima del aula en ocasiones permite, y otras no, un desarrollo eficaz de la actividad. Es evidente que, consecuentemente, no se puede aspirar a una respuesta única u homogénea a ninguno de los elementos que rodean a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las tareas escolares entre ellas.

El objetivo último de estos procesos sería capacitar al estudiante –de cualquier nivel- para que alcance en un grado satisfactorio la competencia clave perseguida. Para ello, como se ha dicho, debe abordar tareas que incluyan una serie de actividades que se desarrollen con la realización de una serie de ejercicios, a veces más o menos mecánicos. Sin embargo, a la hora de planificar aquello que se considera necesario para lograr dicho objetivo, a la hora de hacer real la programación, nos encontramos con que:

- a) La organización de los horarios de clase, demasiado parcelada y estructurada, poco flexible, no proporciona los tiempos necesarios para realizar determinados ejercicios imprescindibles para que se lleven a cabo ciertas actividades muy necesarias.
- b) Hay actividades que requieren de cierto entorno que el aula no proporciona: búsqueda, reflexión, relación de conceptos, elaboración, presentación, etc., o que hay que realizar en solitario, o en grupo.
- c) Hay acciones que deben completar el proceso, como la documentación, la lectura reflexiva o la ampliación, que no caben en el tiempo de clase.

En ocasiones, como puede comprenderse, esta planificación obliga a prever espacios diferentes, y consecuentemente, también puede hacer necesario prever tiempos diferentes. Esto nos obliga a reconsiderar los márgenes de nuestra programación, considerando aquello que es posible y aquello que no, y priorizar las medidas que debemos tomar.

La organización escolar es poco flexible. No siempre se puede decidir sobre los tiempos, la asignación de profesorado, los espacios y su configuración, los materiales con los que se cuenta, etc. Clases de 55 minutos, con cambios constantes; aulas en las que puede haber, o no, material bibliográfico, informático, llenas de mesas que pueden apilarse o agruparse para crear espacios de trabajo tan efímeros como el propio tiempo de la clase; currículos que siguen priorizando contenidos sobre competencias; profesores con cierto vértigo a metodologías menos convencionales, que van a verse evaluados por resultados en pruebas externas....

Si consideramos que la prioridad es que los estudiantes adquieran esas habilidades y competencias que les facultan para acceder a los contenidos necesarios para completar sus aprendizajes, hay que buscar las formas de paliar esas carencias referidas, y la organización escolar debe flexibilizarse, preferiblemente a costa de la organización de la propia escuela, pero a veces también a costa de la organización del propio estudiante y de su tiempo personal y familiar.

Es decir, el grueso de las tareas deben ser abordadas en el tiempo de clase, porque ese es el contexto básico del aprendizaje, pero no el único. Será necesario que un alto porcentaje se dé con la colaboración del grupo de compañeros o la supervisión o asesoramiento del docente. Pero también lo será su aplicación a otros contextos en los que se desarrollen otras habilidades en diferentes situaciones de aprendizaje.

Lo que no parece razonable es que tareas que deben hacerse en el contexto de aula se amplíen al contexto familia, y viceversa. Dicho claramente, las tareas que se realizan fuera del aula no pueden reproducir, reiterar o mecanizar lo mismo hecho en el aula, o no deben contar con esos tiempos extras para su realización. Si se respeta el proceso de planificación del acto docente arriba descrito, cabe proponer a los estudiantes la realización de determinado tipo de actividades que, por su naturaleza, no tienen posibilidad de ser realizadas en el tiempo o el espacio aula, y que son necesarias para cubrir ese proceso intelectual necesario en todo aprendizaje. En el sentido común del docente, o del equipo de docentes, está su racionalización, su coordinación, imprescindible para evitar situaciones crecientes de ansiedad, hiperresponsabilización o agotamiento en ciertos niveles y momentos del curso.

La naturaleza de estas actividades que deben realizarse fuera del aula es determinante para que sean aceptadas por el estudiante, y por su entorno familiar, y con ello tener más posibilidades de aportar experiencias de aprendizaje. Plantar una judía, clasificar en una cartulina unas imágenes y rotularlas, ver un audiovisual y responder a un breve cuestionario o seleccionar un texto para ilustrar una afirmación hecha en clase seguramente son actividades mejor recibidas que resolver diez problemas de ecuaciones, analizar sintácticamente diez oraciones o traducir del inglés o al inglés un texto de 150 palabras. Sin embargo, es probable que los conocimientos que se adquieren con estos últimos puedan colaborar a la adquisición de determinadas competencias, si están bien planteados, bien contextualizados a la realidad del estudiante o se enmarcan en una tarea más amplia y se hacen relevantes para su resolución.

Podríamos resumir en estas conclusiones:

- a) Es recomendable –y a veces más que necesario– planificar actividades que deben realizar los estudiantes en un entorno distinto del aula, que le obliguen a poner en marcha estrategias intelectuales diferentes.
- b) Deben enfrentarse a retos individuales con cierta perspectiva, no de 55 minutos, desde luego, sino de “recorrido medio”.
- c) No deben ser exclusivamente mecánicas o repetitivas, ya que solo trabajarían estrategias de pensamiento inferior, como recordar, comprender o aplicar, sino fomentar aquellas de nivel superior, como analizar, evaluar o crear.
- d) Deben cuestionar al estudiante sobre su capacidad de aprovechar y gestionar su tiempo; deben dar oportunidad al ejercicio de su autonomía. Es un aprendizaje muy necesario también.
- e) No deben tomarse como premio/castigo; pero sí debe haber una relación entre el rendimiento mostrado por el estudiante en el tiempo de clase y aquello que se le propone para su realización fuera de ella. De nuevo, eso colaborará a incrementar su autonomía.

- f) Siempre deben tener un retorno en clase, una revisión, una información de balance conjunta de lo que aprender o con lo que reforzar aprendizajes. No basta el “esto lo comprueban ustedes” o “tienen las soluciones en tal web”. Es necesario un análisis conjunto de la actividad, no solo por su resultado, sino por el modo en el que se ha desarrollado su proceso de realización.
- g) ¿Estudiar o memorizar? Pues si forma parte de las estrategias necesarias para la realización de una tarea, por qué no. No como fin en sí mismo, sino como herramienta del proceso.

Es evidente que dependerá mucho del nivel educativo y de las condiciones en que se desarrollen los aprendizajes, pero todo aquello que forme parte de una planificación meditada y consciente, contrastada y abierta a las revisiones y correcciones necesarias, colaborará a ese objetivo con el que empezábamos esta reflexión: capacitar al estudiante –de cualquier nivel- para que alcance en un grado satisfactorio la competencia clave necesaria.

3. EL PROFESORADO Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

3.1. El proceso de selección, formación, acceso y desarrollo de la carrera profesional del profesorado.

ENTREVISTA CON FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

3.2. Formación del profesorado y transformación educativa: acceso, mentorización y formación permanente.

CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

3.3. Hacia un nuevo paradigma en la adquisición del inglés: eficiencia, innovación y buenas prácticas.

MIGUEL MARTÍNEZ LÓPEZ

3.4. *Lifelong Teacher's Education*: la educación del profesorado a lo largo de la vida.

ENTREVISTA CON JAVIER M. VALLE LÓPEZ

3.1. El proceso de selección, formación, acceso y desarrollo de la carrera profesional del profesorado

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

Francisco López Rupérez

Francisco López Rupérez, es doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid y miembro del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Ha sido presidente del Consejo Escolar del Estado. Ha desempeñado, entre otros, los cargos de director general de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura, secretario general de Educación y Formación Profesional de dicho Departamento, viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid, consejero de Educación en las Delegaciones Permanentes de España ante la OCDE, la UNESCO y el Consejo de Europa y presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Premio Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Es autor de una docena de libros y un centenar de publicaciones en revistas especializadas españolas y extranjeras.

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

El proceso de selección, formación, acceso y desarrollo de la carrera profesional del profesorado

P. Como experto conocedor de los informes internacionales de educación y, además, impulsor de estos informes en España, ¿cuál es a su juicio la función de estos informes? ¿Es posible apoyar las políticas educativas en evidencias empíricas y en referencias objetivas o hay que confiar de un modo fundamental en la intuición de los responsables políticos?

R. He tenido la oportunidad de conocer de cerca dos de los más grandes organismos multilaterales que tienen por objeto, entre otras misiones, la reflexión y el análisis de las políticas públicas en materia educativa: la UNESCO y la OCDE, en las que fui Consejero de Educación de España. Existen además otros muchos organismos multilaterales o internacionales, como el Banco Mundial o la OEI, que están generando información de sumo interés para el mundo educativo.

Estos organismos internacionales – particularmente la OCDE– pretenden orientar y apoyar las políticas educativas en evidencias empíricas, y además suelen ir algo por delante del tiempo histórico. Si los países miembros estuviesen más atentos y fuesen ágiles en la implementación de políticas, -evidentemente adaptadas a cada contexto- que han sido recomendadas para atender los desafíos de futuro, seríamos muchísimo más eficientes a la hora de afrontar los retos que se plantean en las sociedades actuales. Creo que uno de los problemas de nuestro país es que siempre va bastante retrasado en la adopción de buena parte de esas recomendaciones.

Las políticas públicas tienen que estar basadas en conocimiento. No se pueden obviamente excluir los criterios de oportu-

nidad, que son característicos de la acción política, pero estos no son suficientes y, empleados como único criterio, nos llevan a un déficit de éxito en el logro de los objetivos de la educación. De manera que es preciso, por un lado, prestar atención a las investigaciones y a los informes internacionales y, por otro, disponer de intuición y de conocimiento práctico, basado en la experiencia, sobre cuáles son esas características sutiles que condicionan el éxito de las políticas educativas de un país. Ambas fuentes de conocimiento, la teórica y la práctica, son imprescindibles. Ignorar las exigencias prácticas para que una política -en el supuesto de que esté bien diseñada- tenga éxito es condenarla, con toda probabilidad, al fracaso. En términos muy castizos, ya que estamos en Madrid y soy madrileño, decimos que hay que “conocer bien el paño”, porque si se desconoce, entonces se corre el riesgo cierto de entrar como elefante en cacharrería.

P. En su libro *Fortalecer la profesión docente* señala que una de las políticas educativas de mayor impacto en los resultados es el fortalecimiento de la profesión docente. Afirma además que esta depende también de una adecuada gestión de lo cognitivo y de lo emocional. ¿Cuáles serían a su juicio las competencias que debería desarrollar un profesor para desempeñar de un modo efectivo su labor, para desempeñar una profesión docente de un modo satisfactorio en esta realidad compleja y cambiante en la que nos movemos?

R. Hay elementos del ser humano que son invariantes en el tiempo: el análisis de casos nos revela como clave de éxito del profesor saber combinar la exigencia con el afecto. Esta competencia considerada clave para el buen docente en el pasado, continúa siéndolo para los profesores del futuro. Por supuesto que no son las únicas y desde luego que no es igual la combinación de exigencia y afecto en el siglo XIX, que en el XX o en el XXI, pero sí es condición sine qua non, para que la acción de un profesor goce de una elevada calidad. Existe una relación circular entre cognición y emoción, tal y como los neurocientíficos más prestigiosos, entre ellos el profesor Joaquín Fuster, han señalado. Operando sobre las variables emocionales se consigue reforzar el éxito del aprendizaje cognitivo, y al contrario, operando sobre las variables cognitivas consigues mejorar las dimensiones emocionales del aprendizaje a través, sobre todo, del refuerzo de la autoestima. Judith Harris, entre otros investigadores, analiza las claves del éxito escolar en entornos socialmente desfavorecidos y pone de manifiesto que los profesores que tenían éxito en estos entornos operaban sobre la realidad cognitiva con un alto nivel de exigencia, sin paternalismos, aumentando las expectativas y actuando a la vez, de un modo decisivo, sobre la variable emocional.

P. ¿Se corresponde esto con la imagen de la mirada del profesor, esa mirada que es capaz de hacer sentir al alumno como alguien con capacidad de aprender?

R. Eso es esencial, es la transferencia de expectativas. Daniel Pennac lo describe perfectamente en *Mal de Escuela*, cuando dice que “basta un profesor, uno solo, para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás”. Muchos de los problemas graves de nuestro sistema educativo, como el abandono escolar, están asociados a una falta de autoestima, a una incapacidad del alumno de confiar en sus propias posibilidades. El papel del profesor y su trabajo sistemático e intencional sobre la dimensión emocional y la autoestima de los alumnos es esencial, y se concreta en esa mirada que dota al alumno primero de expectativas y luego de apoyo. Evidentemente hay otras competencias que tienen que ver con lo social: en mi libro cito, por ejemplo, una serie de competencias del profesorado del siglo XXI que fueron establecidas por la Comisión Eu-

ropea, organizadas en torno a tres grandes bloques, trabajar con los otros, trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías y trabajar con y en la sociedad. Estas competencias, complementarias de las anteriores, tienen que ver con facilitar la incorporación del sujeto a un entorno social.

P. En el proceso de mejora de la competencia de la profesión docente se ha puesto de manifiesto la importancia de una buena selección del profesorado, no solo en los informes McKinsey de 2007 y 2010, sino en otros organismos internacionales. ¿Qué puede aportar una buena selección del profesorado a la mejora del desempeño docente?

R. La selección inicial es un elemento decisivo para la consolidación de una profesión docente efectiva, pero tenemos que saber cuáles son los mecanismos mediante los cuales opera. Por un lado, la selección incrementa las expectativas de los individuos que están fuera del ámbito de los seleccionados con respecto del grupo de los seleccionados. Es decir, se genera la conciencia en los candidatos de formar parte de un grupo selecto. En uno de los estudios de McKinsey de 2010, se encuestó a los estudiantes de *colleges* americanos con altas calificaciones, los pertenecientes al llamado tercio superior. Curiosamente, entre las razones que les llevaba, por ejemplo, a elegir una determinada opción profesional estaba esa idea de sentirse miembros de un grupo selecto.

Hay otra cuestión que debemos tener en cuenta: cuando la selección se efectúa correctamente, la calidad de la formación, que debe venir después de la selección según el modelo que planteamos, aumenta indiscutiblemente. Esto lo sabemos muy bien los profesores: cuando tienes un curso de alto nivel, la exigencia del profesor para dar lo mejor de sí mismo es también alta, porque sabe que los que están allí no le van a pasar ni un error, ni una imprecisión, ni un déficit formativo.

Hay, además, una justificación de por qué es imprescindible una selección inicial pertinente que preceda a la formación: solo la tercera parte de los graduados en Magisterio, en todas las comunidades autónomas, va a obtener un puesto como profesor en el sistema. Estamos por tanto permitiendo que los jóvenes escojan opciones que no tienen salida, sin informarles previamente. Se trata de un despilfarro de recursos económicos, ya que gastamos dinero en una formación profesionalizante en personas que no van a ejercer docencia posteriormente, en lugar de invertirlo en mejorar la formación de los que son seleccionados. Y no deja de ser un despilfarro y un fraude en el plano personal y social, por esa desproporción entre la oferta y la demanda.

P. Se ha referido al tercio superior como ese criterio de selección que utilizan muchos países que tienen muy buenos resultados en sus alumnos. También hay países que complementan este criterio con una valoración de las aptitudes y de las actitudes de los candidatos ¿Qué opina al respecto?

R. No cabe duda de que un sistema de selección inicial del profesorado coherente debe tomar en consideración las competencias claves, es decir, aquellas que son imprescindibles para definir el perfil de un buen candidato a profesor. Entre esas competencias están las del conocimiento, cuyo papel no se debe minusvalorar, como a veces ocurre en el discurso de las competencias. Los conocimientos son esenciales y, de hecho, hay estudios que ponen de manifiesto que los llamados “alumnos del tercio superior”, es decir los alumnos mejor formados intelectualmente, se adaptan a las exigencias de la práctica docente mejor que los mal formados. Pero también hemos de tomar en consideración en los procesos de selección la cuestión de las aptitudes, no solo en el terreno cognitivo, también en el emocional, y sobre todo de las actitudes, es decir, hemos de identificar elementos vo-

cacionales y de gestión de las personas que sean idóneos para el trabajo de profesor, que es un trabajo muy complejo y se va haciendo cada vez más complejo.

P. Si la selección es una de las estrategias más efectivas para garantizar esa competencia docente, probablemente la formación sea una segunda estrategia fundamental. Michael Fullan dice que “la formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser uno de los problemas más graves y al mismo tiempo la mejor solución en educación”. ¿Comparte este punto de vista?

R. Lo comparto absolutamente: estamos percibiendo ya en una generación una aceleración tremenda del tiempo histórico, derivada de un contexto dinámico y cambiante. La evolución de la sociedad va a seguir viéndose influida, y cada vez más, por la globalización y las nuevas tecnologías; y, por tanto, la profesión docente -que está preparando el futuro de las nuevas generaciones- va a verse concernida por estos cambios. La única manera de mantener al capital humano del profesorado perfectamente preparado para asumir los desafíos que se le están planteando en el tiempo de un modo continuo es la formación, no solo inicial, sino también permanente.

La formación es un factor de progreso fundamental, pero para que sea efectiva, además de ser de calidad, pertinente, orientada a la mejora, etcétera, tiene que insertarse en una visión sistémica del desarrollo profesional. Habitualmente me refiero al desarrollo profesional, que es un término que a veces en el mundo anglosajón equivale a formación continua o a formación permanente, pero le atribuyo un significado más amplio. El desarrollo profesional es, en definitiva, un conjunto de políticas del que forman parte las políticas de formación, pero no solo, porque para que la formación sea efectiva tiene que reforzarse e integrarse en la noción de “carrera profesional”. Es en esa carrera profesional donde la formación adquiere su total significado, no solo en términos de adquisición de conocimientos y competencias, sino también de reconocimiento y de progreso personal. Cuando la formación se inserta en ese racimo de políticas vinculadas al desarrollo profesional adquiere toda su potencia transformadora del individuo y transformadora de los otros.

P. Afirma en su libro que el perfil profesional del profesor es significativamente bajo respecto de otros profesionales, como por ejemplo los médicos. Y también que este es un aspecto fundamental para la mejora de la competencia docente. ¿Cómo se podría fortalecer este perfil profesional del docente? ¿Qué medidas podrían resultar más efectivas? Hay una aparente paradoja entre la alta valoración social que los profesores tienen y la baja valoración profesional. ¿Podría tener esto que ver con esta debilidad del perfil profesional del docente?

R. Dos de las características básicas de las profesiones robustas son, en primer lugar, la existencia de una “comunidad de prácticas”, es decir, un grupo disciplinado de individuos que comparten una misma condición y que requiere unas exigencias similares. La segunda característica es un sólida “base de conocimiento experto”, que no es solamente un conocimiento académico, sino que es un conocimiento orientado a la práctica que permite arbitrar soluciones similares ante problemas similares. Ese conocimiento experto de carácter profesional, cuando las profesiones son débiles, es un conocimiento individual, no compartido. De manera que podemos tener espléndidos profesores en nuestro país, que los tenemos, cuyo saber profesional beneficia, por supuesto, a sus alumnos en su clase, pero no contribuye a consolidar una base de conocimientos compartido, que como digo, es una característica propia de las profesiones robustas.

Existen dos maneras de hacer de ese conocimiento tácito –propio del ejercicio profesional– un conocimiento explícito: por un lado, explicándolo o enseñándolo y, por otro, llevando a cabo una operación de ingeniería del conocimiento, mediante la cual se extraiga del profesional el conocimiento tácito y se convierta en conocimiento explícito.

Esos dos pilares se refuerzan mutuamente: una sólida comunidad de prácticas contribuye a consolidar la base de conocimiento experto, y la base de conocimiento experto contribuye a consolidar, a dar cohesión interna y a integrar los esfuerzos de la comunidad de prácticas. Esto es muy importante tenerlo en cuenta si queremos fortalecer la profesión docente, y para eso el modelo MIR es excepcionalmente bueno.

P. Es decir, que si se produjese ese fortalecimiento de la profesión docente, ¿esto provocaría también un incremento de la autoestima de los profesores, de la propia valoración profesional?

R. Es lo que los sociólogos llaman la paradoja del prestigio: la profesión docente es una profesión valorada, un poco por debajo de los médicos, pero por encima de muchísimas otras profesiones y sin embargo la percepción que tiene el docente no es esa. Cuando he tenido responsabilidades en el Ministerio y en la Comunidad de Madrid, hemos procurado promover congresos de profesores y tratarlos como profesionales reputados reforzando su autovaloración. Si fuésemos capaces de reforzar de un modo efectivo la profesión docente creo que la paradoja del prestigio se diluiría.

P. Señala que ese MIR educativo, del que es usted mentor, debería configurarse como una enseñanza de postgrado, universal para todo el profesorado, y además de carácter nacional. ¿Cómo justifica la necesidad de estas tres características?

R. Las políticas centradas en el profesorado no han constituido una prioridad para nuestro país en los últimos 30 o 40 años. Podemos optar, ahora, por mirar a países de éxito e importar sus métodos. Eso conlleva siempre el problema de la contextualización, es decir, cuestiones de idiosincrasia y culturales, que operan realmente sobre el sistema y que, si no son tomadas en consideración, pueden abocar al fracaso.

Podemos también considerar una metodología alternativa, como sería la adopción del MIR, consistente en trasladar a la educación modelos nacionales que han funcionado en otros sectores. El modelo del MIR sanitario ha llevado, en buena medida, a nuestro país a cotas elevadas de calidad de su sistema de salud. Una encuesta realizada por la Fundación Botín y la Fundación Europea de la Sociedad y Educación reveló la opinión generalizada en sociedad de que la formación de los maestros debía ser igual de buena que la de los médicos. El modelo MIR sanitario tiene virtudes intrínsecas que pueden transponerse para fortalecer la profesión docente. El MIR es aceptado socialmente, ha resuelto los problemas de reparto de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas, y responde a las expectativas de la sociedad.

Hay diferentes maneras de concebir un MIR educativo, pero siempre deberían incorporar tres características, con las que cuenta el MIR sanitario. En primer lugar que se configure como una enseñanza de postgrado, porque la profesión docente es una profesión regulada, y esa regulación es una competencia exclusiva del Estado. La formación básica, con las debidas adaptaciones, seguiría estando asegurada por los estudios de grado y las enseñanzas de postgrado se centrarían fundamentalmente en el conocimiento profesional, sin querer decir con eso que no deba existir un componente de conocimiento académico.

La segunda característica es que el modelo fuera universal, para todos los maestros y los profesores de secundaria, atendiendo por supuesto a las especificidades de cada etapa. Eso significa que el modelo tiene que ser el mismo sea cual fuere la titularidad del

centro, público, privado o concertado en el que finalmente los docentes vayan a ejercer la profesión. Hemos de recordar que, en nuestro país, la tercera parte del alumnado de las enseñanzas escolares se escolariza en centros que no son de titularidad pública, por tanto la selección y formación del profesorado no puede ser algo exclusivo de la enseñanza pública. El Estado debe garantizar al ciudadano unas condiciones básicas de calidad profesional de los docentes, en atención además al derecho fundamental a la educación.

La manera en la que actualmente el Estado despacha la regulación de la profesión docente es claramente defectuosa, insuficiente, e incompatible con el cumplimiento de sus obligaciones a la hora de atender el derecho fundamental a la educación. Es así, porque ha trasladado la responsabilidad de la preparación de la profesión docente en lo esencial al ámbito de las universidades, pero claro, las universidades son entidades autónomas con sus propios intereses y limitaciones. Las enseñanzas profesionales deben ser de postgrado, porque deben contar con un marco básico y con la supervisión del Estado en coordinación con las comunidades autónomas, como se hace en el caso del MIR.

En relación con esto, en mi libro cito la sentencia del Tribunal Constitucional de 19 de diciembre de 2013 cuando, en un conflicto de competencias interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña, este se dirige al Tribunal Constitucional para decir que, en virtud de su Estatuto, tiene competencias para fijar los temarios de las oposiciones de los profesores. La respuesta del Tribunal Constitucional es negativa y se justifica en el derecho fundamental a la educación, que ha de ser igualmente atendido en todo el Estado, y destaca para lograrlo el papel del profesorado.

P. En la propuesta de MIR educativo se contemplan tres años, un primer año que los alumnos cursarían en una red nacional de centros superiores del profesorado, incardinados en las universidades pero con esa distinción que señalaba ahora mismo, y los dos años últimos en los que se produciría una experiencia práctica en centros educativos. ¿Cómo podría garantizarse de un modo concreto tanto esta formación teórica como la formación práctica y la propia evaluación de los candidatos a futuros profesores?

R. Estos institutos superiores de formación del profesorado (existe algo parecido en Francia y otros países) tienen que beneficiarse de un mayor protagonismo por parte del Estado. La universidad tiene que seguir jugando un papel importante en la formación inicial y permanente del profesorado, pero teniendo claro que esos institutos no son una extensión de las facultades universitarias (y por tanto sometidos a las mismas tensiones internas y compromisos de estas), sino que han de disponer de un estatuto, de un régimen de funcionamiento propio mediante convenio con las Administraciones educativas, y sometidos al control de una instancia del Estado. Además, dado que la formación tiene que ser no solo académica, sino también profesional, es preciso que convivan en ellos los profesionales expertos con los profesores universitarios.

En cuanto a la formación en los centros, es de nuevo el modelo MIR, con las debidas adaptaciones, el que nos da la pauta: el modelo MIR se orienta hacia la excelencia, los centros de “residencia” están acreditados con elevados estándares de calidad; por otra parte, el tutor de formación es un médico experto que ha recibido la correspondiente acreditación y esta debe renovarse cada cinco años. Ese proceso de formación de los médicos especialistas conjuga tres ámbitos: la práctica, la enseñanza sobre la práctica y la investigación. Estas tres actividades podrían darse igualmente en el ámbito de la docencia escolar.

Naturalmente esto requiere tiempo, pero supondría lograr una situación estable, consolidada y madura para la profesión docente, así que hay que empezar cuanto antes.

P. ¿Acreditación y evaluación serían por lo tanto estrategias fundamentales para garantizar la calidad del sistema y una buena formación en los centros de enseñanza?

R. Desde el primer año se entraría en esos institutos de formación y sería necesaria una actuación de supervisión de los institutos de formación del profesorado sobre los centros adscritos, que tendrían que validar y acreditar su condición de centros idóneos. Este es un proceso que, aunque seguramente imperfecto en sus inicios, al cabo de cinco años permitiría tener una red de formación inicial en la práctica perfectamente consolidada. Para ello la concepción de los institutos tiene que ser flexible, de modo que los profesores puedan estar en comisión de servicio o, si proceden del sector privado o concertado, con una fórmula de contrato laboral o contrato a tiempo definido. Una de las razones por las que los institutos de formación del profesorado tienen que estar fuera del ámbito estrictamente universitario es justamente para poder ser órganos más flexibles, con mayor capacidad de adaptación a las exigencias, tanto más cuanto es un proceso que se inicia y que se debe consolidar y que ha de permitir aprender en el propio proceso. Pero se pone en marcha un mecanismo transformador de tal potencia que sin duda contribuiría al incremento de la calidad del sistema.

P. Una vez que finalizase de modo exitoso ese MIR educativo habría profesores interesados en la función docente pública, ¿las pruebas de oposición podrían verse también modificadas como efecto del MIR?

R. Indudablemente. En mi opinión, las oposiciones tienen que seguir existiendo porque es la manera mediante la cual la función pública asegura la aplicación de los principios constitucionales de mérito y capacidad, pero cambiaría obviamente su configuración. Tenemos antecedentes en la historia de nuestra educación: en otros tiempos los maestros con mejores calificaciones tenían acceso directo sin oposición al puesto. Podría considerarse la posibilidad de que a los mejores docentes se les diera la oportunidad de acceder con alguna fórmula que asegurara conocimiento y competencia, pero no necesariamente tan exhaustiva como los procedimientos actuales y mucho más enfocada a la profesión, aptitudes o aspectos vocacionales. Es decir, fórmulas racionales que tomaran en consideración todo el proceso de selección previo.

P. Comentábamos antes que la formación inicial tiene que completarse más aún en un contexto de cambio, de dinamismo fuerte en el que vivimos con una formación permanente de los profesores ¿en qué medida esta formación debería desarrollarse en los centros aprovechando fortalezas y dependiendo también de sus propias necesidades?

R. La formación permanente debería beneficiarse de un enfoque compuesto. Por un lado, debería tomar en consideración algunos ejes estratégicos, pocos (máximo tres o cuatro) y prioritarios, formulados por la Administración educativa de conformidad con la visión del futuro que posean. Además, la formación del profesorado debería tomar en consideración dos ámbitos de necesidad: el del centro y su contexto (en distintos centros son diferentes las necesidades de formación permanente de los profesores) y el de necesidades personales definidas por la carrera profesional. La parte de esa formación que corresponda a las necesidades de los centros tiene, por supuesto, que desarrollarse en los mismos. Las partes correspondientes a ejes estratégicos de la Administración y al desarrollo individual, podrían desarrollarse dentro o fuera de los centros, dependiendo de la trayectoria del profesor o del número de estos que realicen la formación.

P. Sorprende en los informes TALIS la baja participación que los profesores de secundaria españoles manifiestan en actividades de evaluación de la práctica docente. ¿Qué condiciones debería reunir esta evaluación del profesorado para que pudiese fortalecer la actividad docente?

R. En primer lugar que la evaluación sea de calidad. Para esto tiene que ser justa y objetiva, condiciones necesarias para su legitimación a los ojos del propio profesorado. Es imprescindible utilizar procedimientos de evaluación que garanticen estas condiciones: métodos de triangulación, intervención, por ejemplo, del director, de un grupo de pares y un inspector, y tiene que haber concordancia. Además, la evaluación debe ser válida (que mida lo que se quiere medir) y fiable (que lo mida bien).

En segundo lugar, debería estar vinculada al desarrollo profesional, es decir, al plan de la carrera docente. Ya se hacen evaluaciones individuales del profesorado en ejercicio en nuestro sistema, pero uno de los problemas que tiene la evaluación del profesorado es que, en un entorno de escasa tradición evaluativa como es el español, los profesores ven la evaluación como una amenaza y no como una oportunidad. Sin embargo, cuando los profesores ven la evaluación como una oportunidad de mejora (para acceder a la dirección del centro, al servicio de inspección, a plazas en el exterior) no hay ningún problema porque esa evaluación está vinculada a expectativas de mejora y, por tanto, adquiere pleno sentido.

P. Este marco de la evaluación en relación con la mejora nos sitúa también ante otra demanda de los profesores relacionada con la carencia de incentivos profesionales ¿Podrían vincularse de un modo sistémico, tal y como usted sugería, la evaluación, los incentivos y el desarrollo profesional?

R. Podrían y deberían vincularse. Los seres humanos somos dinámicos desde el punto de vista físico, intelectual y existencial. Nuestras expectativas cambian con la edad como consecuencia de la propia existencia y la interacción con los demás y con el entorno. No puede ser que ese dinamismo intrínseco de la experiencia humana vaya acompañado de un plano profesional estático, en el que no exista ninguna posibilidad de mejorar. Hasta ahora, las políticas de recursos humanos se limitan a la posibilidad de participar en el concurso de traslados, concursar a algunas plazas en el exterior (si las circunstancias familiares lo permiten), o hacer oposiciones para ser inspector.

Hay que romper ese modelo, que yo llamo burocrático, si queremos fortalecer la profesión docente, con una concepción sistémica, es decir, con un conjunto de políticas relacionadas entre sí que actúen una sobre otra y que se refuercen mutuamente para producir los efectos de mejora deseados. Mejora del individuo, por supuesto, y mejora de la sociedad, porque cuando el individuo mejora en un contexto colectivo como es el de un centro escolar, al final la sociedad se beneficia, se benefician el centro y las propias familias.

P. Desde esta visión, ¿qué racimo de políticas configurarían esa concepción sistémica del desarrollo profesional del individuo?

R. La formación permanente, la evaluación, los incentivos y la promoción. El tema de la evaluación, que trascendió a los medios de comunicación por la presentación del libro blanco, ha provocado una cierta alarma entre los profesores, quizá porque no ha quedado claro en dicho libro el modelo sistémico de desarrollo profesional. Se trata de entender la evaluación como oportunidad vinculada a la promoción, al desarrollo de la carrera profesional, pero también vinculada a la formación, porque a través de aquella podemos detectar cuáles son nuestras debilidades y corregirlas, lo que nos facilitará a su vez la promoción, tal y como ocurre en los sistemas modernos de gestión.

Hay un recorrido importante de posibilidades de desarrollo profesional para el profesorado –particularmente de la enseñanza pública– a través de la dirección, la inspección, o el acceso a las administraciones educativas, entre otras. En este último caso, según mi experiencia en puestos de responsabilidad dentro de las administraciones, no hay un proceso sistemático de decantación del talento para que los mejores sirvan a la sociedad a través estos puestos de gestión.

El modelo de selección y formación inicial y el modelo de desarrollo profesional están integrados porque hay distintas trayectorias posibles a definir en una concepción de carrera profesional, o incluso todas esas trayectorias se pueden dar en el mismo individuo en distintos momentos de su vida. Y si alguien dijese “yo lo que quiero es seguir trabajando en la enseñanza de mi disciplina”, también tendrían que existir posibilidades de promoción, como convertirse en tutor de formación o en profesor de un instituto superior de formación del profesorado. Para los que tampoco deseen estas formas de promoción quedaría la promoción horizontal que opera solo sobre la variable retributiva (los sexenios), pero sería igualmente necesaria una revisión de este tipo de promoción, de tal manera que revierta en el sistema.

El sistema MIR y el sistema de carrera profesional interactúan y se refuerzan mutuamente: disponer de un procedimiento ordenado para aprovechar el talento de los profesores, contribuye a la consolidación de uno de los pilares esenciales del fortalecimiento de la profesión docente, esa base de conocimiento experto antes citada. Si tratas bien el talento, este puede acumularse, sistematizarse y transmitirse de generación en generación. El modelo MIR integra esos pilares: el de la formación inicial, el del desarrollo profesional y los elementos imprescindibles de consolidación de la comunidad de prácticas y de la base de conocimiento experto. Un sistema lo bastante integrado para que sus elementos se refuercen entre sí se traduciría indiscutiblemente en una mejora de la calidad de nuestro sistema de educación y formación. Como cito en mi libro, en la revista *Newsweek* en el año 2010 se estableció un *ranking* de diferentes países desarrollados tras haber consultado a grandes científicos sociales, sobre distintos aspectos de la sociedad. En la columna de educación, los finlandeses aparecían los primeros y los españoles los últimos; sin embargo, en la columna de sanidad, los finlandeses estaban decimoséptimos y España se posicionaba en tercer lugar. De esto se deduce que algo estamos haciendo bien en Sanidad que no estamos haciendo bien en Educación. En mi opinión, una de las cosas que estamos haciendo bien en Sanidad es el sistema de selección y de formación inicial de sus profesionales.

Es cierto, sin embargo, que esta cultura de comunidad de prácticas y de compartir el conocimiento experto no existe entre los profesores. Estos suelen dar su clase y atender a sus chicos y ahí termina su labor en la escuela. A los de prácticas se les atiende de cualquier manera porque no existen condiciones ni reconocimiento para esta labor, es un sistema francamente defectuoso.

Volviendo al modelo, la articulación de una red de institutos superiores de formación del profesorado confronta a ese tipo de centros con la responsabilidad de la investigación centrada en los intereses de la comunidad educativa y de la profesión docente. La investigación, el análisis de los informes internacionales y la búsqueda de soluciones con base empírica crean un círculo virtuoso, en el que implicas a los profesores de a pie en las tareas de investigación sobre la práctica docente y estas contribuyen a fortalecer la profesión. Al final, te encuentras con una profesión docente en la que se puede atender

perfectamente la dimensión de enseñanza, la dimensión de formación de las nuevas generaciones de profesionales y la de investigación sobre la práctica. Este es un modelo sólido que se acomoda al concepto más moderno, robusto y exigente de profesión.

P. Para contribuir a la concepción de las políticas destinadas a fortalecer la profesión docente recomienda abandonar el modelo burocrático y adoptar un sistémico, dinámico y posburocrático. ¿Podría explicarnos qué quiere decir con ello?

R. Transformar la educación y convertirla en un instrumento indiscutible de avance social, significa adaptar nuestro tradicional modelo burocrático a un modelo posburocrático, es decir, un modelo que tome en consideración a las personas y al talento. No tenemos ningún sistema de gestión del talento. Las administraciones educativas no conocen el capital intelectual que está depositado en nuestro profesorado. La gestión de este talento implica localizarlo, identificarlo y que este actúe en cascada sobre el resto de niveles del sistema. De esta manera, como decíamos, se incide en el desarrollo profesional, en la consolidación de la comunidad de prácticas y en la consolidación del conocimiento experto. Detrás del sistema de gestión del talento y de su transferencia de unos a otros está la construcción de una base que se enriquece y que se traduce en la mejora de la calidad.

Yo estoy absolutamente convencido de que esas tres dimensiones (la asistencial o práctica, la docente y la investigadora), con un modelo atinado de políticas centradas en el profesorado, se pueden transponer al ámbito educativo. ¿Cuál será el futuro de estas reflexiones? Pues no lo sé. A mí me parecía que era una cuestión muy importante y por eso escribí el libro. De todos los libros que he escrito probablemente este sea el que más me ha costado. A pesar de que, por mis obligaciones institucionales, para mí no era el momento más oportuno para realizar una tarea como esta, me parecía que era mi obligación, así como mi responsabilidad traducir las ideas al papel y difundirlas, porque creo que es de las cuestiones más importantes con las que se tendrá que enfrentar el sistema educativo en los próximos años.

En nuestro país somos poco dados a aprender de los demás y muy proclives a ocurrencias y momentos de gloria y quizá por eso avanzamos tan lentamente en aquellas cuestiones que no son de carácter burocrático. En España los *inputs*, cuya gestión está garantizada perfectamente por la burocracia, han sido tomados por los responsables políticos y los gestores institucionales, como *outputs*. Es decir, ha existido la idea de que cuanto más gastábamos mejor era el sistema y que el gasto eran ya resultados. Y es en los *outputs* donde hay que centrar los esfuerzos: ¿cuáles son los resultados en términos de avance del sistema educativo en materia de calidad, como consecuencia de todos esos recursos que pones a disposición del sistema y que administran los aparatos burocráticos? En las últimas décadas han mejorado notablemente el alcance y las condiciones de la escolarización, porque se ha invertido en recursos. Pero una reflexión profunda sobre este asunto nos lleva a darnos cuenta de que eso es el resultado de la gestión de los *inputs* por parte de los aparatos burocráticos. Pero las burocracias no están hechas para innovar. La innovación efectiva se basa en conocimiento, por eso las instancias de decisión y las políticas que se adopten tienen que ser ricas en conocimiento experto y tienen que basarse en las evidencias empíricas y no ser el resultado de las ocurrencias de unos y de otros. Espero que todas estas ideas y reflexiones puedan contribuir, siquiera sea mínimamente, al acierto en el diseño de las próximas políticas educativas en la Comunidad de Madrid.

3.2. Formación del profesorado y transformación educativa: acceso, mentorización y formación permanente

CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Carmen Rodríguez Martínez

CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Formación del profesorado y transformación educativa: acceso, mentorización y formación permanente

Carmen Rodríguez Martínez es doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga y profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Ha sido directora general de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y directora general de Ordenación y Evaluación Educativa en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Su trabajo docente y de investigación ha ido orientado a la formación del profesorado, a la igualdad en educación y a las tecnologías de la información y la comunicación. Autora de destacadas publicaciones relacionadas con el profesorado.

El profesorado es uno de los elementos clave para la transformación educativa y la mejora de los rendimientos de los estudiantes. Así se desprende, al menos, de los informes de la Unión Europea y de la OCDE, donde se reitera con frecuencia que, para lograr unos mejores resultados, necesitamos “docentes de calidad”, principio que a la vez relacionan con un sistema de acceso que seleccione a “los mejores” y un desarrollo profesional docente (DPD) que premie y distinga las “buenas prácticas”. Estando de acuerdo con su importancia, las propias demandas constituyen un modelo de déficit sobre el profesorado, a quien se le considera el único responsable del bajo desempeño del alumnado.

La formación del profesorado no es un único momento sino un proceso continuo y dinámico en el que se va configurando el profesional docente, por ello hablaremos de desarrollo profesional docente. El acceso a la función docente forma parte de este continuo junto a la selección, la formación inicial y permanente, las condiciones de trabajo y la carrera docente.

El desarrollo profesional docente nos plantea dos problemas entrelazados, uno referido al diseño del modelo de formación del profesorado y otro de índole metafísico: qué tipo de profesor o profesora sustenta este diseño.

El modelo de formación tiene que ver con cuáles son los medios y las decisiones que vamos a tomar a la hora de formarlos, reconocerlos, establecer su carrera docente; dónde, cuándo, de qué manera..., se

trata de decisiones que no solo son técnicas, sino que pueden resultar controvertidas y que plantean dilemas.

El modelo de profesor o profesora tiene que ver con la orientación que demos a todo lo anterior, con el sentido de la profesión docente que está inscrita en las narrativas que construyen la sociedad, las familias, los propios docentes e incluso la clase política, sobre lo que significa el hecho de ser profesor o profesora.

Necesitamos saber qué modelo de profesor queremos antes de diseñar su modelo de formación.

Un primer modelo de docente puede ser definido como una persona sin autonomía, sujeto al control de las evaluaciones, a los currículos extensos y a los vaivenes de las políticas de turno. Un ejecutor de las directrices emanadas de las administraciones y transmisor de conocimientos, con una escasa profesionalidad y poder de decisión en educación.

Para este modelo de “profesor ejecutor” el acceso ideal a la función pública docente es un concurso-oposición, que los prepare para reproducir los conocimientos que deben transmitir. Estos profesores ya han sido evaluados durante la formación docente en las facultades de educación. Este modelo se manifiesta contrario a las políticas de formación europeas que requieren un profesorado más dúctil y flexible.

Un segundo modelo es un profesional autónomo, comprometido, con una buena formación y reconocimiento.

La escuela es un instrumento básico para el desarrollo de la autonomía, la conciencia y la responsabilidad ciudadana y para ello se requiere un profesorado que sea libre y autónomo en su relación con el conocimiento y frente a los políticos, sean quienes sean. La figura del funcionario se crea en España en el s. XIX, para evitar que los trabajadores y trabajadoras de la administración fluctuaran cada vez que un nuevo partido llegaba al poder. La estabilidad, la autonomía y un status y consideración adecuados del profesorado son los únicos elementos que pueden garantizar una educación de calidad, que no sirva a los designios de los políticos.

Para educar a ciudadanos y ciudadanas libres hace falta una pluralidad de visiones e independencia del poder político. La estabilidad en el puesto de trabajo garantiza la imparcialidad.

El perfil del profesorado que deseamos requiere una voluntad de fuerte compromiso por la educación, entendida esta como una acción transformadora y renovadora. Los y las docentes deben actuar como educadores y no sólo como enseñantes, lo cual significa entender su identidad profesional con funciones educativas, sociales y políticas. Esto quiere decir que trasciende los conocimientos disciplinares y plantea problemas reales que afectan a la vida de los individuos. Y además de preocuparse por el desarrollo cognitivo individual, plantea la educación como un valor para conseguir personas críticas que sean capaces de pensar por sí mismas y en el bienestar común, como plantea el documento marco para el desarrollo de aulas creativas en Europa (CCR).

Para ello, debe estar formado con contenidos científicos apropiados y no ligados estrictamente a su papel de enseñar, y también con conocimientos profesionales vinculados

a la actuación docente y prácticos, aprendidos en los contextos escolares. Esta exigencia debe ser tenida en cuenta en su formación, en la regulación de su trabajo y en los procesos de selección y evaluación.

Es esencial considerarlo un profesional autónomo que tiene una proyección importante en la concepción y desarrollo del currículo, que será un aspecto propio de los debates profesionales.

El profesorado necesita autonomía para adaptar el proyecto educativo a las necesidades de sus estudiantes proponiendo un trabajo estimulante, aprendizajes relevantes, que se realicen en colaboración y procurando que aprendan unos de otros. Esto requiere que el currículum en general no sea minuciosamente regulado mediante textos legislativos y solo incluya directrices muy generales, como se propone también en el marco CCR.

La formación en el lugar de trabajo: acceso y mentorización

El acceso a la función pública estará ligado a la formación en el lugar de trabajo, con conocimientos prácticos y contextualizados. Los esquemas de actuación docente solamente se forman y reconstruyen mediante experiencias prácticas en los contextos reales. Pero también necesitan la reflexión sobre la propia forma de actuar, a la luz de experiencias educativas relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consistente (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013). Ni la teoría descontextualizada, ni la práctica repetitiva al margen de la reflexión crítica proporcionan una buena formación.

Hablamos por tanto de una formación basada en la alternancia interactiva, no una yuxtaposición entre el trabajo escolar y las teorías de la universidad, ni aplicación de teorías en la práctica, sino una propuesta de situaciones-problema, donde se movilizan tanto el acompañamiento, la tutoría o el mentorazgo, desde la universidad y la escuela, con actividades de análisis y de integración de saberes (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, 2015).

La Administración educativa debe exigir la calidad que requiere la formación de sus docentes y las universidades prestarse a una colaboración con el profesorado de los centros educativos en igualdad de condiciones y sin jerarquías.

La fase de formación en el lugar de trabajo debe ser evaluada y significar una puesta a prueba de la sensibilidad y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y también la oportunidad de aprender de la experiencia de calidad.

En este sentido, no todas las propuestas de modelos MIR plantean lo mismo. El modelo MIR, como un proceso de prácticas que se desarrolla en el acceso a la función docente, es una propuesta sostenida por diferentes partidos en nuestro país (PSOE, PP y UP) con distintos modelos de puesta en práctica. En nuestra legislación, actualmente supone un año de docencia en prácticas, para un profesorado que ha aprobado las oposiciones, que en la mayoría de los casos ya han sido interinos, sin tutela progresiva ni mentorización de la Universidad.

Este es un antiguo tema de debate en nuestro país, pues ya por el año 1984, el grupo XV, coordinado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, encargados de asesorar la re-

forma de la formación del profesorado con el ministro José María Maravall, habían apuntado la necesidad de un periodo de prácticas de iniciación profesional al que se le llamó MIR.

Para tener unas prácticas de calidad es necesario seleccionar a los centros, así como a las personas que tutelen la formación, lo cual supone exigencias de financiación. Si el futuro profesorado es un profesor en prácticas o un aprendiz en prácticas cambia la dimensión evaluativa. ¿Cómo se realiza la inmersión paulatina y tutelada? ¿Serían prácticas pagadas? ¿Qué implicación y reducción del horario docente tendría el profesorado que tutela las prácticas? ¿Cómo se organizaría la mentorización desde la universidad?

Deben ser prácticas para aprender a ser profesor no para reproducir los contextos educativos conocidos, un MIR sin las pautas de inmersión profesional que utilizan otros países europeos ya lo tenemos.

¿Cómo se realiza esta formación en países de la OCDE?

Los países con mejor calidad de enseñanza facilitan abundante formación práctica. En Inglaterra, por ejemplo, dos tercios del curso están dedicados a la práctica. En Japón, sin embargo, optan porque los participantes trabajen a tiempo completo en las escuelas recibiendo entrenamiento y apoyo de un tutor dos días en semana (Mckinsey, 2012).

La fase de cualificación al mundo del trabajo se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial y el mundo laboral. Estos periodos tienen una duración de un año, en algunos países de dos (Alemania y Luxemburgo) y hasta tres.

Los encargados de esta fase de formación son profesores y profesoras con experiencia, que serían seleccionados para tutelar o mentorizar la inmersión del alumnado en la práctica docente con una progresiva atribución de responsabilidades docentes, así como el profesorado de la universidad que promueve la reflexión sobre estas experiencias, los contextos y sus efectos en las conductas de los estudiantes y de ellos mismos. Las condiciones en que se desarrolla esta fase en otros países supone una disminución de la jornada laboral para los tutores y retribución económica para tutores y alumnado en algunos países. Requiere una evaluación para certificar el dominio de la profesión.

Para evaluar el saber-estar (De Ketele, 2008) es necesario interiorizar las formas de trabajo y esto supone la evaluación en diferentes situaciones educativas que perduran en el tiempo y que se pueden observar de forma continuada. No sería suficiente dar clases, sino la gestión de la clase, la escuela y cualquier contexto educativo formarían parte de la evaluación de esta formación inicial. Esto implicaría una evaluación conjunta y compartida de los aprendizajes y competencias desarrollados tanto en el espacio reflexivo-formativo universitario como en el espacio reflexivo-práctico educativo. No solo del alumnado que está aprendiendo sino de los profesionales que están en los dos ámbitos y del propio funcionamiento y conexión de ambas esferas: la universitaria y la educativa.

Tal como se desprende de los informes Mckinsey (2008, 2010), Eurydice (2013) y Talis (2009, 2013), así como autores como Esteve, Tiana, Viñao, Pérez Gómez, podemos decir que hay unanimidad en la idea de que la formación en los contextos prácticos son clave para formar a los docentes.

Existen dos cuestiones previas que se consideran de suma importancia para que la formación en contextos prácticos sea de calidad:

1) La importancia de la selección del alumnado en la carrera o previamente a la formación en los contextos prácticos. Informes como Mckinsey (2008 y 2013) muestran como los países con niveles educativos más altos son restrictivos en la selección del profesorado que debe ser formado en la carrera (Finlandia, Singapur y Corea). En Finlandia y el Polonia hay exámenes específicos de acceso, entrevista, además del expediente académico como en el resto de los países. Hay una tendencia hacia un modelo restringido de acceso de los estudiantes en formación, con una sola fase de acceso.

El sistema de acceso a la carrera docente garantiza la calidad de los estudios junto a un número suficiente de candidatos. La razón de esta selección previa no es solo buscar los mejores talentos, sino procurar que exista una buena formación práctica, para lo cual el número de plazas debe estar limitado, para poder contar con los mejores profesores, en los mejores centros y evaluando las competencias profesionales.

2) La necesidad de modelos simultáneos para la formación del profesorado de secundaria

En España y otros países de la OCDE se diferencia la formación en modelos simultáneos en educación primaria e inicial y en modelos consecutivos en secundaria. En estos últimos, primero se forman en contenidos científicos y después en los aspectos profesionales relacionados con la docencia. Los modelos consecutivos crean un identidad profesional falsa porque los alumnos se ven a sí mismos en primer lugar como especialistas académicos y solo en segundo lugar como profesores.

Es necesario entrar en la profesión de docente y saberlo desde el primer momento y a la vez romper las diferencias de status entre el profesorado de primaria y secundaria. Los modelos europeos en estos años se van decantando por modelos simultáneos.

En Europa, la formación profesional en modelos simultáneos de enseñanza suele ocupar temporalmente desde un 30% hasta más del 50%. En los modelos consecutivos es inferior al 30%.

Otra tendencia en esta época es integrar la formación del profesorado en la Universidad, lo que conlleva la necesidad de un ciclo largo, que en el caso de Finlandia, Inglaterra, Alemania, Francia e Italia dura cinco años .

Formación permanente y carrera docente

Todos los marcos regulatorios sobre la carrera docente están vinculados a la formación y son mucho más detallados y prescriptivos cuando se trata de regular el ascenso. Las condiciones de trabajo y salariales tienen que estar muy reguladas para no dar lugar a conflictos de intereses. La formación continua se termina regulando de forma credencialista, sin mayor atención a sus contenidos o a los efectos de dicha formación.

Por ello la primera premisa sería no vincular la formación a la carrera docente y desarrollar una formación continua sin estimular el credencialismo, solo dirigida a actualizar y mejorar la calidad del trabajo docente.

El **perfeccionamiento** y la actualización deben ser una parte consustancial de la labor docente y un requisito generalizado y no una forma de obtención de méritos. La formación es un derecho y un deber para conseguir un desarrollo profesional docente, ofreciendo las facilidades y oportunidades necesarias para llevarla a cabo, dentro del tiempo del trabajo del profesorado y con alicientes. Por ejemplo, gratuidad para la realización de estudios superiores, años sabáticos para la realización de estudios o desarrollo de proyectos de investigación, etc.

Para alcanzar estos objetivos, debemos crear, impulsar y dinamizar grupos de trabajo de profesores y profesoras, abrir vías de comunicación entre todos los docentes que trabajan en el sistema educativo. Crear redes de profesionales en las que se sirvan de la experiencia mutua y de las prácticas que se están desarrollando en otros centros, llevar a cabo formación en centros con unas necesidades determinadas por su realidad educativa y su entorno.

La participación y reflexión conjunta de los que se incorporan a la enseñanza con los que tienen experiencias diversas es una fuente inestimable de aprendizajes para la docencia. Es determinante cómo se produce el acceso a la docencia y la forma de trabajar que se establece en esos primeros años.

Los modelos de estatutos docentes que configuran el trabajo docente siguiendo un modelo basado en la carrera tienen varios inconvenientes:

- 1) Las carreras permiten premiar al docente con puestos de trabajo que lo alejan del aula. Suelen remunerar los puestos de trabajo y no a las personas o las actividades que estas desarrollan.
- 2) La principal diferencia dentro de un mismo cargo es la diferencia salarial por antigüedad en la docencia.

La idea de compensar trabajos por su distinta calidad plantea dos problemas importantes (Terigi, Flavia, 2009):

Por un lado, el pago por mérito es inadecuado para trabajos basados en el conocimiento donde se requieren de actividades complejas en las que influye más de un factor y que son sostenidas en el tiempo. Por otro, en un marco de promoción de los derechos educativos todas las prácticas de los profesores y profesoras deben ser buenas prácticas porque si no, es políticamente inadecuado aceptar cuotas de mala praxis.

La carrera docente tampoco debe ligarse a políticas de paso de un cuerpo a otro, pues este mecanismo de promoción tiene otros alicientes y otras motivaciones. Además, es en los niveles de enseñanza obligatoria donde se debe primar a los buenos profesores y profesoras porque son los niveles que necesitan docentes con una mayor competencia y compromiso con la enseñanza

Actualmente existe una escasa diferenciación del puesto del trabajo de los docentes, tanto en las funciones posibles a desempeñar (la docencia), como en su evolución a lo largo de la vida activa. Habrá que permitir que las políticas diseñen un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un entorno personal atractivo para quien se interese por la educación y se plantee como reto su desarrollo profesional. Podría ser por ejemplo, la

elaboración o participación en un proyecto en una escuela de difícil desempeño, su desarrollo y su puesta en marcha; la identificación de campos problemáticos en la institución escolar y la construcción de dispositivos que favorezcan soluciones; la participación en el desarrollo curricular y la construcción de materiales escolares; planes de mejora profesional y experimentación de propuestas de innovación; sistemas de mentorazgo en el acompañamiento de profesorado novel y en formación.

Para ello tenemos que partir de la confianza en los docentes y en su trabajo y adaptar el sistema educativo a una mayor autonomía y un mayor apoyo institucional para el desarrollo de su trabajo. La autonomía docente es un requisito necesario porque los profesores y profesoras son los que conocen sus contextos de actuación y porque el desarrollo de proyectos para trabajar en los centros no debe ser homogéneo y sí participar de los intereses del alumnado y del profesorado.

Referencias bibliográficas

Boudjaoui, M. ; Glenet , J. y Kaddouri, M. (2015). *La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación*. 51/ 2, 239-258

De Ketele, J. M. (2008). "Enfoque socio-histórico de la competencia en la enseñanza. Profesorado". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3): 1-10.

Eurydice (2013). *Key Data on Teacher and School Leaders in European*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

MCKINSEY (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company

MCKINSEY (2010). *How the World's most improved school Systems keep getting better*. McKinsey & Company
Pérez Gómez, Á. I., Pérez Granados, L. (2013). "Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico". *Revista Temas de Educación*, 19 (1), 67-83

TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OCDE.

TALIS (2013). *The Teaching and Learning International Survey : main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. OCDE

Terigi, Flavia (2009). *Carrera docente y políticas de desarrollo profesional*. En Vélaz de Medrano, C.

Vaillant, D. (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. Fundación Santillana.

3.3. Hacia un nuevo paradigma en la adquisición del inglés: eficiencia, innovación y buenas prácticas

MIGUEL MARTÍNEZ LÓPEZ

Miguel Martínez López

MIGUEL MARTÍNEZ LÓPEZ

Hacia un nuevo paradigma en la adquisición del inglés: eficiencia, innovación y buenas prácticas

Miguel Martínez López es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada, doctor por la Universidad de Bolonia-Real Colegio de España y diplomado en Traducción por la Universidad de Stalford (UK). Es catedrático de Filología Inglesa y director del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la UVEG. Ha impartido docencia en universidades europeas y norteamericanas y ha dirigido proyectos de investigación de la UE. Sus trabajos han sido publicados en España, EEUU, Alemania, Italia y Francia. Fue Agregado de Educación en el Consulado General de España en Miami y Consejero de Educación y Ciencia de EEUU y Canadá. Ha trabajado en la ANECA en temas de investigación y de innovación educativa y ha sido miembro de la comisión de expertos académicos del Ministerio de Educación y Ciencia. Ha recibido la Cruz de Alfonso X el Sabio y la Encomienda de la Orden del Mérito Civil; es Profesor Honorario y Medalla de la Sociedad de Estudios Internacionales y Premio de la Sociedad Norteamericana de Profesores de Español y Portugués y de la Asociación de Universidades Hispánicas de EEUU.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro entorno cultural, la adquisición de lenguas extranjeras, como parte del proyecto de una sociedad plurilingüe, viene siendo considerada una de las columnas indispensables para una eficaz construcción europea. El aprendizaje del inglés (e, idealmente, de otra lengua más, adicional a la materna) es un objetivo central de la articulación de los sistemas educativos de los Estados miembros (explícitamente desde la Cumbre Europea de Barcelona en 2002), al tiempo que constituye una estrategia fundamental de cohesión, desarrollo económico y fortalecimiento del capital humano de los países de la Unión.

Uno de los aspectos más complejos de esta estrategia europea es la conciliación de la necesidad del aprendizaje del inglés como *lingua franca* intra y extra-comunitaria, al tiempo que se mantiene la apuesta por una sociedad europea multilingüe y multicultural. Las páginas que siguen presentan, en primer lugar, un breve análisis de la situación actual; a continuación, un diagnóstico del estado de gestación de un nuevo paradigma en la adquisición del inglés, que se aleja de las concepciones tradicionales de “inglés como lengua extranjera” (EFL, *English as a Foreign Language*) o “inglés como segunda lengua” (ESL, *English as a Second Language*) y correctamente enfatiza la importancia de la adquisición temprana del inglés y la metodología AICLE (adquisición integrada de contenidos y lenguas extranjeras); ya hace tiempo que la lengua inglesa ha dejado de ser una lengua extranjera en la mayor parte

del mundo: ahora es una lengua franca o lengua global (ELF, *English as a Lingua Franca* / EGL, *English as a Global Language*) que, con unos dos mil millones de hablantes (en su mayoría no nativos), junto con la competencia digital, constituye una de las claves de la empleabilidad. La perspectiva utilizada en este trabajo incluye una reflexión sobre las políticas educativas y algunas posibles innovaciones en el ámbito de la praxis en el binomio enseñanza-aprendizaje.

2. BREVE APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS EN ESPAÑA

Tanto el contexto, como los agentes fundamentales del proceso educativo, (administración, estudiantes y profesores) han cambiado sustancialmente en las últimas décadas y el impacto de estos cambios, en todas las materias (en inglés probablemente más que en otras) es evidente: la Administración educativa española a nivel estatal se enfrenta a algunas consecuencias mediatas, quizá imprevistas, de la transferencia de las competencias de gestión del sistema y del desarrollo normativo a las CCAA, algunas de las cuales parecen apostar más por la inmersión en la lengua equivocadamente denominada 'propia' que por los deseos y necesidades de sus ciudadanos, con escaso aprecio por fórmulas como el AICLE y sin una agenda específica sobre lenguas extranjeras. También es obvio que resulta particularmente difícil el ejercicio de la competencia del Estado para dictar legislación básica que impacte por igual a todo el país en esta materia. Todo ello, a pesar de las indudables ventajas, por ejemplo, de la incorporación del AICLE (enfoque en que la CM fue pionera, a través de sus programas bilingües) que puede mejorar la competencia en inglés y el conocimiento de las materias, al tiempo que liberar horario en planes de estudio que se enfrentan al reto de incorporar espacio para otros contenidos curriculares y, en algunas CCAA para encajar la enseñanza de tres-cuatro lenguas (las dos cooficiales, el inglés y una cuarta lengua opcional, al menos en la ESO). La inestabilidad resultante de la ausencia de un pacto educativo también en esta materia, la difícil conciliación de modelos trilingües con la Carta de Lenguas Regionales del Consejo de Europa y el rechazo de los partidos nacionalistas a que el Estado recupere unas competencias de legislación básica que garanticen una educación igual para todos y que otorguen la necesaria permanencia en el tiempo de los modelos y que permita valorar su eficacia y eficiencia, son factores que han de ser tenidos en consideración, a la hora de diseñar programas de enseñanza estructurada del y en inglés.

Otro elemento esencial del contexto, que hemos de tener en cuenta, es el elevado nivel de consenso y motivación de los ciudadanos respecto de la importancia de la adquisición de destrezas multilingües y, específicamente, del inglés como lengua global; las cuantiosas inversiones de capital privado y el apoyo a las políticas públicas sobre plurilingüismo, constituyen una buena prueba de ello. Si en algo están esencialmente de acuerdo los europeos (como ya reflejaba hace una década, en un porcentaje próximo al 80%, el Eurobarómetro 243/wave 64:3 de 2006) es en la necesidad del dominio del inglés. Nadie duda del carácter fundamental, prácticamente indispensable, de la competencia comunicativa en lengua inglesa para el éxito académico y laboral en el siglo XXI y pocos dudan de la necesaria orientación funcional de dicho aprendizaje. Por otra parte, existe en nuestro país un alto grado de concienciación y sensibilidad colectiva sobre la imperiosa necesidad que tiene nuestra ciudadanía de mejorar su competencia comunicativa en lengua inglesa y en otras lenguas extranjeras, en cuya consecución se invierten abundantes capitales públicos y privados, que requieren una justificación concreta en términos de re-

sultados. Sin duda, esta inversión es una de las más rentables en el marco de la educación para la empleabilidad en nuestro siglo XXI. Además, quienes adquieren otras lenguas además de la materna (especialmente en adquisición temprana), presentan una mayor motivación general para el trabajo, tienen más posibilidades de conseguir el éxito académico, mucha menor tasa de abandono temprano, más posibilidades de seguir estudios universitarios, mayor autoestima, mayor capacidad de concentración, mejor reserva cognitiva y casi un seguro de prevención de patologías neurodegenerativas, que, como en el Alzheimer, sabemos tienden a instaurar la fase de demencia, cuatro o cinco años más tarde en plurilingües que en monolingües.¹

Por su parte, los estudiantes son hoy ‘nativos digitales’, muchos de los cuales viven literalmente en contacto permanente con un dispositivo electrónico y aprehenden la realidad de modo muy distinto al de la mayoría de sus profesores. En este sentido, existe una especie de ‘brecha digital’ insalvable. La declaración “Los niños, los adolescentes y los medios de comunicación”, de la Academia Estadounidense de Pediatría, 2013, citando un estudio de Kaiser Family Foundation, sostiene que “Un niño promedio de entre ocho y diez años pasa cerca de ocho horas diarias frente a distintos elementos electrónicos y esta cantidad asciende a más de once horas diarias en niños mayores y adolescentes.”² Si a esas once horas añadiéramos siete-ocho horas de sueño, no tienen fácil encaje las siete-ocho horas de permanencia diaria en la escuela, donde, con carácter general, no está permitido el uso de estos dispositivos. Resulta evidente que el contexto del aprendizaje estructurado recibe un impacto negativo en forma de uso abusivo de la tecnología y tiene como una de sus consecuencias también negativas la creciente dificultad de los aprendices para la comunicación oral y escrita: los adolescentes de trece a diecisiete años ya hablan menos por teléfono que ningún otro grupo de edad, con excepción de los ancianos, pero la mitad envía una media de cincuenta mensajes de texto diarios y un tercio más de cien. Sin embargo, también pueden identificarse rasgos positivos en la medida en que una parte relevante de estos contenidos que consumen nuestros niños y adolescentes están en inglés, mientras que el uso de estas nuevas tecnologías ha capacitado a las nuevas generaciones para el trabajo multitarea. Resulta evidente, en todo caso, que cualquier enfoque ha de tener en cuenta esta nueva realidad y convertir la necesidad en virtud, favoreciendo nuevas estrategias que incorporen las nuevas tecnologías, la producción oral, la adquisición temprana y una visión menos centrada en la clase reglada como contexto natural del binomio enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, pues es precisamente este último el eje sobre el que pivota el éxito o el fracaso de cualquier política educativa, el profesorado de inglés se encuentra a diario en la línea de un fuego cruzado de normativas cambiantes, una mayoría de nativos digitales regularmente motivados, sin dosis espectaculares de espíritu de sacrificio y con deficiencias notables que traen causa de una formación inicial, a mi modo de ver, generalmente deficiente.

En el caso de los maestros en educación infantil, es posible graduarse con solo 6 de 240 créditos de inglés, mientras que la mención en lengua extranjera (inglés) para los maestros de primaria puede conseguirse con solo 30 de 240 créditos, que se añaden a 6 de lengua inglesa y 6 de didáctica del inglés (42/240 en total) lo que convierte una de las claves del éxito –el dominio de la materia y del vehículo de la enseñanza– en un porcentaje marginal de la formación inicial. Tampoco la formación inicial de los profesores de secundaria está exenta de serios problemas de adaptación a un nuevo paradigma; con un número de estudiantes por clase de idioma extranjero a veces excesivo y unos planes de estudio, pro-

gramas, materiales y métodos siempre en perspectiva de cambio, con no poca frecuencia desvinculados de las necesidades de los estudiantes, el profesorado de inglés se debate muchas veces entre la resignación y la esperanza. La acreditación frecuentemente apresurada de profesores en ejercicio de otras disciplinas para convertirse en ‘profesores bilingües’, con una equipación técnica insuficiente para vehicular en inglés diversas asignaturas del currículo, no viene garantizando tampoco un nivel C1 (nivel avanzado), mínimo deseable para el correcto desempeño de las funciones que se esperan de ellos.

No obstante todo lo anterior, la mayor capacitación metodológica y una cierta mejora de los resultados de los estudiantes son incuestionables como tendencia de fondo, aun con altibajos y con una velocidad insatisfactoria, en parte por las mejoras en la enseñanza del inglés de centros públicos y públicos-concertados y en parte gracias a la masiva inversión de capitales privados, programas como Erasmus+, etc.³

3. RECOMENDACIONES A FAVOR DE LA INTRODUCCIÓN TEMPRANA DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL ⁴

El marco de actuación para la incorporación temprana de una LE en la escuela es una cuestión esencialmente consensuada a nivel europeo: en julio de 2011, la Comisión Europea aprobó un *Manual de Orientación sobre Aprendizaje de Lenguas en la Enseñanza Preescolar: Eficiencia y Sostenibilidad*, dentro del “Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)” en el que analiza con detalle los principales aspectos de esta estrategia, que varias CCAA españolas, como el País Vasco, Madrid, Galicia o Andalucía –por poner solo algunos ejemplos– llevan ya algunos años trabajando con resultados generalmente positivos.

Como se detalla en el supracitado manual, en el contexto de la Unión, el Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 hizo un llamamiento a actuar «para mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana», como principal objetivo de la política educativa en materia lingüística de la UE.

El papel fundamental de los idiomas para la integración de la UE se ha visto confirmado por diversas declaraciones políticas en los últimos años, entre las que cabe destacar las siguientes:

- La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente puso de manifiesto la relación entre la comunicación en diferentes idiomas y las competencias interculturales.
- La Resolución del Consejo de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo destacaba la importancia de la enseñanza de idiomas desde el punto de vista del aprendizaje permanente.
- El marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») hacía referencia a la consolidación de las competencias lingüísticas como uno de los requisitos para conseguir unos sistemas educativos de alta calidad, eficaces y más justos.

- Por último, la Comunicación de 2010 Agenda de nuevas cualificaciones y empleos identificó una vez más las competencias lingüísticas como una competencia clave para la vida.

Además, en estos últimos años, se está incidiendo especialmente en la importancia de la educación preescolar, para lo que, en 2009, los ministros de Educación de la UE fijaron como objetivo que en el año 2020 al menos un 95% de los niños en edades comprendidas entre cuatro años y la edad en que comienza la enseñanza primaria obligatoria participaran en programas educativos tempranos, resultando de especial interés tanto el papel de las lenguas en que se vehiculan estas primeras enseñanzas como los propios programas plurilingües que se vienen desarrollando en varios países europeos.

Por otra parte, a nivel nacional, el *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras 2010-2020*⁵ -en cuya redacción de informes técnicos participé en su día- planteó igualmente la necesidad de abordar con urgencia el problema del bajo nivel de competencia en lenguas extranjeras de los escolares españoles (con explícita referencia al carácter preferente del aprendizaje del inglés) y propone como modelos de buenas prácticas, entre otros, los programas derivados del convenio MEC-British Council de 1996, cuya evaluación (2010) y diseño de currículos integrados (disponibles a partir de 2012), también de educación infantil, constituyen una experiencia interesante que, con las adaptaciones necesarias, puede contribuir positivamente al desarrollo de los programas plurilingües de los pre-escolares también en Comunidades con dos lenguas cooficiales.

Igualmente, la Conselleria de Educación, Formación y Ocupación de la Generalitat valenciana, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, ha venido haciendo una apuesta decidida por el fomento del plurilingüismo en los centros escolares, introduciendo programas de adquisición de lenguas extranjeras, principalmente el inglés, a edades cada vez más tempranas. La Red de Centros Plurilingües puesta en marcha hace ahora cinco años cuenta ya con ca. 256 centros en Valencia, ca. 48 en Castellón y unos 150 en Alicante, de los que varios centenares ofrecen un programa plurilingüe en educación infantil; sin embargo, los actuales responsables han anunciado ya a los llamados ‘colegios superplurilingües’ que en ningún caso se permitirá la opción de líneas en inglés, situando el debate incluso en si finalmente acabarán con el modelo de doble línea en castellano y valenciano, para sustituirlo por uno de inmersión en valenciano, con reubicación de parte del actual horario reglado de inglés a franjas extracurriculares, siguiendo el modelo catalán. También en Baleares, el nuevo gobierno está preparando un decreto de lenguas que impide el equilibrio de las lenguas cooficiales en los horarios escolares y limita las clases en inglés (aunque la escuela concertada intentará continuar con el modelo trilingüe). Finalmente, doce partidos gallegos han construido un frente común contra el modelo trilingüe de Galicia, mientras que, a nivel estatal, los partidos con opciones de gobierno mantienen la apuesta por un modelo bilingüe (y trilingüe en las comunidades autónomas con lenguas cooficiales). Así las cosas, no ha de extrañar que cada vez más ciudadanos consideren que el despiece del sistema educativo, al igual que el del sistema nacional de salud, en diecisiete feudos ha sido –además de carísimo (cuarenta y ocho mil millones de euros)- un inmenso error, de difícil arreglo, por ser ahora educación, sanidad y justicia “competencias exclusivas” en los Estatutos de Autonomía, lo que (con la excepción de la legislación básica) deja en manos de las propias comunidades autónomas la exclusiva de iniciar, en su caso, un procedimiento legal de devolución parcial o total de competencias, lo que parece muy escasamente probable.

4. BENEFICIOS DE LA INTRODUCCIÓN TEMPRANA DE LA LENGUA EXTRANJERA

La literatura científica ha podido identificar una serie de beneficios que sugieren la conveniencia de la introducción temprana de una LE; entre estos beneficios, cabe destacar los siguientes:

- Mejora la comprensión y la expresión oral, también en la lengua materna.
- Mejora la capacidad de concentración.
- Estimula la creatividad.
- Aumenta la capacidad de resolución de problemas.
- Abre la mente del niño al multilingüismo y a la diversidad cultural.
- Eleva la autoestima.
- Sienta las bases neurológicas para el aprendizaje de otras lenguas.
- Genera una reserva cognitiva que protege a largo plazo de los trastornos asociados a la edad, incluyendo las enfermedades neurodegenerativas.
- Reduce el abandono escolar.
- Mejora el rendimiento académico general y especialmente en las restantes áreas lingüísticas, en matemáticas, ciencias sociales y naturales, etc., muy especialmente en las que requieren de un mayor uso de la lógica simbólica.

La adquisición simultánea de dos o tres lenguas –si se adoptan las estrategias adecuadas- no supone un esfuerzo adicional para el niño. Trilingües, bilingües y monolingües construyen sus lenguas de modo similar, sin que se haya podido probar retrasos en el aprendizaje a largo plazo o confusión interlingüística relevante. No se han podido probar efectos negativos por la introducción temprana de lenguas distintas a la materna, salvo un leve (y, en la práctica, imperceptible) retraso en el tiempo de procesamiento del lenguaje, especialmente en el acceso a los lexemas (lower lexical recall), sin consecuencias prácticas desfavorables para los hablantes, especialmente si se comparan con los beneficios de poder comunicarse fluidamente en varias lenguas y se tiene en consideración la habitual autorresolución del ‘problema’ con la edad y la práctica de las lenguas adquiridas.

De hecho, los centros privados en los que se educan las élites de los países avanzados llevan tiempo incorporando el desarrollo de la lengua materna y una o dos lenguas extranjeras más desde el jardín de infancia (Pre-Kinder); así las cosas, numerosas escuelas de preescolar norteamericanas han incluido el español y el chino mandarín (obviamente junto al inglés, lengua materna de la mayoría de los estudiantes) en sus programas educativos, tendencia que también empieza a apreciarse en la enseñanza pública (especialmente en sus modalidades de *charter schools*, *magnet schools* y *schools of choice*). La corriente mayoritaria de la literatura científica ha desterrado en las últimas décadas algunos de los mitos (a veces ideológica o políticamente inducidos, como sucede con los lobbies norteamericanos partidarios de declarar el inglés como única lengua oficial, ‘*English only*’) sobre los efectos desfavorables de enseñar más de una lengua en la infancia.

Quizá el mito más extendido de ellos sea el llamado ‘*code-switching*’, o cambio de código, el intercalar ocasionalmente palabras de una lengua distinta, especialmente durante las primeras fases de la adquisición; este es un fenómeno que sucede en todas las comunidades bilingües y supone una expresión de un mecanismo natural de explotación de los recursos lingüísticos por parte del cerebro. Como ha sugerido Ellen Bialystok y más recientemente Hofweber, la mezcla ocasional de dos lenguas no significa que el niño está confuso como consecuencia de estar adquiriendo dos lenguas

simultáneamente, sino que, a menudo, es una expresión inconsciente de su deseo de exhibir sus habilidades comunicativas.

Otro mito bastante extendido es que la inmersión en otra lengua distinta de la materna de bebés y niños de preescolar causa retrasos en el habla. Los niños comienzan a hablar entre los ocho y los dieciséis meses, y existe una gran variabilidad en la instauración de las destrezas productivas entre individuos y poblaciones, por causas individuales y ambientales. Sin embargo, no hay evidencia científica de que la exposición a dos o tres lenguas desde el nacimiento produzca retrasos. Monolingües y bilingües entran en las fases de ‘una palabra’ y ‘dos palabras’ aproximadamente a la vez, adquieren vocabulario aproximadamente a la misma velocidad, aunque, como es lógico, en los estadios más tempranos el *pool* total de palabras se divide entre las lenguas que están adquiriendo y, por tanto, lengua a lengua este es menor que en los monolingües; sólo hay que tener paciencia y esperar a los ca. cinco años, cuando, al sumar el léxico que dominan los pluri-lingües, encontraremos que este duplica o triplica el de los monolingües.⁶

Otro mito, que igualmente carece de fundamentación empírica, es el que sugiere que la adquisición temprana de lenguas, especialmente de las alejadas entre sí (como el español y el inglés) termina perjudicando la habilidad lectora de los estudiantes. Nada más lejos de la realidad: año tras año el College Board viene publicando informes estadísticos sobre los exámenes SAT (equivalentes a nuestra Selectividad) que prueban exactamente lo contrario: +140/800 puntos más en la sección de comentario de texto, 150 en la de composición y 140 en matemáticas para los que han estudiado más de cuatro años de una lengua extranjera. Los mismos resultados reflejan las investigaciones disponibles sobre la etapa de educación primaria. Como sostiene Nancy Rhodes, Directora de Lenguas Extranjeras del Centro de investigación sobre lingüística aplicada de EEUU (Center for Applied Linguistics, CAL), “cuanto más aprenden los niños de una lengua extranjera mejor comprenden y usan la propia”.

Finalmente, hay una creciente convicción entre los investigadores que viene a resucitar (y ampliar) el viejo concepto del ‘periodo crítico’ en el aprendizaje de lenguas, sosteniendo que los niños entre uno y doce años aproximadamente son capaces de adquirir cuatro lenguas con mayor facilidad que en ningún otro momento de sus vidas. Las razones de esta ventaja se entienden fácilmente desde la perspectiva de la neurociencia: al nacer, nuestro cerebro tiene 1009 neuronas y billones de conexiones neuronales (sinapsias); conforme maduran las neuronas, se van añadiendo más y más sinapsias (conexiones neuronales) de tal suerte que, al nacer, tenemos ca. 2500 conexiones por neurona; a los dos-tres años, edad clave para el programa de incorporación temprana que se pretende, el niño tiene ca. 15.000 conexiones por neurona, esto es, el niño, en su tres primeros años de vida, ha multiplicado por seis el número de sinapsias. Por eso suele decirse que el cerebro de un niño de tres años es ‘superdenso’, ya que presenta el doble de conexiones que un cerebro adulto y el doble de actividad. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que el cerebro va eliminando las conexiones que nunca (o rara vez) utiliza y, en torno a los once años, se advierte, en toda su intensidad, hasta la maduración sexual, un fenómeno de muerte celular programada, denominado más técnicamente ‘poda sináptica selectiva’ (pruning): este fenómeno es en realidad un proceso regulador que facilita el cambio de la estructura neuronal mediante la reducción del número total de neuronas y conexiones sinápticas, para conseguir configuraciones más eficientes. Probablemente, el elemento central regulador de este proceso es el conjunto de factores medioambientales que constituyen el aprendizaje.

De este fenómeno de poda selectiva derivan las teorías del ‘periodo crítico’ (también llamadas ‘ventanas de oportunidad’) para el aprendizaje de lenguas. No quiere esto decir que las lenguas no puedan aprenderse con posterioridad: la experiencia demuestra que hay hablantes que, con tesón y los medios adecuados a su edad, han sido capaces de conseguir un alto nivel en lenguas extranjeras que empezaron a estudiar en su vida adulta, con beneficios nada despreciables en todas las facetas de la vida; incluso está fuera de toda duda que ciertos tipos de aprendizaje, como la morfosintaxis de la LE, son más rápidos en los adultos que en los niños. Lo que quiere decir es que el cerebro del niño está programado para efectuar ciertos tipos de aprendizaje a gran velocidad y sin aparente esfuerzo; de ahí que pueda afirmarse que las lenguas se adquieren con mayor ‘naturalidad’ y ‘facilidad’ en los primeros diez años de vida (aproximadamente) y que en esos años se sientan las bases neurológicas para lo que será la competencia plurilingüe de un individuo.

5. PELIGROS DE LA IMPLANTACIÓN INADECUADA DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Si bien, como hemos visto más arriba, no existen razones científicas que desaconsejen la introducción del inglés a los tres-cuatro años, más bien al contrario, siempre existe el peligro de que problemas técnicos sobrevenidos durante la implementación de los modelos, puedan generar perjuicios o desventajas significativas en el aprendizaje. De entre todas ellas, la que seguramente presenta un mayor riesgo es la de la evaluación de la ratio coste-beneficio de invertir recursos humanos y materiales en políticas públicas necesariamente de medio y largo plazo, cuyos resultados globales de fin de etapa, medidos a través de los correspondientes estudios longitudinales, solo estarán disponibles a partir una década más tarde. Sin duda, podrán (y deberán) realizarse evaluaciones con anterioridad, pero la consecución del nivel A2 consolidado a final de la educación primaria debería verificarse externamente, al total de la población, al final de dicho periodo.

Los resultados de proyectos de investigación recientes llevados a cabo en Cataluña (Muñoz, 2006) y el País Vasco (Cenoz, 2011 y García Mayo & García Lecumberri, 2003)⁷ concluyeron que la introducción temprana de la lengua extranjera en contextos de aprendizaje formal no son suficientes para la mejora de la competencia comunicativa general del alumnado que empezaba su exposición a edades más tempranas; de hecho, a veces, dicha incorporación temprana parecía resultar incluso contraproducente, al poder observarse mejores resultados en estudiantes que se incorporaron más tardíamente al estudio del inglés.

El 90% de las escuelas vascas enseñan inglés desde los cuatro años y más del 25% de las escuelas de primaria participan en programas AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*), lo que convierte al País Vasco en un campo de pruebas ideal donde medir los efectos de estas dos variables. Sin embargo, como señala Cenoz (2011) los resultados obtenidos son, en el mejor de los casos, mixtos: los niños que han incorporado el inglés a los cuatro años no consiguen mejores resultados que los que han empezado a los ocho, mientras que los niños que estudian en programas AICLE sí que consiguen resultados claramente superiores que los que estudian en programas tradicionales.

En conclusión, a mi modo de ver, la intensidad de la exposición a la lengua extranjera, la competencia técnica del profesorado, la calidad de los programas y el apoyo del entorno fa-

miliar y sociocultural –curricular y extracurricular- son sin duda elementos más decisivos para obtener buenos resultados que la edad de la incorporación (cuatro, seis u ocho años) de la LE.

Desde hace algún tiempo se vienen desarrollando en distintas comunidades autónomas, además de en el País Vasco, programas educativos que tratan de integrar el aprendizaje de contenidos curriculares con el de la lengua extranjera. Dichos programas, que se pueden englobar dentro del término AICLE, tienen como objetivo general aumentar las horas de exposición del alumnado a la lengua que se pretende aprender (generalmente el inglés) y existen, con diversos nombres, en todas las Comunidades Autónomas. La mayoría de los argumentos a favor de la puesta en marcha de programas AICLE proceden de la investigación que se lleva a cabo en el área de adquisición de segundas lenguas y que demuestran que dichos programas (i) crean condiciones que posibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos más naturales, (ii) proporcionan una finalidad para el uso de la lengua en el aula, (iii) tienen un efecto positivo en el aprendizaje puesto que ponen énfasis en el significado del lenguaje y no exclusivamente en sus aspectos formales y (iv) aumentan de forma considerable el tiempo de exposición a la lengua extranjera (Dalton-Puffer & Smit, 2007).⁸ A todas estas razones habría que añadir la razón práctica de que vehicular en la LE (AICLE) es prácticamente la única opción viable, teniendo en cuenta la jornada escolar establecida por el ordenamiento educativo vigente, ya que aumentar sustantivamente el número de horas de exposición al inglés sólo mediante aumento de horas de la asignatura de lengua inglesa o LE resulta imposible en el marco de las ca. 30 horas de clase semanal.

6. TIEMPO DE INSTRUCCIÓN EN LA LENGUA EXTRANJERA Y TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

Ante todo, convendría garantizar una inmersión en inglés de al menos diez horas (ca. 50%) por semana, ca. dos horas diarias. Habría que intentar evitar el fracaso derivado de la implantación de un modelo de incorporación temprana del inglés en educación infantil, que replicase los problemas advertidos por la comunidad científica en otras experiencias similares y ya corregidos por estas, modelos que presentan un doble talón de Aquiles: escasa exposición a la lengua meta (asignación de horarios simbólicos como 30' semanales) y/o profesorado con escasa formación y nivel de LE (inferiores a C1).

La expresión ‘tiempo instruccional’ ha de matizarse en un doble sentido: cuando nos referimos a alumnos de tres-cuatro años, la instrucción debe consistir exclusivamente en ‘jugar en inglés’, ‘cantar y recitar en inglés’, ejercicios de dramatización, etc., que el escolar perciba la realidad del centro como un centro multilingüe desde la decoración de las aulas y pasillos hasta la pizarra, el patio y las actividades extracurriculares y, en definitiva, que se divierta y asocie la LE con un entorno grato y útil con el que vehicular la curiosidad sin límites de los niños de estas edades. Asimismo, debe integrar tanto los objetivos básicos que propone la UE⁹ como las directrices curriculares propias.

Del mismo modo, considero de gran interés la incorporación temprana simultánea al inglés de dos actividades especialmente interesantes para potenciar las capacidades del niño durante este ‘periodo crítico del aprendizaje’ y así sentar las bases de un mayor éxito en estadios posteriores: se trata de la música y el ajedrez como parte de la actividad diaria de los escolares de este nivel. Está demostrado que ambas ‘asignaturas’ constituyen herramientas pedagógicas muy útiles, que tienen un coste ínfimo; el ajedrez facilita el des-

arrollo de la inteligencia, mejora el rendimiento escolar, la atención, la paciencia, la capacidad de concentración, de respeto a las normas, así como las capacidades lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal. Puede iniciarse a partir de los tres años (frente a viejas teorías que sugerían la conveniencia de esperar a los 6+). Por lo que se refiere a los pros de aprender a tocar un instrumento musical, también las investigaciones más recientes revelan un sinnúmero de ventajas, entre las que cabe destacar: mejora la plasticidad del cerebro, las habilidades del lenguaje, la memoria, la conducta y la inteligencia espacial. Favorece la capacidad de planificación, el carácter metódico y detallista, la autoestima, la armonía y la capacidad de trabajo en equipo, etc. También investigaciones recientes han probado una correlación virtuosa entre tocar un instrumento y rendimiento académico global.

Por otra parte, la utilización del inglés (o de la LE de que se trate) dentro del tiempo en el que permanece el niño en la escuela ha de completarse con el desarrollo de actividades en casa y, muy especialmente, durante los fines de semana y los largos periodos vacacionales, que deberían incorporar también un tiempo mínimo diario de exposición al inglés; esto puede conseguirse fácil y económicamente a través de la televisión educativa, con el visionado diario de dibujos animados en inglés, con la contribución de algún programa como MUZZY (BBC) de probada eficacia en 128 países en la enseñanza de LE a niños.

No solo la intensidad y frecuencia del *input* es fundamental, sino también la implementación de un buen programa AICLE, con actividades diversas y adaptadas a los objetivos que se persiguen en cada contexto educativo.¹⁰

7. RECURSOS HUMANOS Y PROCESOS PEDAGÓGICOS

La creciente demanda de incorporación temprana de las LE en la educación infantil (tanto en la enseñanza pública como privada y concertada) está generando unas necesidades de personal y de definición de procesos y materiales pedagógicos adecuados a la edad de los escolares que distan mucho de estar satisfechas. Por una parte, el perfil de este profesor de programas plurilingües en educación infantil es distinto del de profesor de primaria o secundaria, FP o EOI y su formación debería diseñarse específicamente para los objetivos de este ciclo, sin que, en mi opinión, como ya se ha apuntado más arriba, muchos de los actuales planes de estudio del Grado en Educación Infantil ni los de Educación Primaria satisfagan mínimamente estas necesidades.

En términos generales, para garantizar una exposición sustantiva en términos de intensidad y provechosa para los alumnos de educación infantil al inglés como lengua vehicular el número de docentes con capacitación lingüística debería estar entre el 35% y el 50% del total de la plantilla, frente al actual ca. 15%. Además, resulta crucial que esta inmersión no se produzca con personal que no tenga una alta cualificación en el uso instrumental de la LE a nivel C1 del MCERL o, con carácter mínimo, B2.2 consolidado, mientras obtiene la cualificación avanzada de nivel C.

Ha de plantearse, por tanto, cómo abordar, con carácter inmediato, la dotación de recursos humanos para este programa plurilingüe en 1er curso de 2º ciclo de Educación Infantil. Habría de analizarse con las debidas garantías cuántos profesores de educación infantil del sistema público tienen la cualificación lingüística a nivel C1 (equivalente al Certificate of Advanced English, CAE de Cambridge English).

8. ADMINISTRADORES, PADRES Y SOCIEDAD CIVIL

Como con cualquier otro programa, un compromiso fuerte de la dirección política de la Administración educativa y una dirección de centros convencida de la necesidad de estas actuaciones son elementos fundamentales para el éxito del mismo. El fracaso puede llegar por muchas y muy diversas vías, una de ellas sin duda la falta de compromiso de los órganos de dirección de los centros, mientras que el éxito requiere de la confluencia positiva de varios factores: apoyo de la Administración a todos los niveles, compromiso de los padres, profesorado cualificado y motivado, contexto medioambiental favorable, etc.

En abstracto, el impulso a los programas plurilingües parece gozar de un excelente nivel de apoyo: el planteamiento de la UE y del Gobierno de la Nación, en muchas de cuyas comunidades autónomas se están desarrollando con éxito este tipo de programas no deja lugar a dudas; tampoco la voluntad de las familias que demandan la introducción temprana del inglés, los programas bilingües/plurilingües así como mejores resultados sin tener que depender tanto de la inversión de capital privado, sin tener que asumir la incapacidad del sistema público para cumplir unos mínimos objetivos de eficiencia; la comunidad científica, que, como hemos visto, encuentra enormes beneficios a corto, medio y largo plazo, tanto en la incorporación temprana de la LE como en la estrategia AICLE es un elemento esencialmente pacífico.

Aunque la bondad de este modelo no se discute, ni se ha discutido nunca para la escuela privada, en la que se educan mayoritariamente los hijos de las élites, cualesquiera sean sus adscripciones políticas, la frontal oposición de algunos influyentes actores del mundo político y educativo a su extensión a la escuela pública debe ser tenida en cuenta y abordada en sus justos términos. No cabe duda que la secesión de España es uno de los principales objetivos políticos nacionalistas, objetivo abiertamente declarado en Cataluña y País Vasco y que empieza a gestarse (aún en fase embrionaria) en comunidades autónomas como la valenciana o la balear. Al no disponer aún de apoyo ciudadano suficiente, los nacionalismos lingüísticos utilizan la llamada 'lengua propia', en tanto que factor distintivo de carácter identitario para la 'construcción nacional'. Para conseguir alcanzar este objetivo de alteración de la realidad, se privilegia la etnia particular sobre la ciudadanía universal, instándose la normalización de lo particular frente a lo compartido, y mediante el recurso a técnicas de discriminación positiva, se sacrifica en el camino tanto la lengua común, el español, como la lengua franca o global, que es el inglés.

No menos importante que el papel de los distintos órganos y niveles de la Administración educativa es el del nivel de compromiso (hasta qué punto están dispuestos a involucrarse) de los padres. La adquisición de una lengua no puede circunscribirse exclusivamente al entorno escolar, ni siquiera en el marco de centros plurilingües eficientes y comprometidos con esta misión. La evaluación educativa ha probado que la participación activa de los padres en la educación escolar de los niños ofrece unos altísimos retornos en términos de rendimiento académico futuro,¹¹ disminución de las probabilidades de repetir curso o de abandonar los estudios.¹² Igualmente, en la adquisición de lenguas, la coordinación con el colegio y la continuidad de las actividades y juegos en el hogar, la colaboración en la exposición del oído del niño, por ejemplo, a la fonética inglesa (sustantivamente distinta a la española), a través de visionado de su tiempo de dibujos animados al menos parcialmente en la lengua extranjera, constituyen formas efectivas de apoyo al programa plurilingüe; la percepción, con naturalidad, desde el nacimiento, del cambio de código de unas lenguas a otras en un mismo espacio multilingüe constituye

una de las mejores garantías de alcanzar un alto grado de dominio de varios idiomas en la edad adulta.

En otro orden de cosas, un beneficio adicional de los programas plurilingües radica en la posibilidad de extender esa positiva cultura de compromiso y servicio social del mundo anglosajón, de comprometer a los padres en un voluntariado de apoyo a estos centros, en las lenguas en que puedan comunicarse, en el propio centro, y en actividades extraescolares, un servicio comunitario muy extendido en la escuela anglosajona, pero que no goza de gran implantación en las sociedades mediterráneas.

Finalmente, también el contexto escolar puede prestar una ayuda decisiva, gratuita o a muy bajo coste, para apoyar los programas plurilingües: mediante la financiación de actividades extracurriculares, los sábados por la mañana o las vacaciones; las bibliotecas municipales podrían reforzar el programa de juegos, dramatización, etc. en inglés sin sobrecoste. Y (¿por qué no?) podrían organizarse con apoyo empresarial, de la Administración local y del propio centro, cursos y colonias de verano que incorporen al menos una parte de la jornada en la lengua extranjera. Resulta extraño que nadie plantee el menor problema en pagar una tasa anual por tener acceso al gimnasio municipal y una cantidad por uso de determinados servicios dentro del mismo (como las pistas o la piscina) y, sin embargo, el mero planteamiento de una mínima contribución económica que, junto a los patrocinadores mencionados más arriba, de viabilidad a un programa de vacaciones o sábados, parezca suponer un gravísimo quebranto en algunas voces obsesionadas con la vieja tradición del 'gratis total' para el usuario de los servicios, so pretexto que ya se han pagado los impuestos y que estos han de cubrir, por alguna fórmula mágica, la totalidad de los deseos de los ciudadanos.

9. UNA MIRADA HACIA EL FUTURO: LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA TRAS LA REVOLUCIÓN ROBÓTICA

En nuestra aldea global, la ciencia y la ingeniería avanzan a una velocidad desconocida hasta ahora, integrando la tecnología en los hábitos de vida de los ciudadanos. El sistema educativo no debe desconocer esta realidad insoslayable. Desde los lejanos tiempos en que Herón de Alejandría escribiera (siglo I a.C.) *Neumática y Autómata* hasta nuestros días, esta ciencia 'bastarda' que combina mecánica, física, electrónica, informática, inteligencia artificial, álgebra, automática, animatrónica, etc., viene intentando cumplir el sueño de crear seres a imagen del hombre, que sean capaces de descargarnos de parte del trabajo, especialmente del más duro y menos gratificante. Pocos dudan que la de los robots será la cuarta revolución industrial y, según el Foro Económico Mundial de Davos (2016), los autómatas y la inteligencia artificial liquidarán unos cinco millones de puestos de trabajo en los próximos cinco años, al tiempo que se crean aproximadamente un millón en los ámbitos de las ingenierías afectados por la sustitución de humanos por robots en trabajos manuales, repetitivos y de escasa complejidad o creatividad. También se espera que el valor del mercado en torno a la robótica quintuple su capital en los próximos cinco años, mientras que aún no se abordan cuestiones éticas de urgencia como los límites de la autonomía de elementos de IA en el ámbito de la toma de decisiones.

Como ocurriera con la máquina de vapor en las postrimerías de la época pre-industrial (o la electricidad y la electrónica dos siglos más tarde) los actuales avances en el campo

de la inteligencia artificial, los VANT (vehículos aéreos no tripulados) –más conocidos bajo el anglicismo, ‘drones’- la nanotecnología y las impresoras 3D, están cambiando radicalmente la realidad cotidiana, tanto en la esfera doméstica como en los ámbitos laborales. Sirva de ejemplo la política de ‘reemplazo productivo’ de trabajadores humanos por autómatas Kiva en los almacenes de Amazon y su frecuente presentación como modelo de la industria del futuro.

Nuestro interés aquí radica en un paso más allá de estas tareas repetitivas: el desarrollo de instructores robóticos y asistentes personales revelan ventajas crecientes en el tratamiento de la demencia, el autismo (robot inglés Nao <https://asknao.aldebaran.com/publications>) y la dependencia, mientras esqueletos robóticos están siendo capaces de mover a pacientes que carecían de esperanza de volver a desplazarse con alguna autonomía. También la robótica educativa se está desarrollando de modo imparable en las últimas décadas. Esta innovación viene, fundamentalmente, de Japón, Corea del Sur y EE. UU., pero también de diversos países europeos. La necesidad de incluirse y liderar la globalización lleva a los ciudadanos a asumir cualquier esfuerzo para aprender la lengua inglesa, vehículo de comunicación indiscutido de la economía, finanzas, ciencia y negocios internacionales. Las dificultades para reclutar, financiar y fidelizar profesores de inglés altamente cualificados en algunos de estos países (como Corea del Sur o el propio Japón) han llevado a explorar la posibilidad de innovar en el aula de EFL mediante el ‘profesor robot’, tanto en la variedad de telepresencia, como en la humanoide. El desarrollo de clases de inglés (y de cualesquiera otras disciplinas) por videoconferencia es un fenómeno en auge, tras la radical disminución de precios de acceso a Internet a alta velocidad experimentada en los últimos años.¹³ La incorporación de un profesor nativo por videoconferencia, perfeccionada por la capacidad de movimientos y reacciones de un robot, ha hecho que unidades robóticas como RoboSem, de Yujin Robotics (Seúl), EngKey, o RUBI (Universidad de California) se hayan distribuido masivamente por las escuelas de infantil-primaria de Corea del Sur y algunos Estados norteamericanos a partir de 2010. Su pantalla LCD ha permitido simular un rostro, obviando el difícil problema de la construcción de una cabeza robótica) al tiempo que permite al profesor interactuar en remoto, proyectando su rostro (o un rostro cualquiera) en la pantalla del mismo. Puede moverse, gesticular, está equipado con *software* de reconocimiento de voz y control de movimiento.

Corea del Sur constituye un ejemplo puntero de investigación y aplicación de un instrumento original, aún escasamente explotado, en la enseñanza del inglés, que podríamos clasificar dentro de las nuevas TIC: se trata de la incorporación de robots a la clase de lenguas extranjeras. La primera aplicación de un robot en el ámbito educativo tuvo lugar en 1993 y su autor fue Seymour Papert, quien propugnaba un nuevo método de aprendizaje en clase denominado constructivismo (‘constructionism’). El éxito de su planteamiento dio lugar al uso de la robótica por parte de profesores no ingenieros, sin conocimientos técnicos en este campo, lo que se ha dado en denominar “revolución robótica”.¹⁴

Los resultados de *The 6th International Conference on Ubiquitous Robots and Ambient Intelligence*, celebrado entre el 29 y el 31 de octubre de 2009 en Gwangju, Corea del Sur, sugerían que alrededor de 2015 los robots podrán actuar como ayudantes del profesor titular de inglés como lengua extranjera; también sostenían que, en 2018, serían capaces de enseñar por sí solos, manteniendo conversaciones con los estudiantes; durante la segunda década de nuestro siglo se produciría, según Kim Shin-hwan, economista del Hyundai Research Institute, una progresiva sustitución de los aproximadamente treinta mil profesores nativos de inglés de Corea por robots.

El comienzo de esta sustitución vendría precedido por la enseñanza de inglés por videoconferencia con profesores nativos desde sus países de origen y, posteriormente, las primeras unidades de robots serían utilizadas de modo similar al e-learning o estudio vía Internet, ya que los robots estarían controlados a distancia por especialistas nacionales de EE. UU. La siguiente fase de evolución robótica supondría la conversión de los robots en profesores autónomos, que no necesitarían de la guía de un profesor humano, ni cerca ni a distancia, extremo este que aún pertenece al ámbito de la especulación. Las pruebas piloto se han venido realizando en dos escuelas de enseñanza primaria en Masan, Provincia del Sur de Gyeongsang, y de sus resultados dependerá la valoración de viabilidad de los robots como ‘profesores’ de lenguas extranjeras. En este congreso se analizaron también las contribuciones de la robótica a la enseñanza de otras materias del currículum y sobre todo las que se refieren a su capacidad para impartir cursos específicos diseñados para remediar, de una manera individualizada, los problemas de parte de la población estudiantil, cuya heterogeneidad perjudica el avance de la mayor parte de los alumnos de cada clase. Desde la perspectiva de sus creadores, estos ‘incansables docentes’ mejorarán a medio y largo plazo los resultados que vienen obteniendo, entre otras materias, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este tipo de investigación se está desarrollando también, además de en Corea del Sur, en Japón y EE. UU.; en este último país, cabe destacar las investigaciones del Institute for Personal Robots in Education (IPRE), proyecto conjunto de las Universidades Georgia Tech y Bryn Mawr College, junto a Microsoft, la empresa Robotics y un conjunto de universidades que se están ocupando de testar las primeras unidades (Parallax Scribbler Robot 2), cuyo precio actual de venta al público es de USD150, más el coste de la programación que haya de transferírsele desde un ordenador personal para su apoyo a la función docente, más los costes de transporte, exportación-importación fuera del país, si es el caso.

Con independencia de la percepción generalizada, y sin duda correcta, de que la figura del profesor humano es insustituible en los procesos enseñanza-aprendizaje, no es menos cierto que la contribución de un ‘auxiliar robótico’ podría ser muy beneficiosa, en general, y también, muy especialmente, para la atención de estudiantes en zonas rurales, donde es difícil situar un auxiliar de conversación nativo, para estudiantes con necesidades especiales y, en general, para prácticas de clase –como evolución del clásico ‘laboratorio de idiomas’– y en el propio hogar, tanto en contextos de enseñanzas regladas como en el marco de los programas de aprendizaje permanente (*lifelong learning*).

Europa tampoco ha querido permanecer al margen de este proceso imparable de incorporación de robots a las aulas y, actualmente, científicos de Alemania, Holanda, Reino Unido y Turquía trabajan en el proyecto europeo L2TOR (“El tutor”) (<http://www.l2tor.eu>) proyecto que, con financiación de la Comisión Europea, ayudará, mejor que como hiciera en su día el norteamericano RUBI (2010), a desarrollar vocabulario básico y narrativas elementales por parte de aprendices de LE. Estos robots usarán micrófonos para escuchar lo que dicen los estudiantes, cámaras para verlos, y redes neuronales artificiales que analizarán toda la información disponible. Estos robots pertenecen ya a una generación de ‘robots sociales’ que no solo enseñarán y recogerán fríos datos sobre las habilidades, errores y fortalezas de los niños, sino que también serán capaces de procesar señales no verbales (como la alegría, la tristeza, el aburrimiento, la frustración, la confusión cuando no entienden o fallan, etc.) A ningún profesor se le escapa que, para tener éxito en la adquisición de lenguas, como en cualquier transmisión de conocimientos, las emociones y sentimientos de los aprendices son elementos clave a tener en

cuenta. Estas nuevas generaciones de robots humanoides incluyen ciertas dosis de inteligencia social y cuentan con avanzadísimos programas de software, como el FACET, de procesamiento de imágenes, capaz de analizar 19 movimientos faciales diferentes con un ca. 80% de exactitud.

El profesor, por excelente que sea, comparte los límites propios de la naturaleza humana, por ejemplo, los de la paciencia, cuyos umbrales forman parte de la fragilidad de nuestra condición; sin embargo, los robots son capaces de prestar una atención sin fisuras, el tiempo necesario y con una paciencia ilimitada frente al error y la hiperactividad, cada vez más presente en las poblaciones escolares, particularmente en los niveles educativos de infantil y primaria. Del mismo modo, los *smartphones* que hasta los niños más pequeños empiezan a llevar en sus bolsillos pronto operarán como verdaderos robots de compañía. Del mismo modo, se extenderán los taxis robóticos, ya en pruebas en las calles de Tokio (que pretende generalizar su uso para los Juegos Olímpicos 2020) o los hoteles, como el Henn-na, en las cercanías de Nagasaki, que atiende a sus clientes mediante robots, que se ocupan, entre otros servicios, de transportar las maletas, mientras las puertas se abren mediante un sistema de reconocimiento facial, contando con un mini-robot en cada habitación, que se ocupa de regular las luces y de ofrecer información a los huéspedes.

Una vez más, conviene enfatizar que no están en peligro los puestos de trabajo de los profesores como consecuencia de esta revolución robótica; llevar maletas de un lugar próximo a otro poco tiene que ver con educar seres humanos. Sin un profesional de la educación dentro del aula, los niños fácilmente convierten los robots en meros juguetes, a los que arrancar extremidades, investigar ‘quién’ hay dentro y terminar ignorando (cuando no destruyendo). Además, los niños perciben con frecuencia los robots como juguetes y no como maestros, una dura lección aprendida por los desarrolladores de RUBI cuando regresó sin uno de sus brazos de un aula de primaria. Los niños pierden con facilidad el respeto (también a los profesores) y deciden, a menudo sin lógica aparente, no prestar atención.

Indudablemente, los asistentes robóticos presentan algunas ventajas, como su ilimitada paciencia, la rapidez en el proceso de datos, la memoria, el bajo mantenimiento, la ausencia de conflictividad laboral..., pero es menester concebirlos como asistentes, apoyos del profesor, no como reemplazos, como lo fue el libro de texto en su día; también era una tecnología de apoyo a la enseñanza-aprendizaje, como luego sería el CD-DVD, o la propia Red Internet, en ningún caso mecanismos de sustitución del profesor.

10. CONCLUSIONES

Resulta a todas luces absurdo aproximarse a un problema complejo con recetas simples. Nadie sostiene razonablemente, allende el discurso de la publicidad, que adquirir una nueva lengua sea una misión fácil o rápida; pero el hecho de que, evidentemente, no lo sea tampoco justifica que más de mil horas de enseñanza estructurada, a lo largo de más de diez años del periodo formativo de nuestras nuevas generaciones, la inversión en becas y ayudas al estudio, cuantiosos capitales privados, etc., deban seguir acabando el periodo de escolarización obligatoria solo con un nivel bajo o medio de competencia lingüística en inglés; ni debe consolarnos el hecho de que otros países vecinos, como Francia o Italia, obtengan resultados peores ni resignarnos al actual puesto 23, que, si bien está por encima de la media europea, también está por debajo de otros países como Portugal, India, Polonia y casi todos los países del Este de Europa; todo lo cual pone de mani-

fiesto que, si bien se ha mejorado sustantivamente en los últimos años, aún queda mucho trabajo por delante.

La ciencia aporta numerosos elementos de reflexión, ayuda y seguimiento para reformular aproximaciones, enfoques y métodos, de forma que se aprovechen los recursos invertidos en la enseñanza del inglés de la forma más eficiente posible. Hay buenas prácticas que mejorarían sin duda los resultados actuales: la incorporación temprana del inglés en las condiciones sugeridas en las páginas precedentes; la sostenibilidad en el tiempo de programas integrales de aprendizaje (más allá de la duración del curso académico y del aula); el uso de la metodología AICLE (con cambio de materias vehiculadas en inglés cada curso); garantizar la competencia lingüística del profesorado a nivel C1 (lo que exige cambios sustanciales en su formación inicial y continua); incorporar las NT, incluida la robótica, como auxiliar del profesor, como hemos analizado en el capítulo anterior; introducir el ajedrez y el aprendizaje de un instrumento musical en la enseñanza obligatoria, desde la educación infantil, etc., son algunas medidas que tendrían un impacto muy positivo en los resultados de la adquisición de lenguas.

Por último, para que cualquier plan que impulse decididamente la competencia lingüística en inglés tenga posibilidades de éxito, es menester poder encuadrarlo en un diseño estable, con políticas lingüísticas de consenso, de bilingüismo/trilingüismo, que permitan a nuestras nuevas generaciones competir con la mayores posibilidades de éxito en el mercado laboral global y disfrutar de una vida plena, con acceso directo a la cultura y la ciencia, también a aquella que se escribe en lengua inglesa.

Notas y referencias bibliográficas

¹ Vid. Martínez López, M. 2010: "Neurolingüística, el cerebro bilingüe y la enseñanza del inglés en España," *Quaderns de Filologia*, Valencia: PUV, p. 117-125. http://www.academia.edu/9268339/DOS_O_MÁS_Lenguas_Y_UN_CEREBRO_NEUROLINGÜÍSTICA_EL_CEREBRO_BILINGÜE_Y_LA_ADQUISICIÓN_DEL_INGLÉS_EN_ESPAÑA [Acceso 28/02/16]

² American Academy of Pediatrics 2013: *Children, adolescents and the media. Policy statement.* <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2013/10/24/peds.2013-2656> [Acceso 28/02/16]

³ Vid.: Comisión Europea y SurveyLang 2012: *Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas* (EECL). http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/EECL.html; English First 2016: *English Proficiency Index* (EF EPI). Si bien la puntuación media de los españoles ha caído 0,38 puntos en 2015, descendiendo de un 57,18 en 2014 a un 56,8, por lo que España retrocede en el ranking mundial de la posición 20 a la 23, la mejora experimentada a lo largo de la vida de este índice es indudable: de nivel bajo (49,01 puntos en 2011) a nivel medio (56,8 puntos en 2016). <http://www.ef.com.es/epi/>

Estos resultados sitúan a España hoy por encima de la media europea (55,65 puntos) pero por debajo de otros países como Portugal o India, que adelantan a España en el ranking. Otros estados vecinos como Francia e Italia continúan detrás de España en esta clasificación.

⁴ Vid. Comisión Europea 2011: *Manual de Orientación sobre Aprendizaje de Lenguas en la Enseñanza Preescolar: Eficiencia y Sostenibilidad*. MOALEP en adelante. Este interesante informe incluye numerosos e interesantes enlaces a ejemplos de buenas prácticas. El Manual se enmarca en el contexto del programa de Aprendizaje Precoz de Lenguas del objetivo estratégico 2 del nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ECET 2020»): «Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación con vistas a posibilitar que los ciudadanos se comuniquen en dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana y que los inmigrantes aprendan la lengua del país de acogida.» http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_es.pdf [Acceso 05/05/12]

⁵ Ministerio de Educación 2011: *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras 2010-2020*. Conferencia de Educación de fecha 23/03/11.

⁶ Vid. Hofweber, Julia Elisabeth 2014: "The impact of code-switching on bilinguals' executive control function". *Language Studies Working Papers*, Vol. 6, p. 29-42. https://www.reading.ac.uk/web/FILES/english-language/elal_3_Hofweber.pdf [Acceso 20/02/2016]

⁷ Cenoz, Jasone “The increasing role of English in Basque education.” De Houwer, A. / A. Wilton (eds.) 2011: *English in Europe Today. Sociocultural and Educational Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, p. 15-30. Véase también, sobre este mismo tema: García Mayo, M.P. & García Lecumberri, M.L. (eds.) 2003: *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters y Muñoz, C. (ed.) 2006: *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁸ Dalton-Puffer, C. & U. Smit (eds.) 2007. *Critical Perspectives in CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.

⁹ Comisión Europea 2011: *Manual de Orientación sobre Aprendizaje de Lenguas en la Enseñanza Preescolar: Eficiencia y Sostenibilidad*. “La experiencia práctica y los trabajos académicos sugieren que el aprendizaje precoz de lenguas como parte de la atención y la educación general de la primera infancia debería perseguir los siguientes objetivos:

- apoyar la educación intercultural: la sensibilización sobre la diversidad lingüística sirve para apoyar la conciencia intercultural y ayuda a vehicular valores sociales como la apertura a la diversidad y el respeto;
- fomentar el desarrollo personal del niño: las actividades multilingües destinadas a hacerles captar sistemáticamente la diversidad de lenguas contribuye al desarrollo de las competencias y conocimientos generales de los niños;
- coherencia con una perspectiva del aprendizaje permanente: perseguir la equidad en el acceso, componer los objetivos y los recursos disponibles y garantizar la continuidad de enfoques en el paso de preescolar a primaria;
- en su caso, introducción a la misma segunda lengua/idioma extranjero que se aprenderá posteriormente en la enseñanza primaria como parte del plan de estudios oficial.”

¹⁰ Traducción y adaptación de: Vos, Jeanette. “Can Pre-School Children Be Taught a Second Language?” *Early Childhood News. The Professional Resource for Teachers and Parents*. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=60 [Acceso: 05/05/12]

¹¹ Por cada USD invertido la tasa de retorno es de hasta USD 12. Vid. Reynolds, A. 2006: Pk-3 Education: Programs and Practices That Work in Children’s First Decade, p. 19-20 (sobre participación de los padres en la vida escolar). <http://fcd-us.org/sites/default/files/ProgramsandPractices.pdf> . De entre todas las dimensiones de la contribución de los padres, resalta como especialmente productivas la colaboración con el colegio para que el aprendiz sea consciente de que se espera mucho de él/ella y que puede hacerlo (“high expectations”) y la participación frecuente de los padres en la vida de la escuela.

¹² Vid. O’Brien, E.M. & Devarics, Ch. 2007: “Pre-Kindergarten: What Research Shows”. The Center for Public Education. <http://bit.ly/JVNCax> Vid. también: Henrich, Ch. Et al 1996: “Parental involvement in early childhood education.” Georgia State University and GA Council for School Performance. Wanke, Ashly A. 2008: *Parental Involvement in Children Education*. M.A. Thesis. SUNY.

¹³ Para una visión de conjunto sobre la situación de la investigación sobre el uso de robots en la enseñanza de lenguas extranjeras, vid: Cincioglu, O. et al 2015: “Exploring the utilization of robotic technology in foreign language teaching”, *IJODE*, vol. II, no. 1, 41-49.

¹⁴ Sobre robots en el aula, vid: <http://iq.intel.com/robot-teachers-in-the-classroom/>

3.4. Lifelong Teacher's Education: *la educación del profesorado a lo largo de la vida*

JAVIER M. VALLE LÓPEZ

Javier M. Valle López

Javier Valle es profesor titular de la UAM, especialista en Educación Supranacional y, más concretamente, en la política educativa de la Unión Europea. Doctor en Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Doctorado. I Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada “Pedro Rosello”. Director del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES) en cuyo marco coordina diversos proyectos de investigación competitivos. Asesor externo de EURYDICE. Miembro de TEAM-EUROPE, equipo de conferenciantes expertos en Unión Europea de la Comisión y el Parlamento Europeos. Secretario Académico de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía y de la Comparative Education Society in Europe. Director de la *Journal of Supranational Policies of Education* y codirector de la *Revista Española de Educación Comparada*.

ENTREVISTA A JAVIER M. VALLE LÓPEZ

Lifelong Teacher’s Education: la educación del profesorado a lo largo de la vida

P. Las nuevas necesidades educativas, derivadas de una sociedad que se caracteriza por el cambio, sitúan el desarrollo de competencias como el nuevo paradigma educativo que ya anticipaba Delors. ¿En qué medida este desarrollo de competencias en los alumnos necesita desarrollar también competencias en los profesores?

R. Mucho antes que Delors, ya el informe Faure de 1972 nos indicaba que lo importante no era saber, ni siquiera hacer, sino la integración de saber y hacer en un ser. Pero no hemos sabido transmitir adecuadamente ese paradigma competencial en las décadas siguientes y están llegando a las aulas de formación del profesorado estudiantes que no lo han vivido, cuando el mundo está absolutamente organizado en un modelo competencial. El saber hoy sin un saber adaptado y aplicado a la vida no tiene ningún sentido y al profesorado no se le está formando adecuadamente en este paradigma de competencias. Ese es uno de los mayores dramas en la formación de profesorado, que se le sigue formando en conocimiento y en “haceres”, como mucho, pero no en esta integración de saber y de hacer en el ser docente. Ser docente es estar en el mundo, estar en un momento y en un lugar que son el planeta globalizado y el siglo XXI, y esto es algo a lo que el profesor contemporáneo no está adaptándose. En mi opinión, hay una revolución filosófico-teórica sobre la propia formación del profesorado que no se ha hecho.

P. ¿Cuáles podrían ser estas competencias del profesorado para asumir el reto de la educación en esta sociedad del conocimiento?

R. Fundamentalmente, se trata de gestionar los nuevos modos de aprendizaje. Si entendemos las competencias como un desempeño, lo primero sería analizar en profundidad los muchos escenarios del desempeño docente. Un primer escenario es el propio conocimiento. Los docentes tenemos que asumir la gestión del conocimiento y hacer capaces a los alumnos de gestionar su propia adquisición del mismo. Y no estamos preparados porque el conocimiento actualmente viaja en unos medios a los que no estamos acostumbrados. Probablemente hasta que los propios nativos digitales no lleguen a ser docentes o formadores de docentes, la sociedad no se hará cargo de todo el potencial que tienen los nuevos contextos de aprendizaje (las plataformas, los cursos masivos de aprendizaje, los mecanismos virtuales, etc.). Otro escenario clave es el aula. Trabajar competencialmente en el aula es imprescindible, pero requiere una formación específica. Un tercer escenario fundamental es el centro: los colegas, los equipos directivos, y el orden administrativo, burocrático y jerárquico. En este escenario, el trabajo en equipo y las competencias relacionadas con lo social son fundamentales. Seguimos trabajando con asignaturas estancos, departamentos estancos y currículos estancos, y no sabemos trabajar en equipo. Falta liderazgo pedagógico por parte de los equipos directivos. A veces nos encontramos directores que tienen un buen liderazgo administrativo, pero hace falta también impulso en la innovación, impulso motivador hacia la vocación docente. Otros dos escenarios determinantes son la familia y el contexto. La gestión familiar, la propia tutoría familias-alumno-grupo, la mediación, la resolución de conflictos tienen que aprenderse. En relación con el contexto, es imprescindible trabajar competencias como implicar al centro en proyectos sociales que están en su entorno de barrio, abordar la multiculturalidad, la diferencia sociocultural, religiosa, económica. Se dice que se está desplazando el peso de la formación inicial del profesorado de lo disciplinar a lo pedagógico, sin embargo, yo aún constato una enorme desproporción entre lo pedagógico y lo disciplinar.

P. ¿Le parece entonces fundamental esa formación, que no es de contenidos, ni siquiera de didáctica específica de la materia?

R. Es imprescindible, y está absolutamente en desventaja con respecto al contenido clásico de conocimientos, incluso cuando se habla de didáctica específica. El tema de la didáctica está muy centrada en la didáctica de contenidos concretos, en lugar de una didáctica competencial que enseñe al profesorado a preparar materiales didácticos competenciales. Cuando se habla de asignaturas como didáctica de las matemáticas se dan más matemáticas, no se aborda de qué manera se pueden aprender las matemáticas competencialmente.

El profesor ha perdido peso como transmisor de contenidos de conocimiento, porque el contenido y la información están disponibles en muy diversos canales y por muchas fuentes (minivideos, *wikis*, etc.). Sin embargo, el profesor debe ser el que seleccione y gestione esa información y la transforme en un conocimiento verdaderamente significativo para la vida de los estudiantes de hoy y de mañana. Asimismo, tiene que ayudar al alumno a convertir esa información en propio conocimiento asimilado por él mismo. Ese papel no se enseña normalmente en las facultades de formación inicial del profesorado, sino que se enseñan contenidos para transmitir contenidos en un modelo plano y lineal absolutamente trasnochado.

P. ¿Esa limitación a la que se refiere ahora en la formación del profesorado ¿tendría alguna relación con el modelo concurrente o con el modelo consecutivo, o no necesariamente?

R. No necesariamente. Puede haber un modelo consecutivo muy bueno y un modelo concurrente muy bueno. Ambos tienen ventajas e inconvenientes. Del modelo consecutivo, la ventaja es que el profesor tiene primero una sólida formación disciplinar en contenidos; es decir, el profesor que tiene un grado en Historia y luego hace un máster para ser profesor tiene muy buena disposición en términos de contenidos sobre Historia. Sin embargo, si luego la formación pedagógica que complementa su formación en contenidos en Historia no es suficiente o no es buena, entonces se quedará absolutamente cojo en lo pedagógico. Y lo que es peor, en este modelo consecutivo la identidad profesional del docente queda muy desdibujada, porque normalmente se trata de una persona que ha hecho un grado en Historia o que quiere ser historiador y acaba siendo profesor, por tanto es historiador que enseña Historia. En los modelos consecutivos, en los que a la vez se enseña la disciplina y la pedagogía, la identidad profesional del docente está mucho más marcada porque uno estudia para ser profesor de lo que sea, y lo sustantivo es ser profesor, con lo que volvemos al ser como elemento competencial. En términos de identidad profesional yo creo que es mucho más positivo el modelo concurrente que el consecutivo, pero el consecutivo da mucha más formación disciplinar. Hay países que están adoptando un modelo mixto, que permite llegar a ser profesor bien por un modelo concurrente o bien por un modelo consecutivo. Consideran que puede darse la posibilidad a un historiador de tener una formación pedagógica muy buena para ser profesor de Historia (modelo consecutivo), o que los jóvenes muy vocacionales puedan ser profesores de Historia desde el primer minuto haciendo un grado y un máster para ello. Eso sí, la formación tiene que ser muy buena, metodológicamente competencial y orientada a las necesidades del siglo XXI. Si tuviera que elegir uno elegiría, sin ninguna duda, el concurrente, pero un concurrente caracterizado por un buen proceso de selección inicial, así como una buena metodología del proceso. Algunas universidades de países como Australia, por ejemplo, ofrecen una titulación de máster para enseñar, incluso para los maestros de primaria o de educación infantil. Si eso resultase muy complejo en España, nuestro modelo consecutivo tendría que fortalecer el máster con una buena selección a la entrada y con un replanteamiento del currículo.

P. Menciona el interés que puede tener para el fortalecimiento del modelo formativo una selección previa de los candidatos. Los informes McKinsey de 2007 y de 2010 insisten en esta estrategia. ¿Realmente para el desarrollo del máster de secundaria podría ser un elemento de fortaleza del modelo?

R. Desde mi punto de vista es clave. Puede que no resulte políticamente muy correcto, pero es mucho más incorrecto estar formando personas que no poseen las competencias de entrada necesarias e invertir unos recursos en esa formación de un modo improductivo. Y lo que es peor, se forma a un número de personas muy elevado para una profesión que no tiene tanta demanda, tanto en los másteres para el profesorado de secundaria como en los grados de maestro de infantil y de primaria. Es absurdo que si necesitamos un número determinado de profesores estemos permitiendo una entrada sin excesiva selección y estemos formando a muchos más de los necesarios en las aulas. Eso supone una enseñanza masificada, supone que yo, como profesor que forma a maestros, tenga muchos alumnos en el aula, muchos TFG que atender, muchos estudiantes de prácticas que supervisar y que no lo pueda hacer adecuadamente, como podría hacerlo si tuviera menos estudiantes al año de los que ocuparme.

Esto es una evidencia. Además de que no se forman todo lo adecuadamente que deberían para una profesión de tal trascendencia social y en unas aulas masificadas, resulta

que luego salen a un sistema económico productivo y a un mercado laboral en el que hay muchísimas menos plazas que titulados. Estamos invirtiendo de manera poco sensata y, lo que es peor, estamos defraudando la ilusión de muchísima gente. En mi opinión, en condiciones de igualdad de oportunidades y siempre que los factores socioeconómicos no sean el motivo del corte, hay que hacer una mayor selección inicial. Esa selección inicial no se puede confundir con unas pruebas de entrada improvisadas y basadas otra vez solo en contenidos, porque si queremos un enfoque competencial también la selección inicial tiene que ser enfocada de manera competencial. Países como Finlandia hacen pruebas de muy diverso tipo, hacen incluso entrevistas personales, tienen en cuenta, por ejemplo, si ha habido participación en ONG de carácter juvenil, en asociaciones cívicas, es decir que valoran de alguna manera los elementos relacionados con las aptitudes y vocacionales que se requieren en un docente. Evidentemente, tiene que haber una selección previa en el acceso a la formación inicial, lo que no creo es que deba ser una prueba más de contenidos o pedir un mínimo de 5 en Lengua en el examen de selectividad. Nadie se rasga las vestiduras porque haya pruebas de acceso para entrar a Bellas Artes, para entrar a la Compañía Nacional de Danza o para entrar en un conservatorio, y sin embargo para entrar en Magisterio nos rasgamos las vestiduras. ¿Por qué? Si es una profesión absolutamente vocacional y que requiere además unas aptitudes muy específicas.

P. Pero probablemente con un bajo perfil profesional de los docentes.

R. Ese es también el problema. Habría que mejorar el perfil profesional. Se trata de convertir ese círculo vicioso en un círculo virtuoso. El bajo perfil profesional se refuerza porque lo piden muchos; al no requerirse prácticamente ninguna exigencia, entran todos; y tiene fama de que aprobar es fácil. Un ejemplo de círculo virtuoso lo constituiría el modelo finlandés. Para entrar en una facultad de formación de profesorado en Finlandia te piden 9 sobre 10, entran aproximadamente una de cada diez personas que lo piden, y eso la convierte en una profesión prestigiosa y por tanto reconocida por la sociedad. Y no estoy hablando de sueldo, porque los profesores finlandeses no ganan mucho más que los profesores españoles, pero evidentemente el modelo formativo tiene un reconocimiento social y profesional de enorme importancia. En España el ejemplo son los médicos: están enormemente reconocidos, dentro y fuera del país. Se sabe que hace falta una calificación muy alta para entrar a las facultades de Medicina, que hay que estudiar seis años la carrera, hacer un examen para entrar en el MIR, que además significa cuatro años de formación. La sociedad se rinde ante los hechos que son que, para llegar a ser médico, tienes que ser una persona con mucha competencia. Ojalá podamos llegar a modelos similares para los maestros de aquí a diez años. Se está diciendo que en cinco años se puede revolucionar todo el modelo educativo; en mi opinión es un tiempo un poco corto, pero creo que en diez años, y si se producen estos cambios en la formación inicial del profesorado, sí sería posible.

P. La formación inicial de los profesores se desarrolla en su mayor parte en las universidades ¿cuál es su opinión sobre la preparación de los profesores universitarios como formadores de futuros profesores? ¿Es coherente su práctica de enseñanza con las metodologías innovadoras que habrán de aplicar los futuros profesores?

R. Siempre hay profesores que emplean metodologías innovadoras y competenciales, pero creo que son los menos. El profesorado universitario proviene también de una tradición de formación absolutamente basada en contenidos, en una transmisión lineal de información a los estudiantes. Y eso se replica porque, como profesores, replicamos mucho

el modelo en el cual hemos aprendido. En mi opinión, se requiere un cambio radical en las metodologías, que no siempre es fácil. Yo intento llevar a cabo metodologías innovadoras que funcionan razonablemente bien en muchos grupos, pero a veces son los propios estudiantes los que dicen “¿por qué no nos dices de qué hay que examinarse y nos haces un examen?”. Por tanto, yo creo que hay que llevar a cabo un cambio en la cultura social con respecto a la gestión del conocimiento. Si no lo hay, nada de esto va a poder cambiar, porque nos vamos a seguir creyendo que la gestión del conocimiento es la transmisión de la información de un ser humano a otro ser humano. Este modelo está radicalmente muerto y muchos no se quieren dar cuenta.

P. La formación práctica es uno de los aspectos esenciales de la formación inicial de los profesores. ¿Está bien dimensionada con respecto a la formación teórica? ¿Se coordinan adecuadamente una y otra?

R. Mi opinión es que no está bien dimensionada. La Unión Europea ha establecido, en distintos documentos, directrices generales para la formación del profesorado que apuntan a la necesidad de que exista un equilibrio entre la teoría y la práctica. El número de créditos que en estos momentos está ocupando la formación práctica, desde luego, no llega a la mitad de los créditos de la formación total, por tanto, creo que hay un desequilibrio. Cuando la UAM solicitó la verificación de los planes de estudios de Magisterio de Educación Primaria a la ANECA establecimos prácticas, de una manera un poco pionera, desde 2º curso. Tuvimos que modificarlo poco después y ahora solo hay en 3º y en 4º porque era prácticamente imposible atenderlas con los recursos humanos de que disponemos nosotros y los centros. En este sentido, si conectamos todas las políticas de una manera holística se pueden hacer las cosas mejor. En relación con lo anterior, un proceso de selección previa haría que tuviéramos menos estudiantes en las aulas, podríamos atender a más personas en prácticas, y por tanto la práctica podría tener más peso. Lo mismo ocurre en los centros; si pudieran contar con más personas y con la posibilidad de liberar horas para atender estudiantes en prácticas, podríamos tener más tiempo para estas. No se hace no porque no sepamos qué hay que hacer, sino porque estructuralmente no hay una política global en la formación del profesorado que organice adecuadamente el acceso, el currículo, las prácticas y la atención de los mentores. El problema es abordar las cuestiones de manera aislada: ahora voy a retocar el acceso, ahora cambio el currículo, ahora reformo el máster, reformo la formación del profesorado... sin tener en cuenta lo que hemos denominado en mi grupo de investigación sobre políticas educativas supranacionales el *Lifelong Teacher's Education*. Se trata de comprender que el ser docente es algo que empieza desde que el alumno ya está vislumbrando en bachillerato que quiere ser profesor hasta que se jubila como docente, y eso requiere una visión holística de toda la problemática. Con esa visión nos daríamos cuenta de que hay que atender a todos los factores con el fin de estructurar una formación del profesorado mucho más coherente. Como profesor de Formación del Profesorado, no me resulta posible, dado el número de alumnos que tengo, realizar las visitas a centros necesarias. Hago una de cortesía, y realizo llamadas o seguimientos, pero la práctica no está equilibrada y la práctica es determinante. Nos encontramos, además, con que existe muy poca coordinación entre la propia teoría que se enseña en la universidad y la práctica que se hace en el centro, e incluso entre las propias estructuras universidad-centros. Una universidad tiene un vicedecano de prácticas y hay tantos centros de prácticas –y son distintos cada año– que es imposible fidelizar con los centros sus metodologías de trabajo, es enormemente difícil por una cuestión estructural.

P. En esta formación práctica, la función de los centros de prácticas y de los tutores o mentores es vital. ¿Cree que el proceso de selección de los centros es adecuado? ¿Qué se podría hacer para mejorar la formación de los tutores o mentores?

R. Esa conexión es determinante y se podrían hacer muchas cosas para mejorarla. El Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados llevó a cabo una investigación hace ya mucho tiempo tratando de definir cuál es el perfil del buen centro de prácticas, cuáles son las buenas prácticas en los centros, qué es un buen centro de prácticas. Llegamos a aislar mediante análisis factorial una serie de factores muy importantes que determinaban lo que era un buen centro de prácticas: un centro en el que las familias estaban integradas, con un equipo estable, con un proyecto pedagógico y un liderazgo desde la dirección, etc. El problema es que no se pueden seleccionar los centros de prácticas porque se necesitan muchos para atender a todos los alumnos. La conexión entre los centros de prácticas y las universidades debería ser total en este modelo holístico. Desde el modelo que tenemos en mi grupo de investigación, todo va absolutamente hilvanado. Primero, selección de los centros de prácticas; segundo, selección también de los mentores, ya no todo profesor vale para ser mentor de un estudiante en prácticas. Es necesario estudiar el perfil de cada mentor: quién quiere serlo, con qué perfil, su adecuación a la línea de formación de la universidad correspondiente. Tercer paso, una vez seleccionados, hay que dar formación a los mentores. Quienes hacen la tutoría en los centros no reciben una formación específica y esto tendría que ser imperativo, por ejemplo, dos o tres semanas cada año de actualización pedagógica, de grandes líneas, de ponernos en sintonía ellos y nosotros. Evidentemente, una vez seleccionados los centros, y seleccionados y formados los mentores hay que diseñar un sistema de incentivos adecuado para los mentores que no solo incluya lo económico. Si el profesor tiene que hacer una formación de dos semanas en la universidad tendrá que dejar de dar clase en su centro esos días, por tanto el centro tendrá que tener los recursos suficientes para cubrir eso de alguna manera. Es un puzzle en el que desde luego el próximo ministro de educación tiene trabajo que hacer porque hay muchas piezas que tocar, es un dominó, un castillo de naipes enormemente interrelacionado, al menos en la visión holística que nosotros le damos desde el Lifelong Teacher's Education.

P. ¿Qué opinión le merece el modelo de MIR educativo? Dentro del MIR se contempla la creación de institutos superiores de formación del profesorado. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes encuentra en el modelo en relación con la situación que tenemos actualmente?

R. Yo creo que tenemos un modelo enormemente positivo en la teoría, que requiere enormes esfuerzos de cambio estructural, no tanto de creación de nuevas estructuras. Hay recursos que ya existen como el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, el Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad, los centros de profesores, los CEFIR en las comunidades autónomas, los centros de formación e innovación del profesorado, es decir, que evidentemente existen estructuras, lo que hay que conseguir es que funcionen bien. Desde mi punto de vista, el MIR educativo es fundamental, el DIR (Docente Interno Residente), así llamado ya en algunas comunidades autónomas que lo están implantando de manera piloto. Alguien no puede ser y estar realmente cualificado como docente, como pasa en la medicina, sin haber sido docente interno residente un tiempo. Algunos dicen que España sí que tiene el modelo MIR educativo de alguna manera porque cuando un funcionario docente aprueba las oposiciones tiene que estar un año en prácticas. Pero todos sabemos lo supone ese año prácticas y la diferencia con el MIR de los médicos internos re-

sidentes, que se la juegan en cada rotación y tienen que rotar por varias especialidades. Un docente interno residente tendría que rotar por un centro de las afueras de la ciudad, por uno con problemática multicultural, por un centro piloto innovador, etc.

Estoy absolutamente a favor del modelo de docentes internos residentes (DIR). Pero hemos de ser conscientes de que esto requiere mucha financiación y de que hay que hacerlo bien, no repetir lo ocurrido con el máster de profesorado de secundaria, que ha resultado ser un CAP vestido de largo. Es el mismo modelo: primero soy historiador y luego hago un barniz pedagógico para poder enseñar historia. No hagamos con el DIR una chapuza, porque las chapuzas se enquistan en nuestro país y ya son para siempre. Hagamos un DIR bueno. En primer lugar, ¿quién va a entrar a ser DIR? Alguien que tenga que ser seleccionado. Nadie discute que en Medicina los chavales tengan a veces que prepararse dos o tres años para aprobar el ingreso en el MIR. No entiendo porqué se discute tanto en formación de maestros. En segundo lugar, ¿qué profesores van a supervisar a estos internos residentes? Volvemos a la formación y selección de mentores y además a su reconocimiento y a su retribución. Hay que pagar a ese mentor y hay que pagar a ese docente interno residente, y esto es muy caro y requiere una inversión económica importante. El modelo DIR sí, pero chapuzas no.

P. Si le parece vamos a girar un poco en el modelo formativo del inicial a un modelo de formación permanente. Nos referíamos al principio de esta entrevista a un nuevo paradigma educativo y a la necesidad de una formación competencial de profesores. Esta situación de cambio continuo, que casi define la naturaleza de lo social, ¿le parece que nos conduce ante una formación de profesores a lo largo de la vida como un imperativo?

R. Sin duda. Y, una vez más, esto es lo que nuestro grupo de investigación de políticas educativas supranacionales denomina *Lifelong Teacher's Education*, es decir, educación del profesorado más que formación, y a lo largo de toda su vida. A mí me gusta hablar más de educación, de hecho en el lenguaje y en la literatura inglesa ya no se habla de *teacher training* sino de *teacher education*, es decir, educación docente a lo largo de la vida. Ese es nuestro paradigma y es el que debe fundamentar lo que hay que hacer con el profesorado. Insisto en que esto incluye desde que el joven vislumbra en bachillerato que quiere ser profesor hasta que se jubila, y por tanto conecta la formación inicial con la formación permanente. En ese marco puede haber DIR, por supuesto, docentes internos residentes noveles y profesores que se están actualizando y además pueden formar grupos conjuntos o comunidades conjuntas. Me parece imprescindible la consideración del paradigma *lifelong learning*, que es aprendizaje permanente, y aplicarlo a los docentes.

P. Andy Hargreaves y Michael Fullan se refieren al capital profesional en la enseñanza diferenciando “capital personal” y “capital social”. Dicen además que el capital social es más importante que el capital personal, es decir, que una escuela es más que la suma de sus profesores. ¿Sin embargo, no le parece una paradoja que los centros educativos que tienen como tarea hacer posible el aprendizaje de los alumnos no estén conformados para facilitar el aprendizaje de los profesores y del propio centro como organización?

R. Sin duda alguna, porque no vemos seriamente al centro educativo como un foco potencial de formación del profesorado. Podríamos seleccionar buenos centros para ser centros de referencia con una cualificación formativa y concedérseles un certificado de calidad como centro formador. ¿Por qué tiene que ser centros formadores solo los centros

de profesores o los CEFIR de las comunidades autónomas? Las propias comunidades de aprendizaje son los mejores laboratorios educativos. Por tanto, una idea posible es certificar la calidad de los centros como centros de formación y, por tanto, convertirse en centros de formación excelentes, y que esas comunidades de aprendizaje fueran preferentes a la hora de elegir profesores en formación permanente y en formación inicial. Creo que hay una enorme desconexión entre los tres elementos del triángulo formativo, la universidad, los centros y la Administración educativa y la realidad es que estamos lejos del deseo de que exista un plan nacional de formación permanente.

P. Muchos proyectos de innovación que se están desarrollando en los centros educativos están reclamando una organización más flexible de los tiempos y de los espacios escolares ¿puede ser esa flexibilidad una oportunidad para la formación de los profesores y para la propia mejora de su competencia profesional?

R. Tiene que serlo. Yo lo planteo de otra manera. No es que esa flexibilidad sea una oportunidad. En términos DAFO yo diría que el aula y el horario son una enorme debilidad para las posibilidades de aprendizaje. Yo suelo decir que “hay que tirar las paredes y romper el horario”. El concepto espacio-tiempo en el modelo formativo contemporáneo se ha roto, yo no puedo estar en Matemáticas de 10 a 12 y en Lengua de 11 a 12 si estoy trabajando por proyectos. El currículo en disciplinas academicistas propias de la Enciclopedia Francesa está ya absolutamente superado y seguimos con el mismo modelo y el horario rígido de esas disciplinas academicistas. Llevamos casi dos siglos con este esquema organizacional en la educación y verdaderamente creo que el aula y el horario hay que romperlos en función del modelo de aprendizaje por proyectos. Sin embargo, esto no se hace y el currículo sigue siendo absolutamente rígido. No es que la flexibilidad sea una oportunidad, es que lo que tenemos está amenazando de muerte el aprendizaje competencial.

P. Mencionaba hace un momento la comunidad de aprendizaje. El papel de las comunidades de aprendizaje en la formación permanente de los profesores podría ser un potencial también fundamental de esa misma formación, pero ¿qué se podría hacer para facilitar esta creación de comunidades profesionales de aprendizaje?

R. Las comunidades de aprendizaje dinamizan la búsqueda común de problemas compartidos. Incentivar a los centros con ese sello de calidad, por ejemplo de centro formativo, podría ser una iniciativa absolutamente viable para dinamizar los centros, así como crear redes de aprendizaje y meta-redes que se conviertan en referentes formativos.

P. Hemos visto que el papel de las universidades en la formación inicial es importante y extenso. ¿Ocurre lo mismo con la educación de los profesores a lo largo de la vida? ¿Podrían tener las universidades un papel sustantivo? ¿Podría fomentarse desde las universidades la creación de redes de innovación en los centros?

R. Tiene que hacerse. Pero no puede hacerse con el modelo estructural actual de los recursos humanos que tenemos. No puede hacerse porque es muy difícil atender a todas las obligaciones que tenemos y además las de la formación docente, pero sería ideal que pudiésemos contar con esas estructuras que hiciesen triangular a la universidad con la Administración y con los centros en red. La inconexión entre universidad, Administración educativa y centros sitúa al sistema educativo español en un agujero negro. Si hacemos triangular realmente bien esas instancias podremos salir de él. Es muy difícil para la universidad trabajar con los centros y también para los centros trabajar con las universida-

des. Por ejemplo, el problema que tienen los centros de formación del profesorado de contar con profesores asociados de los propios centros, porque las condiciones laborales de esos profesores son enormemente rígidas. Sería necesario flexibilizarlo todo muchísimo más, no se trata de legislar más, sino de una manera suficientemente flexible, eso sí, con suficiente supervisión para que en el marco de esa flexibilidad todos tengamos una evaluación del modelo que nos diga qué está funcionando y qué no.

P. ¿En qué medida esta conexión que propone podría constituir también una oportunidad de mejora para la propia universidad?

R. Sin duda alguna. Para el profesorado que está participando en la formación inicial, para las estructuras que han de conectarse con el Prácticum en los centros, permitiría además darle una vuelta metodológica a lo que está haciendo. Esto requiere una auto-crítica importantísima por parte de la universidad.

P. La evaluación del profesorado es un tema casi tabú en nuestro país. Sigue sorprendiéndonos lo que los profesores españoles de secundaria manifiestan en los informes TALIS sobre la baja participación en actividades de evaluación. ¿Cuál es su opinión sobre la aportación que puede hacer la evaluación del profesorado a la mejora de su formación y educación a lo largo de la vida? ¿Cómo debería ser a su juicio esta evaluación?

R. La evaluación es imprescindible y hay que perderle el miedo. En nuestro país tenemos miedo a la evaluación porque siempre la hemos visto como un elemento de control y de sanción. Otro elemento de nuestra tradición educativa son nuestras aulas con puertas cerradas. Estamos muy poco acostumbrados a modelos de evaluación que funcionan, que son evaluaciones comunitarias donde distintos equipos de profesores se autoevalúan. Al igual que hablamos de comunidades de aprendizaje hay que hablar de comunidades que se autoevalúan. Por tanto, soy muy partidario de evaluar, de la evaluación por pares, de la evaluación comunitaria y también de la evaluación centrada en el centro como una comunidad, porque probablemente cuando un centro tiene un profesor que está funcionando mal algo está funcionando mal también en el centro y en el sistema, que es incapaz de hacer que ese profesor funcione bien. No hablo de sancionar, no hablo de controlar, hablo de mejorar. Una evaluación que sea siempre para la mejora y una evaluación que sea entre colegas, de manera institucional en el centro, y mediante comunidades de aprendizaje que se autoevalúan. La autoevaluación de centros y en redes de centros está funcionando en muchos países. El Reino Unido, por ejemplo, tiene experiencias en este sentido muy interesantes de varios centros que deciden autoevaluarse a sí mismos, por ejemplo, una red de tres centros evalúa el centro en su conjunto, con personal de la administración también. En España, latinos, napoleónicos y academicistas estamos muy acostumbrados a una evaluación de control: cómo estás enseñando, qué estás enseñando y si lo que estás enseñando sigue lo establecido por ley. En esto, los esquemas sajones son bastante más eficientes. El problema es que nosotros no somos sajones y nuestra historia nos lleva a una cultura sobre estos asuntos muy distinta, por eso reitero que es importante cambiar la cultura social del concepto evaluación en nuestro país, y esto requiere mucha pedagogía. Hacemos muchas leyes y explicamos muy mal cada ley que hacemos. Hagamos menos y mejores leyes y expliquémoslas muy bien y seguro que cambiamos la cultura de la evaluación y podemos contar con evaluaciones más eficientes, que no sean controladoras sino de mejora, donde cada uno se haga consciente de cuáles son sus áreas para mejorar. Estamos en un momento político y social de “nuevos tiempos”, en el que ese nuevo tiempo es una oportunidad de volver a hacer las cosas bien hechas y no de manera improvisada.

P. Hemos hecho un repaso de la formación -o educación- de los profesores, de la inicial y de la educación a lo largo de la vida. ¿Quiere comentar algo más que le parezca importante señalar?

R. Destacaría el imperativo, digamos casi kantiano, de abordar esta cuestión como la pieza angular de un sistema educativo. Ningún sistema educativo, se dice hasta la saciedad, puede tener una calidad más alta de la que tengan sus profesores. Por tanto, centrar el cambio educativo en el cambio de la formación del profesorado, considerada como un continuo que se trenza en sus distintos aspectos, de una manera holística, considerada desde el *Lifelong Teacher's Education*, es algo que ya no puede esperar más. Y si se hace, cambiarán otras muchas más cosas del sistema educativo, como la financiación o el currículo, porque van ligadas. En cuanto se cambie la formación del profesorado y se introduzca realmente en la docencia por competencias, el profesorado va a enseñar por competencias y el currículo rígido e inflexible va a caer por su propio peso. Es decir, que realmente el motor de cambio es el profesorado: si cambiamos el profesorado cambiamos la educación.

Referencias bibliográficas

FAURE, E. et al. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

4. ORGANIZACIÓN

4.1. Desafíos de los centros educativos en un contexto de cambios.
ENTREVISTA CON MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

4.2. Educar para la igualdad de oportunidades:
una respuesta innovadora a la diversidad.
ÁNGEL SERRANO ALMODÓVAR

4.3. La innovación educativa a través del proyecto EBI.
ISABEL SOLANA DOMÍNGUEZ

ORGANIZACIÓN

4.1. Desafíos de los centros educativos en un contexto de cambios

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Mariano Fernández Enguita

Mariano Fernández Enguita es catedrático de Sociología de la Universidad Complutense, donde coordina el Doctorado de Educación. Director del Departamento de Sociología y Comunicación y del Centro Cultural Hispano-Japonés y creador del Grupo de Análisis Sociológicos y los portales Demos e Innova en la Universidad de Salamanca. Ha sido profesor e investigador invitado en Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, London Institute of Education, London School of Economics, Lumière-Lyon II, Sophía (Tokio). Conferenciante y consultor de ANEP, CICYT, CES, CIDE, ESF y otras instituciones. Fue presidente de la Asociación de Sociología de la Educación y coordinador del CI13, Sociología de la Educación, en la Federación Española de Sociología. Autor de una veintena de libros, más de doscientos cincuenta artículos en revistas académicas y profesionales y capítulos en obras colectivas. Actualmente dirige la investigación La institución escolar en la era de la información y coordina el Comité de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología.

ENTREVISTA
A MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Desafíos de los centros educativos en un contexto de cambios

P. El tiempo es uno de los recursos fundamentales del sistema educativo, sin embargo, ¿es posible establecer una relación directa entre cantidad de tiempo y resultados escolares o depende de la calidad del tiempo empleado?

R. La respuesta técnicamente sencilla sería, como dicen los matemáticos: si el resto de cosas permanecen iguales, el resultado es directamente proporcional al tiempo. Sin embargo ocurre que la relación entre tiempo y aprendizaje no es lineal. Hasta cierto punto sí es posible que cuanto más tiempo más aprendizaje, pero a partir de un momento la relación se vuelve decreciente, es decir, una unidad añadida de tiempo ya no produce una unidad añadida de aprendizaje. No se puede, por tanto, mantener que cuanto más tiempo mejores resultados, pero tampoco que es igual cuánto tiempo emplees. El tiempo es la principal variable del sistema educativo, o una de las principales, porque estamos hablando de una actividad. Comprende además el tiempo del profesor, quien constituye el principal recurso del sistema educativo. Pero además de entender la importancia del tiempo, es necesario considerar este en relación con las circunstancias concretas de cada colegio, cada alumno, el tipo de aprendizaje, la organización de la enseñanza y el aprendizaje, etc. De lo que sí podemos estar seguros es de que hay muchos alumnos que necesitan más tiempo y de que hay recortes de tiempo que son fatídicos para los alumnos.

P. Muchos de los centros que emprenden proyectos de innovación educativa

piden flexibilidad de los tiempos para poder desarrollarlos. ¿Sería esto realmente posible o flexibilizar los tiempos conduciría a un desorden en el sistema escolar?

R. De hecho es absolutamente imprescindible. Lo que llamamos orden en el tiempo, es decir, que todo el mundo haga lo mismo a la misma hora, durante el mismo tiempo, en el aula, tiene en realidad otra cara. Ese tiempo único provoca que un alumno se aburra y otro no llegue, que uno se encuentre en su mejor momento y otro en el peor. Ese es realmente el desorden, pero un desorden invisible. Si por el contrario, tenemos en cuenta que las horas del día no son todas iguales, que los alumnos no tienen el mismo interés o capacidades, ni la misma base detrás, ni la misma manera de aprender, entonces nos encontramos con muchas maneras de aprender, con un desorden aparente, pero, sin duda, bastante más eficaz. El tiempo, tal como está organizado en la escuela, no tiene ninguna justificación. Tiene explicaciones genealógicas, hemos hecho de una escuela un sumatorio de aulas, y de algunos cursos un sumatorio de asignaturas. Distribuimos el tiempo en horas porque es como los monjes se organizaban para rezar y la prueba es que, aunque actualmente en la escuela los periodos son de 45 minutos, los seguimos llamando horas. Los centros deberían ser capaces de combinar tiempos de todos con tiempos de equipos y con tiempos individuales: eso permitiría flexibilizar los horarios.

P. Es decir, que esa complejidad no tendría por qué ser algo inasumible o costosísimo.

R. Lo que es costosísimo es el tiempo burocrático, ese orden aparente que se traduce en desorden interior no visible y que tiene que ver con cómo nos va.

P. La jornada escolar es uno también de los temas que suscitan más controversias, incluso en los mismos colectivos. Hay padres que consideran que la jornada debería reducirse para permitir que los alumnos pudieran tener actividades que complementan su formación y otros, por el contrario, consideran que debería extenderse entre la mañana y la tarde. ¿Cuál es su opinión al respecto?

R. Mi opinión es justamente que debe haber diversidad de jornadas y posibilidad de organizar el horario escolar según economías de escala. Por ejemplo, imaginemos que viene un astronauta que va a contar su viaje a la luna y queremos que lo oiga todo el colegio. Lo organizamos de manera que asistan todos a la vez; no da veinte conferencias, ni decimos al astronauta que lo escriba para que lo lean los profesores en sus grupos, cada uno a una hora. Aplicamos la economía de escala y hacemos una actividad de todos. Otras actividades, sin embargo pueden requerir grupos más, o incluso mucho más, pequeños. Hoy la escuela está organizada pensando en el aula, en un tiempo homogéneo, aunque en la práctica muy poco de ese tiempo se utiliza de manera rentable.

En mi opinión, la jornada ideal es una jornada para todos, en la que la gente pudiera llegar a horas distintas, dentro de un margen razonable, y marcharse a horas distintas. Hay alumnos a los cuales les espera un profesor de piano o un monitor de esquí, porque tienen dinero para ello. Y lo que pueda hacer cada familia no se lo vamos a prohibir. Pero otros no tienen nada o tienen muy poco. Para esos otros es muy importante la escuela, es decir, la institución como recinto equipado, en el que pueden recibir extraescolares, apoyos, etc. Pero también puede ser un tiempo estrictamente escolar, para gente que necesite más tiempo de explicación del profesor o del ayudante del profesor o, por ejemplo, estar con sus compañeros para que les expliquen más veces el cálculo, la raíz cuadrada, qué pasó con los visigodos o cómo se arregla un enchufe; en fin, aquello que estén ha-

ciendo y aprendiendo. Por eso creo que todas las políticas que supongan restringir la jornada (casi siempre con el fin de que los profesores salgan antes) pueden ser nefastas para aquellos grupos de población que son más vulnerables o más sensibles.

P. El calendario escolar es otro de los puntos de conflicto. El periodo estival, que es largo, limita la continuidad del aprendizaje, pero además en el caso de los exámenes extraordinarios observamos que los resultados son muy escasos. Este es un problema especialmente grave para nosotros, que tenemos resultados de repetición por encima del doble de la media de los países de la OCDE. ¿Sería una propuesta de mejora modificar el calendario de las pruebas extraordinarias y aproximarlas a la finalización del curso escolar?

R. Se trata de dos cuestiones distintas, y ambas han suscitado debate: la distribución del calendario como tal a lo largo del año y el número de días y si son suficientes o no. Al igual que ocurre con el tema de la jornada existe una presión constante para que el curso empiece lo más tarde posible y acabe lo antes posible y por introducir más fiestas. Sin duda se puede discutir sobre las condiciones de trabajo del profesor, pero lo que no puede ocurrir es que las pretensiones laborales de los profesores condicionen el calendario, la jornada, o el horario de los alumnos. Creo que hay muy buenas razones para distribuir más homogéneamente el calendario y seguramente también para prolongarlo, por lo menos como oportunidad para algunos sectores de la población. Esa caída de que hablabas no solamente se registra en los que vienen a examinarse a la convocatoria extraordinaria, se registra en todos. Algunas investigaciones han hecho pruebas de capacidad o académicas a todos alumnos, nada más terminar el curso escolar y nada más empezar el siguiente y siempre ha resultado que las diferencias entre unos alumnos y otros, que la escuela a veces consigue eliminar o mitigar, vuelven otra vez durante el verano. Lógico, porque abandonamos a los alumnos a su suerte y esta no está igualmente distribuida.

P. En todo caso, sí que parece inevitable que se produzca un período sin actividad escolar.

R. Sí, pero no tiene por qué consistir en un verano más largo. El mismo calendario con el que contamos se podría distribuir mejor. Son discusiones diferentes: una, cómo se distribuye el calendario que hay y otra, cuántas jornadas académicas puede y debe haber.

P. Cuando se refiere al tiempo de los profesores y plantea que debería ser un tiempo más amplio de permanencia en la escuela o en el instituto, entiendo que no se refiere a un aumento de su actividad lectiva en las clases, sino a una permanencia que facilite otro tipo de actividad que es también fundamental para su formación y para la formación de los alumnos. ¿Qué opina sobre la situación de Japón, donde la permanencia de los profesores en el centro es casi inimaginable para nosotros, pero no tienen más horas de clase, es decir, que ponen en valor otras actividades que son fundamentales para la formación del profesor y, por lo tanto, también para la propia formación de los alumnos?

R. En toda profesión hay un tiempo, digamos de prestación, en el que estás con el cliente, el beneficiario, el paciente o, en este caso, el alumno, y hay todo un tiempo de preparación de lo que vas a hacer en la consulta siguiente o en la clase siguiente. Más aún en las profesiones en las que el trabajo es muy casuístico. Quiero decir, que lo que necesita un alumno no es lo que necesita otro, ni lo de hoy es lo mismo que lo de mañana, y hay que dejar bastante autonomía al profesional para que determine cómo hace ese tra-

bajo preparatorio. Esto tiene sus ventajas y tiene sus riesgos. En una profesión en la que te miden muy claramente el rendimiento, y este depende de tu trabajo, entonces tendrás que hacerlo. En ese caso el riesgo sería el contrario, que no tengas vida familiar, que no descanses un instante, etc. Pero si no hay nada de eso, el riesgo es que una proporción de la profesión se tome todo ese tiempo de libre disposición para libre disposición en el sentido estricto, es decir, para actividades no profesionales.

Para que una profesión pueda funcionar sobre el primer supuesto tiene que estar sustentada sobre una moral muy fuerte, un sistema de incentivos eficaz y unos ciertos controles para cuando lo demás no funciona, y yo creo que estas condiciones se han desvanecido en el mundo de la enseñanza, donde hay mucha gente que lo hace, porque es su vocación, porque es su conciencia profesional, porque es su cultura, porque no imagina no hacerlo. Pero también hay otra gente que lo hace menos, bastante menos, mucho menos o nada, y ese problema no está resuelto.

La otra parte del problema es que hay profesiones y profesiones, quiero decir: para un metafísico es probable que una gran parte del trabajo esté en una biblioteca, en solitario, pero si eres mecánico, a lo mejor una gran parte del trabajo radica en estar con otros mecánicos, hablando, viendo cómo se ha hecho esto, cómo lo arreglaste.... El mundo de la enseñanza no es la metafísica ni la mecánica, pero yo creo que hay una gran parte de la preparación del trabajo posterior, del aprendizaje sobre la marcha del profesional, de reflexión sobre la práctica, que se da sobre el terreno y con otros compañeros. Es decir, que igual que estoy de acuerdo con la disminución de las horas lectivas y, en ciertas circunstancias, de las ratios, también estaría a favor de que hubiera más permanencia en la escuela. En realidad no disponemos de ninguna garantía de que el tiempo del profesor esté bien utilizado. Muchos profesores no tienen el nivel de equipamiento o conectividad en su casa que tienen en la escuela, y mucho de lo que tienen que aprender no está en los libros, está en la cabeza y en la práctica de sus compañeros.

Yo visité una sala de profesores en Japón, justamente, y dije “¡cielos! ¿qué es esto?”. Una sala de profesores en Japón no tiene nada que ver con una sala de profesores española. La de Japón está absolutamente llena de ordenadores, pantallas, cuadernos, libros y siempre hay unos cuantos profesores. La sala de profesores española, si no es hora del desayuno o hay reunión de claustro, está absolutamente vacía, lo cual quiere decir que en un lugar se trabaja en el centro y en el otro no -salvo en el aula- y lo cierto es que hay todo un trabajo que tiene que hacerse fuera del aula, pero que pueden ser tareas de centro, como el trabajo preparatorio y el trabajo de formación. Incluso el trabajo de pensar, que en gran medida los maestros hacen en grupo. ¿Menos tiempo de clase? Sí, creo que podemos mejorar en eso. Más tiempo de permanencia me parece imprescindible y más acercamiento del tiempo de permanencia a la jornada laboral, en general, también.

P. ¿No se correría el riesgo de un mayor “presentismo”? Ese control al que se refiere como necesario, más allá de la responsabilidad individual ¿no estaría relacionado con la propia estructuración del centro, con que el centro ejerciese ese control sobre la actividad de quienes en él trabajan?

R. La posibilidad de que haya “presentismo” no me parece un riesgo. Si el profesor tiene al lado otros profesores compañeros que están trabajando, no tendrá otro remedio que trabajar a su vez. Y cuando acabe las tareas imprescindibles, se le ocurrirán otras para mejorarlas. El riesgo es el otro, que fuera del centro otras demandas tiren de ti, el ocio, la familia, lo que sea.

P. ¿Una mayor presencia de los profesores en el centro podría constituir una oportunidad para la estructuración de los centros, es decir, para que el centro sea algo más que la suma de sus profesores?

R. Al centro le daría la oportunidad de no andar regateando con los padres las tutorías, etc. pero además facilitaría una gran parte de las cosas que se hacen en cualquier medio profesional. Todos nos maravillamos con las cosas que hace, por ejemplo, Google ¿no? Pues Google tiene un 20% de tiempo para proyectos propios y luego está lleno de mesas de ping pong y puffs (que no pubs), y espacios donde se puede tomar un zumo. En un centro docente sería igual: si un profesor tiene clase por la mañana y por la tarde, y entre medias un espacio para el almuerzo, tiene tiempo para hablar mucho con el resto de compañeros. Ahora tenemos la jornada comprimida en la mañana y los profesores salen corriendo en cuanto terminan. Los profesores no tienen cuándo hablar. Quizá en el mundo de las finanzas sean posibles los breafing (esas reuniones relámpago de las diez), pero la enseñanza no funciona así. Las necesidades de los docentes son más inmediatas y lo que es útil es que un profesor pueda encontrarse con otro y comentarle: "tengo un alumno que tú tuviste el año pasado, no sé cómo despertar su interés, ¿tú qué hiciste?", etc.

P. Hablemos de los deberes escolares. En su último libro recoge información sobre los tiempos dedicados a los deberes escolares de los alumnos españoles en relación con la media de los alumnos de la OCDE y los finlandeses. ¿El tiempo que dedican los alumnos españoles a los deberes le parece un tiempo excesivo?

R. Parece que comparativamente es alto y que no se traduce en resultados, pero yo evitaría también cuantificar sobre los deberes o establecer un tiempo ideal, con mayor razón que sobre la jornada. Lo que creo es que, efectivamente, hay alumnos que no necesitan hacer deberes o tareas y otros que lo necesitan mucho. Son los proyectos de centro los que deben decidir en qué medida descansan en el horario de clases o fuera de clase, pero en la escuela, y en qué medida encomiendan algunas actividades a los alumnos fuera de la escuela. Pero debe ser una decisión del centro, no de cada profesor. Cuando se daba por sentado que tenía que haber deberes, los profesores se manejaban con la regla de los diez minutos (añadir diez minutos al tiempo diario para las tareas conforme se avanza en los cursos). Me parece bien que los profesores se coordinen, que midan muy bien la duración real de las tareas y todas estas cosas, pero a mí me parece que lo que hay que tener es un proyecto.

P. Es decir, que los deberes pueden ser incluso una oportunidad para motivar el aprendizaje, si están bien enfocados.

R. Es que sería absurdo decirle a un alumno que tiene dificultades y al que no le resulta suficiente el tiempo escolar que no puede hacer nada en casa, igual que sería un absurdo decir que un alumno que va a estar pegado a la pantalla las siguientes cuatro horas no debería hacer nada que sea de aprendizaje o que tenga que ver con la escuela. Insisto, yo creo que son los centros los que deben conocer a su público, sus posibilidades, sus necesidades, y tratar de articular el tiempo de dentro con el tiempo de fuera. Sin invadirlo, no se trata de escolarizar el tiempo social. Pero dicho eso, que se discuta un proyecto.

P. ¿La personalización de los deberes le parece que sería un principio necesario?

R. Creo que primero hay que adaptarlos al medio en general y luego sí, probablemente personalizarlos.

P. ¿El plan de centro en relación con los deberes podría garantizar que hubiese en el equipo de profesores que trabaja con el mismo grupo de alumnos una orientación común, una ponderación también de los tiempos?

R. Los profesores deberían tratar de hacer eso, en primer lugar en la universidad. En la Facultad de Educación se supone que nosotros calculamos el tiempo de trabajo de los alumnos, es decir, un crédito transferible, según el Plan Bolonia, son veinticinco o treinta horas de trabajo. Las universidades cuentan con cierta discrecionalidad, de manera que si yo tengo una asignatura de 4 ECTS, por ejemplo en el máster de Formación del Profesorado de Secundaria, tengo que planificar y diseñar mi materia de modo que las actividades ocupen 100 horas al alumno en total, ni 50 ni 150, sino 100. Tengo que calcular su tiempo, no el mío. Sin embargo esto no se hace; más aún, hemos comprimido la parte lectiva del máster, del tal manera que es imposible que el alumno estudie y haga lo que en teoría debe hacer. Estamos acreditando másters de 100 horas a futuros profesores de secundaria que en la práctica solo pueden haber estudiado 40 o 50, como mucho.

En los centros no universitarios debería planificarse u organizarse el tiempo de los alumnos de una manera similar. En primaria sería más sencillo porque normalmente el profesor tutor tiene más horas con el alumno. En secundaria quizá fuera un poco más complicado porque hay más asignaturas pero, en principio, la idea es la misma.

P. Los deberes pueden tener un efecto también sobre las diferencias de rendimiento, de resultados de los alumnos, lo que significa que pueden contribuir a la desigualdad.

Decía hace un momento que sería una barbaridad que un alumno que tiene dificultades de aprendizaje no tuviera una propuesta de deberes para hacer, pero los deberes también son una actividad en la que la presencia de adultos en la familia puede contribuir a un desarrollo mucho mejor y cuando además los programas curriculares son muy amplios la tentación puede estar también en dejar sobre esos tiempos de deberes la oportunidad de completar los programas. ¿No podría esto incrementar también esas desigualdades?

R. Nos encontramos de nuevo ante un mecanismo tan perverso como el del tiempo de clase. Si durante las cinco horas diarias en la escuela se hace exactamente lo mismo, ¿qué es lo que produce desigualdad? Si se aplica el mismo baremo y procedimiento de trabajo a gente distinta, no puedes esperar los mismos resultados. Esto ya lo sabía Aristóteles: no se pueden tratar situaciones desiguales de forma igual. Y si en lugar de que esto ocurra durante cinco horas aumentamos el horario, ponemos deberes, esto, unido a la situación desigual de las familias fuera de la escuela indudablemente hace que la desigualdad aumente. Pero el razonamiento debe ser justamente el contrario. Primero, cómo flexibilizar esas cinco horas y segundo, cómo aprovechar la mayor flexibilidad que me dan seis horas. Si no se es capaz de hacer ese razonamiento entonces la única solución es simplificar: reduzcamos horas, simplifiquemos las tareas y al final conseguiremos la igualdad absoluta en la escuela. Todos felices y también ciegos ante lo que sucederá fuera, que es donde se disparará enteramente la desigualdad.

P. El uso de las tecnologías y la invitación desde la clase, desde el centro, a que los alumnos las puedan utilizar ¿puede ser también una oportunidad para la motivación en estos trabajos fuera del aula, fuera del centro?

R. Imaginemos esta pregunta en el siglo XVI: ¿el uso de la lectura y la escritura, aunque no se pueda hacer en el aula o aunque no todo el mundo tenga libro e instrumentos de escritura, puede ser una oportunidad? Y la respuesta sería que hemos creado la escuela para eso. En la actualidad, el medio de comunicación en el sentido más amplio, de acceso a la información, al aprendizaje y al conocimiento, en cualquier forma, con cualquier objetivo, es cada vez más el entorno digital y, por consiguiente, a la escuela le toca capacitar a la gente para que se mueva en ese entorno, para que aprenda, se informe, se comunique... porque todo pasa por ahí. No se trata de que este medio motive más, la cuestión es que venir de estar rodeado de pantallas y entrar en el aula y que te digan que abras el libro por la página 40 o te lean un rollo o te pongan un power point, de manera sistemática, es lo que no les motiva. Claro que hay que leer y que usar un power point y claro que hay que tragarse rollos de vez en cuando, pero las tecnologías los devuelven a su mundo, por lo tanto sí, claro que es una oportunidad.

Con la utilización de las TIC en la escuela se podría aplicar el mismo razonamiento sobre la desigualdad que antes con los libros. ¿Qué vamos a hacer si un alumno tiene la casa llena de Macintosh y el otro no tiene nada? ¿Qué vamos a hacer si unos tienen libros y otros no? Lo que tenemos que hacer es darles libros o facilitarles el acceso a los mismos; ¿qué vamos a hacer si no tienen el mismo acceso al entorno digital? Lo que va a ocurrir es que se van a disparar las desigualdades fuera y, si la escuela no reacciona, se van a disparar aún más. Hace diez años, según la encuesta del INE, los niños en edad escolar accedían a internet y a los ordenadores mucho más en la escuela que en casa. Ahora acceden muchísimo más en casa que en la escuela. La consecuencia es que a los que no acceden en casa no los salva nadie.

Justamente porque esta desigualdad se da fuera de la escuela lo que hay que hacer es garantizar el acceso físico y competente dentro de la escuela. Claro que hay que usar imaginación: habrá escuelas cuyos alumnos tendrán menos problemas. Otras escuelas podrían pensar en equipar de un modo u otro a los alumnos, recurrir a donaciones, por ejemplo. Eso, combinado con el aula de informática y la biblioteca del barrio o la parroquia proporciona una solución, aunque no sea óptima. Lo que no soluciona nada es no emplear la tecnología de la información en la escuela porque hay desigualdades fuera de la escuela, porque entonces van a aumentar aún más las desigualdades, aparte de que va a costar que les interese algo en la escuela.

P. Entramos en el tercer bloque de preguntas que surgen de la lectura de su último trabajo. En él se refiere a una nueva ecología del aprendizaje. ¿Realmente la escuela y los profesores están en condiciones de asumir el reto del papel que les asigna una nueva ecología del aprendizaje?

R. Con “ecología” nos referimos a un sistema cambiante en el que se articulan de forma nueva los medios nuevos y los viejos y a veces de forma imprevisible. Por ejemplo, al aparecer los *sms* no estaba previsto que funcionaran de ese modo; internet tampoco estaba previsto como un vehículo para los grandes medios de comunicación, y lo mismo sucede con los métodos de aprendizaje. Los profesores no mandan hacer cosas con los ordenadores en casa, pero los alumnos los emplean, porque las realizan mejor de ese modo. Esa es la nueva ecología, el problema es que el profesorado no está preparado. Pero esa falta de preparación comprensible tiene unos límites, y cada uno tiene su responsabilidad. La responsabilidad del profesor, que tiene 176 días de clase, es la de actualizarse. Las universidades, el Ministerio, la Administración también son responsables

y deben proporcionar formación permanente. Y lo han hecho, mejor o peor, pero los mismos profesores españoles declaran un nivel de formación superior, un nivel de competencia y más horas que la media de los profesores europeos, por ejemplo en TALIS.

P. Volviendo al Informe TALIS, ¿no es sorprendente la posición que tienen los profesores españoles en determinadas actividades como por ejemplo, compartir con otro profesor el trabajo en el aula?

R. A mí me parece que, por definición, un grupo de sesenta alumnos con dos profesores es mejor que dos grupos de treinta alumnos con un profesor cada uno, y sin cambiar nada. No digamos ya si además se empiezan a cambiar cosas, como ya se está haciendo en algunos centros.

P. ¿No es sorprendente que junto con la declaración de horas de formación realizadas, que efectivamente en el caso de los profesores españoles es muy alta, haya actividades directamente relacionadas con la mejora de la competencia profesional que son inéditas?

R. Si, los profesores españoles destacan en esas encuestas por el número de ellos que declaran tener formación pedagógica. Una parte de estos corresponde, evidentemente, a los maestros que la tienen por su plan de estudios o a maestros que han hecho pedagogía después. Por supuesto, los profesores de secundaria han tenido que realizar el CAP y destacan también las horas que dicen haber dedicado a formación y las que dicen haber hecho por cuenta propia. Pero también llama la atención las escasas actividades de cooperación en general, no solo trabajar en la misma aula con otros compañeros, sino que no hayan presenciado nunca el trabajo en clase de otro profesor, no haber recibido indicaciones sobre lo que hacen en el aula, etc. En definitiva, se da muy poco trabajo de equipo.

P. Una de las afirmaciones de su libro hace referencia al papel de la escuela o la función de la escuela en relación con la justicia social. Dice usted que a la escuela le corresponde una justicia escolar, pero no una justicia social, que son otras las instancias las que tendrían que garantizar que hubiese una mayor equidad o un mejor acceso al trabajo.

R. En la actual sociedad del conocimiento, la suerte de nuestros hijos no depende de que les dejemos unas tierras, un taller o dinero. El éxito en la escuela tampoco garantiza que tengas solucionados tus problemas sociales. El sistema productivo no se amolda a la escuela: el hecho de que haya un millón de licenciados no significa que se vayan a crear inmediatamente un millón de puestos de directivos. La escuela abre oportunidades, si no tienes ciertos niveles de conocimiento tienes casi todas las puertas cerradas, pero si los tienes tampoco asegura que las tengas abiertas o que las atraveses.

En este tiempo de crisis me llaman mucho la atención las quejas de jóvenes que, porque han estudiado, consideran que deben tener un puesto de trabajo esperando. ¿Eso qué quiere decir? Actualmente el 40% de los jóvenes va a la universidad, el bachillerato de sus padres era mucho más selectivo. Es un engaño pensar que el día que haya justicia escolar habrá justicia social. Si uno quiere justicia social tiene que hacer justicia social, es decir, tiene que actuar sobre los salarios, sobre la fiscalidad, sobre los servicios públicos, sobre la propiedad, sobre la herencia, etc.

P. Sin embargo, las expectativas más marcadas de los estudiantes en relación con las instituciones educativas parece que tienen que ver con el empleo. Usted hablaba de la

dualidad entre lo que pretende la institución en relación con los alumnos y las expectativas de los propios alumnos. El hecho es que se está produciendo un fenómeno que se describe como de diábolo en la distribución del empleo y quizás pueda hablarse de una reducción del empleo como consecuencia de la utilización de la tecnología.

R. Con cada ola tecnológica se discute si va a eliminar mucho empleo. En general las tecnologías no han reducido el empleo, han destruido el empleo de unas personas que no han podido encontrar otro, pero que han sido sustituidas en otros empleos por otra gente más joven o más formada. Es decir, la tendencia general del empleo es ascendente, lo que pasa es que la esperanza de vida ha aumentado enormemente, la escolarización ha aumentado y, sobre todo, las mujeres se han incorporado masivamente al trabajo. Asimismo se están destruyendo muchos empleos que hasta hace poco eran deseables para la clase media, lo que está también enviando al desempleo no solo a gente sin cualificación, sino a gente formada hace poco, que incluso había empezado a trabajar, pero que no encuentra un empleo estable porque su sector está siendo liquidado, como las agencias de viajes o el empleo bancario.

P. ¿Cómo puede contribuir a cambiar la escuela que haya un horizonte de prolongación de la vida y una necesidad además de formación a lo largo de la vida ante procesos de cambio cada vez más rápidos?

R. Cuando hablo de escuela, suelo hablar de educación no universitaria. Si nos referimos a adultos, la formación permanente, el aprendizaje a lo largo de la vida, etc., tienen que ver con la formación profesional y con la universidad, enseñanzas para adultos vinculadas al mundo del trabajo. En este sentido, creo que tienen que progresar las fórmulas mixtas. Las combinaciones de presencialidad con aprendizaje a distancia, utilización de redes y plataformas, con el fin de obtener mucha flexibilidad.

Hay un punto, no obstante, en el que la propia escuela también tiene que ser también flexible en la formación básica, me refiero a la inmigración. Me parece que la escuela es muy inactiva en la enseñanza de las lenguas. Recuerdo la primera vez que fui a EEUU y quise buscar un contexto institucional en el que practicar inglés. Lo primero que me encontré es que todas las escuelas secundarias tenían clases y grupos para extranjeros, gratuitos y de acceso sencillo. El otro día leía un reportaje sobre los refugiados políticos sirios y la dificultad que están teniendo aquí con la lengua. ¿Por qué no hay clases de lengua para ellos? ¿Dónde está la escuela en este caso?

P. Hay una referencia final en su libro al pacto educativo. Tedesco dice que *el pacto educativo es posible porque es necesario*.

R. Eso es porque no ha visto a los partidos políticos españoles.

P. Se refiere en su libro a la dificultad que podemos tener los españoles para llegar a ese pacto que se pone en relación con el retraso del comercio y la incapacidad para saber ceder, para llegar a un acuerdo o beneficio común. El libro en el que aparecerá esta entrevista recoge un conjunto de colaboraciones en relación con el propósito de la Comunidad de Madrid de promover una transformación educativa con los agentes sociales y la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar. ¿Cómo valoraría la posibilidad y la pertinencia del pacto educativo?

Hay dos cuestiones con las que hay que acabar, una es la sensación de provisionalidad o interinidad de las leyes: llega un partido, realiza una reforma de la legislación y el partido siguiente sencillamente espera a que le toque para cambiarla nuevamente. La segunda cuestión es el ambiente relativo de eterna guerra escolar, que a veces es simbólica y verbal y a veces llega a las calles, entre pública y privada, laica y confesional, inmersión y bilingüismo...

Estas cuestiones deberían formar parte de ese pacto. Desde mi punto de vista, el problema está en que en ese pacto solo sea posible hablar de aquello sobre lo que no existe desacuerdo, por ejemplo, que queremos acabar con el fracaso escolar, que queremos meter la tecnología, etc. Por supuesto, habrá que hablar de eso y de todo lo demás, pero yo creo que el pacto que necesitamos es el que evite esas situaciones de sensación, conciencia y estrategia de interinidad y esos riesgos de guerra escolar. Para mí un pacto se da cuando, entre dos opiniones contrarias, por ejemplo, “yo quiero escuela privada” o “yo quiero escuela pública”, se llega a una aceptación de la postura contraria o a un consenso que, como tal, no es exactamente lo que yo quiero. Lo que no puede ser es: “Queremos un pacto, estas son mis reivindicaciones” porque no deja de ser un “¿qué hay de lo mío?”

Esa cultura de pacto es la que falta. Para plantear temas intrascendentes y hablar sobre ellos ya contamos con el fútbol. Pero el pacto que necesitamos es otro, es un pacto que elimine esa politización sensible de la enseñanza, que permita al sistema educativo trabajar y que garantice cierto nivel de cohesión social, de igualdad, de equidad, de satisfacción de la gente con el sistema educativo, aun manteniendo la variedad del mismo.

ORGANIZACIÓN

4.2. Educar para la igualdad de oportunidades: una respuesta innovador a la diversidad

ÁNGEL SERRANO ALMODÓVAR

Ángel Serrano Almodóvar

ÁNGEL SERRANO ALMODÓVAR

Educar para la igualdad de oportunidades: una respuesta innovadora a la diversidad

Ángel Serrano Almodóvar es licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid, y profesor de Ciencias, Física y Química, y Matemáticas. Director general del Centro de Formación Padre Piquer desde 2009. Miembro de la Junta Rectora de Escuelas Católicas de Madrid, de la Comisión de Coordinación de Formación Profesional de ECM y de la Compañía de Jesús de España, formó parte del Servicio de Apoyo a la Escolarización en FP de Grado Medio de la DAT Madrid Capital. Colaborador en diferentes másteres de formación del profesorado y en jornadas educativas. Es autor de publicaciones sobre temas de innovación en el aula, inmigración e interculturalidad (*Revista Escuela, Magisterio, ABC, Revista Misión, Cei Migra, Padres y Maestros, etc.*)

El centro de formación Padre Piquer, con más de 1.100 estudiantes, propiedad de la Fundación Montemadrid y dirigido por la Compañía de Jesús, destaca por ser una escuela innovadora que fomenta la educación inclusiva e intercultural. Su trayectoria formativa y educativa de casi 50 años ha sido reconocida desde el año 2009 con el sello de Excelencia Europea 400+, otorgado por la Bureau Veritas Certification. Su equipo docente sigue asumiendo nuevos retos educativos e innovando para lograr que su alumnado finalice con éxito la etapa educativa, pero sin perder de vista la formación de ciudadanos/as con actitudes de ayuda, escucha, tolerancia y generosidad.

En una década, el centro de formación Padre Piquer ubicado en el barrio popular de la Ventilla (Madrid) ha visto como el perfil de sus estudiantes se ha modificado significativamente. Padre Piquer se ha convertido en un centro con presencia de estudiantes de hasta 38 nacionalidades diferentes con lenguas maternas, religiones y/o culturas diferentes. Adicionalmente, en este periodo se ha producido un aumento del número de estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto de estudiantes con dificultades en el aprendizaje como de alumnado que aprende más rápido que el resto.

Las Aulas Cooperativas Multitarea

El proyecto educativo de las Aulas Cooperativas Multitarea surge a partir de la reflexión sobre la complejidad de atender a la diversidad de los alumnos (no se podía seguir haciendo lo mismo ante una población tan heterogénea), de la inquietud de

los profesores ante los retos educativos que se plantean y de la transición entre Primaria y Secundaria. Se presenta como una propuesta metodológica distinta que se apoya en los principios de la escuela inclusiva tratando de favorecer los dos elementos que se recogen en su propia denominación: el aprendizaje cooperativo y la posibilidad de realizar distintas tareas en el aula.

Los objetivos fundamentales que animaron la puesta en marcha de esta iniciativa fueron:

Dar respuesta a la elevada heterogeneidad del alumnado: nuestro centro no cuenta con unidades de educación primaria. Este factor, unido al incremento de la población inmigrante y a la recepción cada vez más frecuente de alumnos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa, han inducido la reflexión sobre métodos de organización y aprendizaje más flexibles, capaces de convertir la diversidad en un enriquecimiento mutuo.

Mejorar la atención a la diversidad: contamos con medidas de atención a la diversidad en 1º, 2º 3º y 4º de la ESO: diversificación curricular y grupos de refuerzo y apoyo, en todos los cursos de secundaria. Muchos de los profesores perciben esta solución como excluyente, ya que saca al alumno de su grupo ordinario y no pocas veces provoca consecuencias emocionales que dificultan el aprendizaje que se quiere conseguir. Con este proyecto buscamos apoyarlos en su aprendizaje buscando una mayor integración de estos alumnos en el aula desde una propuesta más inclusiva.

Dotar al estudiante de recursos didácticos y tecnológicos propios dentro de su aula de trabajo: uno de los aspectos más llamativos de las aulas cooperativas es que el alumno identifica el aula como un espacio de trabajo propio que le proporciona seguridad. La configuración del aula es diferente a las ordinarias y pensada para favorecer un clima acogedor.

El aula cooperativa dispone de ordenadores, proyector, pizarras y una biblioteca que incluye libros de consulta que los profesores consideran importante tener en el aula para la ampliación de la formación.

Mejorar el seguimiento del trabajo del alumno: menor número de profesores durante más tiempo. Con esto se consigue un mejor seguimiento del alumno y tener un equipo educativo menos numeroso y, por tanto, mejor coordinado.

Aumentar el tiempo de interacción de tutor y alumnos, fundamentalmente en 1º de la ESO: el tutor pasa muchas horas con su grupo, más allá de la hora de tutoría o de la asignatura que imparte, lo que estrecha la relación personal.

Incrementar los aprendizajes significativos de los alumnos y la conexión entre aprendizajes: en las aulas cooperativas se trabaja por ámbitos en vez de por materias o asignaturas. Se intenta globalizar el aprendizaje, trabajando en dos ámbitos: ámbito socio-lingüístico y ámbito científico-tecnológico. Al integrarse las asignaturas, se aumenta la relación de los conocimientos.

Promover un aprendizaje más activo del alumno: la integración de las materias en “ámbitos” obliga al alumno a realizar un esfuerzo reflexivo continuo de integración del conocimiento promoviendo una actitud activa en su adquisición. El alumno aprende que el ejercicio de relacionar información es esencial en el proceso de aprendizaje.

Desarrollar la competencia digital y de tratamiento de la información del alumno: los ordenadores están dentro del aula en la que trabajan siempre. Esto hace que se conviertan en un recurso accesible para el alumno y para el profesor se convierte en un instrumento de trabajo y adquisición de información.

Favorecer el aprendizaje de competencias: entendemos por competencias la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo cual implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento, teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación. La metodología y la interdisciplinariedad en el aula colaboran a que las actividades académicas y escolares sean más parecidas a las del mundo no escolar, disminuyendo la distancia entre la escuela y la sociedad.

Generar actitudes de ayuda, escucha, tolerancia y generosidad: la metodología cooperativa permite que se desarrollen en los alumnos actitudes favorables para el éxito tanto en lo académico como en lo personal: escucha, esfuerzo, defender los criterios propios, dar ayuda y/o petición de ayuda, generosidad, humildad, toma de decisiones consensuada, resolución de conflictos, etc.

La organización del aula y los espacios

Las Aulas Cooperativas Multitarea constituyen una iniciativa que comenzó en el curso escolar 2003/2004 con 1º de la ESO, que en el curso 2006/2007 se extendió a 2º de la ESO y que en el presente curso escolar se ha ampliado a 3º de la ESO; el éxito de estas se traduce en términos de rendimiento escolar y en una reducción del absentismo escolar entre los estudiantes participantes. En la actualidad se está trabajando en la digitalización de estas aulas y su implantación para el curso 2016/17.



Las aulas agrupan dos secciones para aprovechar los recursos del Centro: profesores, ordenadores, personal de orientación, etc. Cada una de las aulas está formada por unos sesenta alumnos.

El aspecto del aula es muy diferente al habitual; se trata de un aula abierta sin barreras interiores, que permite múltiples agrupamientos. Existen espacios multitarea para combinar diferentes metodologías: explicación del profesor, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación y tutoría individualizada y biblioteca en el aula. Esta distribución facilita la comunicación entre profesores y alumnos, y del grupo de alumnos entre sí.



Existe un despacho acristalado integrado en el aula, donde los alumnos pueden acudir como centro de recursos y para la atención individualizada de las dificultades de aprendi-

zaje o de cualquier otra índole, y una sala (con una puerta corredera para cerrarla si es necesario) que permite tener grupos pequeños para trabajos de recuperación o ampliación.

También forma parte de este espacio una zona de ordenadores con conexión permanente a Internet para el trabajo individual o consultas de los alumnos. Se dispone además de otros medios para el uso de las tecnologías en el aula (cañón, pizarra digital...).

Ámbitos y áreas

Desde el punto de vista de la ordenación de las enseñanzas, el aula cooperativa está organizada por ámbitos de enseñanza y aprendizaje, estructurados el primero de ellos como ámbito socio-lingüístico, que integra las asignaturas de Lengua, Inglés y Sociales y un ámbito científico tecnológico, que comprende las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología. Para impartir los ámbitos, siempre hay al menos tres profesores simultáneamente en el aula.

Aunque solo los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico trabajan con metodología de aprendizaje cooperativo, las demás áreas curriculares han ido poco a poco incorporando actividades que potencian también el trabajo cooperativo y aprovechando los recursos del aula.

Evaluación

La evaluación, continua e individualizada, se realiza por asignaturas aunque se enriquece por las múltiples actividades que se realizan en los ámbitos. La nota de cada asignatura la decide el profesor especialista con la colaboración del resto de profesores del ámbito.

Tiempos

En cuanto a la organización del horario, se procura que las horas de las asignaturas que no pertenecen a los ámbitos se repartan al comienzo, al final de la mañana o por la tarde; de manera que se disponga de un espacio temporal de cuatro horas continuadas para el trabajo en los ámbitos.

Las horas semanales dedicadas a cada ámbito respetan escrupulosamente la suma de la carga horaria asignada en el currículo oficial a las distintas áreas.

Profesores y Tutores

En esta metodología es clave el papel del profesor/a que, además de su labor docente tradicional, debe facilitar claves para el desarrollo personal y manejar diferentes técnicas y estrategias para el estudio. Para ello, el equipo de profesores recibe una formación continua y asume un nuevo rol en el aula que permite una mayor interacción con los/las estudiantes.

Se han tenido en cuenta muchas circunstancias para formar los equipos de profesores y tutores, por ejemplo, titulación, especialización, o competencias tecnológicas y personales. Finalmente, se han configurado equipos plurales de los que forman parte algunos profesores con una dilatada experiencia docente y muchos años en el centro, otros más jóvenes y de relativa reciente incorporación, jefes de departamento, tutores, etc.

Los profesores que participan en la experiencia han tenido que superar barreras, aprender competencias personales y profesionales, recibir formación, en definitiva, actualizarse para este nuevo reto y modificar su rol en el aula.

Principios metodológicos

Aprendizaje cooperativo: elaboración de estrategias que implican la colaboración interpersonal en el logro del éxito de la tarea. Con esta metodología los alumnos aprenden unos de otros, organizan su trabajo de manera más eficaz, se desarrollan habilidades interpersonales y se potencian capacidades intelectuales.

Aprendizaje basado en problemas: metodología didáctica por descubrimiento guiado, mediante la cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. En esta metodología se presenta el problema, después se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema para solucionarlo.

Uso de TIC: la incorporación de las TIC en el aula permite la búsqueda de información y exploración del conocimiento, así como su construcción (hipermedia), organización (bases de datos), representación (mapas conceptuales, sistemas expertos y micromundo) y construcción social del conocimiento (chats, *mail*, foros, blogs, etc.).

Mediatecas: dentro del aula se concibe un espacio destinado a la recopilación de recursos audiovisuales (DVD, CD-R, libros de texto, audio CD, ...) que permitan al alumno el acceso a distintas fuentes de información para enriquecer sus aprendizajes

Multitarea: la presencia de tres profesores de forma simultánea en el aula permite desarrollar distintas líneas de trabajo a la vez posibilitando su control y la atención a la diversidad.

Guías y unidades de aprendizaje

El proyecto de Aulas Cooperativas Multitarea se completa con el diseño de materiales de trabajo diferentes que permiten desarrollar con los alumnos los principios metodológicos anteriormente enunciados, acordes con el currículo y las programaciones didácticas correspondientes.

Este apartado es una de las claves para entender y llevar a cabo este proyecto. La organización de las asignaturas en ámbitos, el trabajo cooperativo, el empleo de las TIC, etc., requieren unos materiales didácticos apropiados y adaptados a esta metodología.

Los contenidos de las asignaturas que integran los ámbitos, se desarrollan a partir de unidades de aprendizaje, de tal manera que en torno a un mismo bloque temático se integran los conocimientos de las distintas asignaturas. Estas unidades de aprendizaje, desarrolladas por el profesorado, están diseñadas en forma de cuaderno de aprendizaje con el que se pretende orientar el trabajo individual del alumno, favorecer el trabajo cooperativo, responsabilizar al alumno de su aprendizaje, promover la interacción profesor-alumno y enriquecer el proceso de evaluación.

Atención a la diversidad

Dentro de la programación se incluyen medidas que puedan ayudar a la atención de la diversidad dentro del aula como el seguimiento personalizado del progreso de los alumnos, actividades tutorizadas y desarrollo de planes personales de aprendizaje. Tareas, todas ellas, que se ven facilitadas por la presencia de tres o más profesores y del orientador y pedagogo terapéutico que trabaja en pequeños grupos de forma más personalizada.

Plan de Acción Tutorial

El objetivo último de nuestra labor de educadores es el crecimiento global de la persona mediante el desarrollo de las propias potencialidades y la búsqueda de la excelencia humana y cristiana. Este proyecto contribuye a que tal objetivo, que se desarrolla a través del Plan de Acción Tutorial, se pueda integrar en el funcionamiento cotidiano del aula.

Este Plan se organiza en torno a cuatro ejes principales:

Atención individual al alumno: la presencia constante del profesor-tutor no solo se siente en los aspectos curriculares del aprendizaje, sino que conlleva un seguimiento de las circunstancias personales que rodean al alumno con el fin de poder ayudarlo a orientarse en su proceso de convertirse en persona.

Creación y cohesión de grupo: trabajo sobre habilidades sociales que permitan la mejora de la convivencia así como el desarrollo de la competencia social de los alumnos, prestando especial atención a la resolución de conflictos de manera asertiva y consensuada.

Educación en valores: como ya se ha expuesto anteriormente, el mismo sistema del aula permite el trabajo constante sobre valores. Queremos crear seres humanos íntegros, comprometidos con la sociedad en la que viven y preparados para trabajar en el futuro por un mundo más justo y más humano.

Relación con las familias: colaboración estrecha familia-escuela con el fin de potenciar la atención individual al alumno, poniendo al servicio de las familias todos los recursos de los que dispone el centro.

Conclusiones

A lo largo de estos trece años que llevan funcionando las Aulas Cooperativas Multitarea se han podido realizar distintas evaluaciones, tanto internas como externas, que han servido para reorientar actuaciones, corregir errores y mejorar la experiencia. Son numerosos los comentarios e indicadores que se podrían incluir en este apartado, pero incluimos aquellos que puedan servir para ilustrar mejor los logros alcanzados.

Por parte de los alumnos:

La valoración de los alumnos en los distintos aspectos del Centro ha sido gratamente satisfactoria. Los alumnos valoran positivamente el aula, el trabajo en ella, su organización y el clima que se genera. Han recuperado sus ganas e ilusión por venir al colegio.

La prueba de la amistad y el buen clima que se ha conseguido en el Aula, se encuentra en el poco absentismo que se produce, en la permanencia de los alumnos más allá del horario escolar y en el alto índice de participación en las actividades extraescolares.

Por parte de las familias:

En las reuniones y en las entrevistas personales se han recibido palabras de satisfacción y de agradecimiento por parte de las familias. El seguimiento académico y personal de cada alumno, el contacto frecuente e inmediato con las familias, la satisfacción y felicidad de sus hijos, el éxito escolar son algunos de los indicadores que valoran más positivamente las familias.

Por parte de los profesores:

Los profesores que están en el proyecto manifiestan su satisfacción y valoran positivamente tanto los logros obtenidos por los alumnos como el clima de trabajo y compañerismo que esta metodología posibilita. En este punto no existe discrepancia en los sentimientos de los docentes de las Aulas Cooperativas Multitarea; todos están satisfechos.

En general, todos los profesores hubieran querido tener más tiempo para elaborar los cuadernos y las guías de aprendizaje. Destacan el valor que ha tenido la experiencia en cuanto a las relaciones interpersonales, tanto por el encuentro con otros compañeros de profesión como por el acercamiento que ha supuesto al alumnado.

Los profesores se han mostrado animados, exigentes y muy autocríticos con su tarea, principalmente reconocen las deficiencias que tenían en cuanto a su formación respecto a métodos de aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad. Igualmente valoran positivamente la experiencia y sienten que es un excelente punto de partida para el cambio.

Asimismo, destacan los logros profesionales que han alcanzado con los alumnos, pero manifiestan temor a que no se tuvieran en cuenta a la hora de evaluar la eficiencia del proyecto; sin embargo, sienten que esto les ha permitido desarrollar una nueva faceta como docentes y han tenido que aprender, también ellos, a trabajar de forma cooperativa. En definitiva, también ha sido un buen ejemplo para los alumnos.

La meta final es fomentar actitudes favorables para el éxito académico, pero también para el éxito personal y social. La mejora de los resultados académicos por encima de la media de centros educativos con similares contextos, así como la disminución del absentismo escolar, avalan la relevancia de esta propuesta pedagógica en consonancia con la realidad educativa y social del barrio. Esta labor ha merecido el reconocimiento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el apartado 'Experiencias educativas innovadoras en la integración del alumnado inmigrante y educación intercultural'. En concreto, el éxito se evidencia tanto en datos objetivos de rendimiento académico y la reducción en la tasa de absentismo, como en otros del tipo de reconocimientos públicos e internacionales. El año pasado, el centro de formación Padre Piquer ha sido reconocido como Escuela Changemaker por Ashoka por ser pionero desde hace décadas en la innovación educativa. Ashoka ha valorado que sea un centro de aprendizaje para la vida, que va más allá de las asignaturas y los exámenes. De esta manera, Padre Piquer es uno de los cuatro primeros centros que recibe este reconocimiento en España, y el primero en la Comunidad de Madrid.

El modelo educativo ofrece también un reforzamiento de la institución familiar, con la creación en el año 2000 del Centro de Atención a las Familias (CAF) hoy Servicio de Intervención con Familias y Alumnos (SIFA), en colaboración con la Universidad Pontificia de Comillas. Su objetivo es el asesoramiento individual y familiar, la orientación y mediación en los problemas personales y familiares, desde la proximidad del centro educativo. Un equipo de psicólogos, abogados y mediadores se encuentra diariamente disponible para las familias y alumnos de todo el centro que lo necesiten y ayudar así a resolver conflictos interpersonales.

Una gran apuesta educativa

Pero el centro es más que las Aulas Cooperativas Multitarea. Actualmente, más de 1.000 jóvenes se forman en él cada año y pueden acceder a los niveles educativos reglados de secundaria, bachillerato, ciclos formativos de formación profesional básica y de grado



medio y superior, así como módulos de formación para personas en desempleo. El centro ofrece hasta diez especialidades, agrupadas en las siguientes modalidades: Administración de Sistemas Informáticos en Red, Administración y Finanzas, Integración Social, Mantenimiento Electrónico, Gestión Administrativa e Instalaciones de Comunicaciones, y ofrece un excelente abanico de posibilidades formativas. Las nuevas tecnologías, el aprendizaje en equipo y la colaboración del mundo empresarial, que ofrece períodos de prácticas formativas a los alumnos en sus empresas, convierten al centro de formación Padre Piquer en un centro de referencia por una metodología innovadora, un profesorado comprometido y unos alumnos muy preparados para su futuro profesional y su incorporación al mercado laboral.

ORGANIZACIÓN

4.3. La innovación educativa a través del Proyecto EBI

ISABEL SOLANA DOMÍNGUEZ

Isabel Solana Domínguez

Isabel Solana es licenciada en Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid y máster en Dirección y Gestión para la Calidad de Centros Educativos por la Universidad Francisco de Vitoria. Es subdirectora del Colegio Santa María La Blanca, de Madrid y directora del Proyecto EBI en Fundación LEZAMA, desde 2010. Ha impartido ponencias para docentes para la Universidad Autónoma de Madrid y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte así como en congresos educativos nacionales e internacionales (Jornadas Pedagógicas Ikastolas, Fórum Educativo de Microsoft, Congreso Intel de Educación, etc.) También ha participado en la Comisión de Educación y Deportes del Congreso.

ISABEL SOLANA DOMÍNGUEZ

La innovación educativa a través del Proyecto EBI

Quisiera reconocer muy sinceramente el liderazgo visionario y asertivo de D. Luis de Lezama al frente de este proyecto, el trabajo y dedicación de todo el equipo de profesores y personal de servicios del Colegio Santa María la Blanca y la labor de todas las personas que trabajan en organismos oficiales e instituciones que nos están ayudando a dar visibilidad y difusión al proyecto desarrollado hasta ahora.

Resumen: La experiencia del Colegio Santa María la Blanca, como proyecto de innovación educativa, quiere transformar una realidad por su manera de concebir la gestión del cambio de paradigma educativo. Apoyado en las reflexiones y experiencias de docentes en el aula, este artículo recoge sus principales características y valor diferencial para que pueda servir de referencia a otras instituciones educativas que desean cambiar su realidad.

Palabras clave: Enseñanza personalizada; Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC); Espacios educativos; Innovación educativa;

INNOVATIVE EDUCATION THROUGH EBI PROJECT

Abstract: The experience of Santa María la Blanca School, as an innovative educational Project, wants transforming a reality according to our way of conceiving educational change management paradigm. Supported by the thoughts an experiences of teachers in the classroom, this article presents the main features an differential value so it can serve as a reference for other educational institutions willing to change their reality.

Keywords: Personalized learning; Information and Communication Technologies (ICT); Educational Facilities; Educational Innovation;

1. INTRODUCCIÓN

Las jornadas de reflexión del Consejo Escolar de Madrid del pasado mes de diciembre de 2015 han resultado un magnífico foro de encuentro de profesionales que trabajan en el desarrollo de experiencias pedagógicas de éxito que pretenden contribuir al cambio del sistema educativo en nuestra región y, por extensión, en nuestro país.

Se busca, entre estas experiencias, poder generar mecanismos de reproducción que se adapten a los diferentes contextos. Con ese propósito se presenta Proyecto EBI, desarrollado en el Colegio Santa María la Blanca, situado en el barrio de Montecarmelo, en Madrid-Capital.

El Colegio Santa María la Blanca es un centro educativo privado-concertado en el que se imparten los niveles de: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional de grado medio en la modalidad de panadería, repostería y confitería. Actualmente tiene matriculados casi 2000 estudiantes desde 1 a 18 años.

Su plantilla docente cuenta con más de 120 profesores de distintas especialidades con un compromiso común: hacer del Colegio Santa María la Blanca un colegio diferente, innovador, que esté a la vanguardia en su sector.

Pero, ¿qué entendemos por centro innovador? Aplicado al mundo educativo varios autores han aportado definiciones más completas sobre el significado de “innovar”; entre ellos destacaría la de Jaume Carbonell, quien entiende la innovación educativa como: “(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto – ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teórica práctica inherentes al acto educativo.” (Cañal de León, 2002, págs. 11-12)

Sin embargo, de entre las posibles estrategias de innovación educativa aplicables en un centro escolar, es relativamente fácil confundir las de sustitución con las de transformación (Westera, 2004). Las estrategias de un modelo de sustitución representan una estrategia moderada de cambio, el cual tiene como objetivo sustituir con cautela métodos comunes y herramientas por otros nuevos sin afectar de antemano las funciones de patrones existentes. Las estrategias de un modelo transformador, sin embargo, sugieren un cambio radical, pedagógico y organizacional. Los partidarios de este enfoque quieren dejar atrás ideas obsoletas, profundamente arraigadas, que están impidiendo la innovación real.

Por ser un modelo integrador con las personas, porque las respeta y acepta como son y trata de sacar lo mejor de cada una de ellas; por ser flexible hacia el centro, porque se

adapta al entorno, al contexto y al ritmo de la institución; por ser asertivo con la comunidad, porque promueve ideas y sentimientos sin herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, no impositivo, que promueve la autonomía del individuo, presentamos Proyecto EBI, y al Colegio Santa María la Blanca, como un modelo transformador.

2. MATERIALES Y MÉTODO: DESARROLLO DE PROYECTO EBI EN EL CENTRO EDUCATIVO

Para poder analizar la reproducción del modelo en otros contextos se exponen en los siguientes apartados las líneas de trabajo principales que han marcado el desarrollo del proyecto en el centro.

2.1. La enseñanza personalizada

La incorporación de la tecnología a los centros educativos está permitiendo la proliferación de experiencias innovadoras que apuestan por nuevas formas de enseñar y aprender (Calderero, 2014). Algunos autores las han identificado como pedagogías emergentes ya que son “ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador, en el marco de una nueva cultura del aprendizaje”. (Adell, 2012, pág. 15).

Como afirma Calderero, la revolución tecnológica aplicada a la educación está permitiendo flexibilizar los modelos educativos en beneficio de itinerarios formativos personalizados, abrir el material y los contenidos para que sobrepasen las aulas, incluso ofrecer herramientas y servicios que permiten difundir la información con rapidez y que los estudiantes sepan qué deben hacer sin necesidad de la interacción con el docente.

A partir de ahí los roles cambian. El docente se convierte en el guía del proceso y el estudiante en el protagonista de su aprendizaje.

2.2. Los espacios educativos

Los indicadores de calidad y de innovación en Educación están estrechamente conectados con la calidad y características del marco físico donde se encuentra alojada (Campos, 2014). Es evidente, que la utilización de tecnología implica una apuesta por la conectividad y las fuentes de energía en las aulas (enchufes), pero los espacios educativos que estamos proponiendo para la transformación del modelo educativo deben ir más allá.

Para que un centro sea transformador debe disponer de:

1) Aulas o talleres de trabajo agradables, en los que los estudiantes puedan conectar entre ellos, con sus docentes y en los que predomine un ambiente de trabajo cordial y saludable.

2) Aulas temáticas o de experimentación, en las que desarrollar determinadas actividades o proyectos colectivos y ponerlos en contexto mediante el uso de materiales especializados.

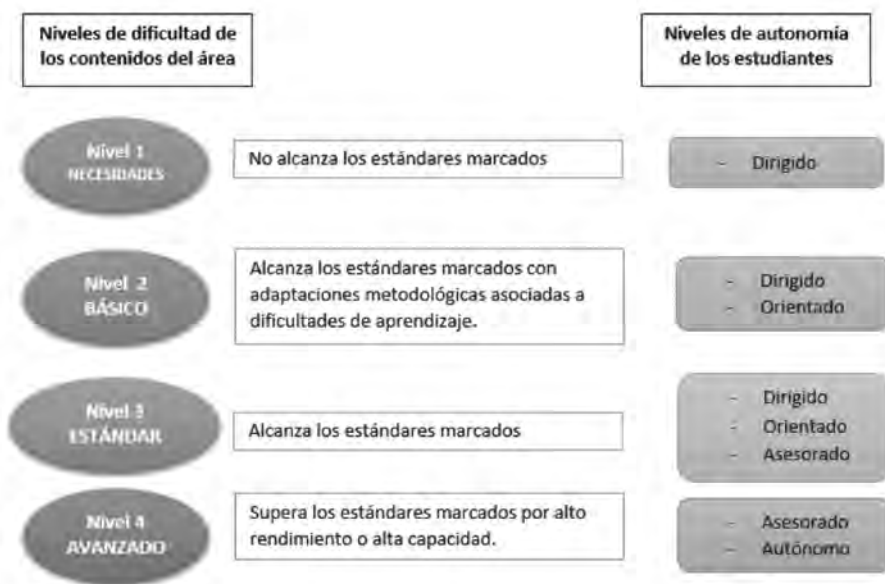
3) Espacios abiertos o zonas al aire libre, en las que los estudiantes puedan socializar y expansionarse.

Cualquier centro educativo dispone de estos espacios, pero seguramente no están enfocados de forma creativa para darles ese uso. Debemos promover la iniciativa entre los docentes para orientar nuevos planteamientos y hacerles partícipes del proceso.

2.3. La guía de aprendizaje como herramienta de trabajo

Para garantizar el éxito del modelo es fundamental transformar las programaciones de aula de las distintas materias en guías de aprendizaje que puedan manejar los estudiantes y las familias. Este mapa curricular es elaborado por los propios profesores desde los distintos departamentos didácticos.

El objetivo es atender las necesidades individuales de los estudiantes de acuerdo al siguiente esquema:



Las guías de aprendizaje están diseñadas para que los estudiantes puedan completarlas durante su jornada lectiva, por lo que el concepto de “deberes” no existe y son los estudiantes los gestores de su tiempo y los deciden autónomamente si deben emplear algo de su tiempo libre en avanzar o completar tareas que les han quedado pendientes.

Las guías de aprendizaje en Santa María la Blanca recogen todo tipo de actividades o tareas: personalizadas, grupales o colectivas, enfocadas en forma de proyectos (ABP), etc. Los docentes recomiendan a sus estudiantes para su desarrollo recursos de todo tipo: digitales, en papel, experimentales, etc...

El diseño del mapa curricular de centro es un ente vivo que exige su revisión cada curso escolar. Son los estudiantes los inspiradores de las mejoras a partir del análisis de sus progresos, motivaciones y sugerencias hacia los docentes.

2.4. El docente como un guía en el proceso de aprendizaje

Como consecuencia de la aparición de las guías de aprendizaje la clase magistral desaparece, generándose un nuevo espacio para el encuentro del docente con sus estudiantes a través de citas de seguimiento, sesiones grupales muy participativas y moderadas por el docente, en las que el docente debe adaptar la metodología de trabajo con el grupo a las necesidades. En cualquier caso, estas metodologías de trabajo deben ser activas y participativas por parte del estudiante, lúdicas para el grupo y sobre todo motivadoras de intereses personales.

Es un modelo exigente con el docente porque implica estar abierto a un proceso de mejora constante, pero igualmente gratificante por el grado de implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Este modelo ha identificado las siguientes competencias en el docente:

- **COMPETENCIA DIAGNÓSTICA.** Se refiere a la capacidad del docente para detectar las necesidades del estudiante, previo a establecer un plan de acción.
- **COMPETENCIA FORMATIVA.** Hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes del docente para atender a necesidades del estudiante y detectar sus propias necesidades para abordarlas desde un plan de aprendizaje permanente.
- **COMPETENCIAS DIDÁCTICAS.** Se refiere a la capacidad de adaptación de la metodología del aula a las necesidades de los estudiantes y a su habilidad para reconducir y ser crítico con su desempeño.
- **COMPETENCIA LÓGICA Y DISEÑO INSTRUCCIONAL.** El dominio de esta competencia permite ordenar, organizar y jerarquizar los contenidos, de acuerdo a la estructura de la guía con el fin de atender a la diversidad en el aula.
- **COMPETENCIA EMPÁTICA.** A través de la misma el docente detecta y comprende los requerimientos del estudiante según las condiciones y variables que afectan su desarrollo y contexto próximo.
- **COMPETENCIA COMUNICATIVA.** Se entiende como la capacidad para establecer una comunicación efectiva con la comunidad educativa haciendo uso de soportes digitales y *social media*.
- **COMPETENCIA CREATIVA.** Se refiere al compromiso del docente en el diseño de recursos de aprendizaje atractivos (digitales u otros soportes) que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta las características de los estudiantes.
- **COMPETENCIA EVALUATIVA.** Es la capacidad para evaluar los progresos del estudiante atendiendo a los procesos de construcción de conocimiento y no solo a los productos de aprendizaje.

La gestión de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) da paso a las TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento), siendo conscientes de que esta compleja transición es fuente de preocupación constante en los educadores.

De esta forma, las familias, por su parte, tienen acceso a una información completa del plan de estudios de su hijo/a y datos puntuales sobre su progreso, lo que facilita su implicación en el proceso de aprendizaje.

3. RESULTADOS

Los datos nos avalan desde su inauguración en 2008. Los datos recogidos de nuestro Colegio Santa María la Blanca son francamente favorables si tenemos en cuenta la corta vida del centro.

Según datos de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, en tan solo cuatro cursos el porcentaje de estudiantes que han titulado en Educación Secundaria Obligatoria en nuestro centro ha pasado de un 71,43 % al 97,44%, superando la media de nuestra región.

TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



- Tipo de gráfica: Lineal Barras
- Etapas Educativas: ESO Bachillerato
- Resultados: % que titula

TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Centro	71.43	93.75	90.57	97.44
Comunidad de Madrid	81.31	81.6	81	82.22

Otro de los indicadores que identificamos como muy favorable es el de la prueba de acceso a la universidad. Nuestros antiguos estudiantes, ya universitarios, empezaron a presentarse a esta prueba en junio de 2012. En la siguiente tabla vemos como ha ido incrementando el número de estudiantes presentados mientras se mantiene en un 100% el número de estudiantes aprobados:

	Estudiantes presentados	Estudiantes aprobados
PAU 2012	54,1 %	100 %
PAU 2013	81,25 %	100 %
PAU 2014	88,2 %	100 %

Además, podemos observar que en estos tres años consecutivos aumentaron su nota media en la prueba en casi un punto en tan solo dos cursos, superando ya la media de la Comunidad de Madrid y afrontando con confianza su paso a estudios terciarios.

PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAU) (promedio de la calificación en la fase general)



Tipo de gráfica: Lineal Barras

Resultados: Nota media fase general N° de alumnos presentados % de alumnos aptos Nota media de alumnos aptos

PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAU)	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Centro	0	5,97	6,08	6,83
Comunidad de Madrid	6,14	6,13	6,12	6,22

4. DISCUSIÓN

El marco estratégico europeo para la educación y formación, ET 2020 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), identifica como uno de sus objetivos estratégicos promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Uno de los retos que afronta España desde ese objetivo es el de reducir el porcentaje de estudiantes que abandonan de forma temprana la educación. Tras los resultados obtenidos, entendemos que este modelo puede ser un referente para el cambio que nuestro sistema educativo necesita para la consecución de este objetivo.

Estamos en un momento inestable, en cuanto a políticas educativas se refiere. Tras las últimas elecciones la recién estrenada ley de educación, LOMCE, se ve amenazada por las diferentes fuerzas políticas. La definición de una nueva ley pasa por la creación de un “pacto por la educación” desde el que se dibujen unas líneas estratégicas generales de trabajo.

Sin embargo debemos ser realistas, según un reciente estudio de la OCDE titulado *Política educativa en perspectiva 2015*, hacer posibles las reformas (OECD, 2015), en el que se han analizado más de 450 iniciativas desarrolladas en los 34 países miembros de la OCDE en los últimos siete años, para que la política educativa de un país sea eficiente se deben tener en cuenta instrumentos que contemplen actuaciones frente a tres categorías:

- **Estudiantes: mejora de los resultados.**

- **Instituciones: reforzar la calidad.**

- **Sistemas: gobierno eficiente.**

Somos conscientes de que no es fácil diseñar modelos de gestión de centro que favorezcan estas tres categorías y mantengan motivado a los docentes, quienes a fin de cuentas deben ser los promotores del cambio. Sin embargo, haciendo honor a la tradición hostelera de nuestra Fundación, el equipo de trabajo de Proyecto EBI y los docentes de Santa María la Blanca creemos que hemos dado con ingredientes suficientes para empezar a cocinar una nueva receta que llegue a todos los paladares y se adapte a las necesidades y recursos concretos de cada contexto.

Tendemos nuestra mano para seguir colaborando en cualquier foro de reflexión que se organice para estos fines a partir de una intensa experiencia de 8 años.

Nuestra contribución a la comunidad educativa de nuestra región pasa por analizar lo siguiente: ¿es posible repetir la experiencia en otros centros y otros contextos con resultados similares? Mi respuesta es un sí rotundo por las siguientes razones:

1. Estudiantes: observamos que los estudiantes desarrollan las competencias clave de forma eficiente cuando les damos la oportunidad de gestionarse su propio aprendizaje. Es la guía de aprendizaje el instrumento que conecta al estudiante con el plan de trabajo que los docentes diseñan a su medida, descargándole así de la clase magistral (ya sea en soporte digital o analógico). Esto implica como consecuencia una mejora de los resultados individuales y un mayor grado de satisfacción tanto de los estudiantes como de los docentes y las familias.

2. Instituciones: Con una mínima inversión en conectividad y dispositivos para los docentes, las oportunidades de recogida de información útiles para elaborar planes de mejora que permitan la gestión eficiente del centro, se multiplican exponencialmente. Fomentar la creatividad de los docentes y ofrecer nuevos espacios para el desarrollo de actividades colectivas será el nuevo reto.

3. Sistema: el trabajo aislado de los centros dará paso a la definición de un nuevo sistema educativo que facilite a los docentes y a los centros la implementación de metodologías activas. Esto permitiría nuevos planteamientos en los modelos de evaluación externa y su finalidad, vigentes en la actualidad, así como el reconocimiento de los docentes, etc.

Área	Objetivo	Propuesta
1. Contenidos currículo	y Atender a la diversidad	Formando a los docentes en el diseño de guías de aprendizaje personalizables.
2. Evaluación	Mejorar los resultados	Aplicando diferentes modelos de evaluación durante el seguimiento de las guías de aprendizaje.
3. Aprendizaje	Fomentar el autoaprendizaje	Permitiendo al estudiante la autogestión de su trabajo.
4. Enseñanza	Cambiar los roles del proceso de aprendizaje	Sistematizando la gestión del modelo en el aula para la educación por competencias.
5. Organización	Diseñar un marco común	Utilizando la autonomía de los centros para facilitar la creación de nuevos espacios educativos.
6. Liderazgo y valores	Facilitar iniciativas de los docentes	Ofreciendo formación específica para la gestión del cambio a equipos directivos.
7. Conexión	Generar comunidad de aprendizaje	Identificando los agentes educativos activos en el proceso.
8. Infraestructura	Optimizar los recursos	Asesorando en la transición de las TIC a las TAC.

Nos ponemos a disposición de los docentes y centros educativos que deseen formarse con nosotros, mientras tanto, seguiremos trabajando por difundir la experiencia y mejorando los procesos.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *Tendencias emergentes en educación con TIC*.
- Bocconi, S. P. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classroom in Europe*. Luxembourg: European Union.
- Calderero, J. A. (2014). Una nueva aproximación al concepto de Educación personalizada y su relación con las TIC. *TESI* 15(2), 131-151.
- Campos, P. (2014). Espacios educativos innovadores: arquitectura, arte y naturaleza en el proceso de la excelencia de la Universidad. *Aula*, 20, 159-174.
- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- European Commission/EACEA/Eurydice, E. (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Brussels: Eurydice Report.
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing.
- Westera, W. (2004). On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation. *Higher Education* 47, 501-517.

5. LIDERAZGO Y VALORES

5.1. Escuchar para educar.

ENTREVISTA CON CÉSAR BONA GARCÍA

5.2. Liderazgo y emoción para la escuela del siglo XXI: El Programa i3e.

SONSOLES CASTELLANO ZAPATERO

5.3. Reflexiones hacia un modelo de educación basada en liderazgo cooperativo.

CARLOS PEDRO DE LA HIGUERA

5.1. Escuchar para educar

CÉSAR BONA GARCÍA

César Bona García

César Bona es licenciado en Filología Inglesa y diplomado en Magisterio en Lengua Extranjera por la Universidad de Zaragoza. Nominado como uno de los 50 finalistas para el Global Teacher Prize. Premio Nacional CreArte por el Ministerio de Cultura 2009, Premio Internacional Educared 2010, Mejor Experiencia de Aula 2010. Mención de Honor en el International Children Film Festival of India y Cruz José de Calasanz 2011. Premio Nacional CreArte por el Ministerio de Cultura 2011, Premio Internacional Educared 2011, Premio Nacional de Ecoiniciativas 2011, Mejor Experiencia de Aula por el Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación 2011, Premio Nacional APDDA, Premio Medio Ambiente Aragón 2013, Premio Huella de Oro 2013. Ponente en numerosos congresos y conferencias, entre otras para “Idea Inspiradora” en el Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia (México). Consejero del Consejo Independiente de Protección de la Infancia. Colabora con Aldeas Infantiles SOS. Autor de dos libros sobre educación.

ENTREVISTA A CÉSAR BONA GARCÍA *Escuchar para educar*

P. El Informe MCKinsey afirma que la calidad de un sistema educativo nunca excede la calidad de sus docentes, ¿comparte esa aseveración?

R. Absolutamente. Un buen maestro en un mal sistema puede hacer algo, y en un buen sistema puede hacer mucho. Pero un mal docente, tanto en un mal sistema como en un buen sistema, seguramente tendrá carencias que se trasladarán a los alumnos. Por eso es fundamental que los docentes demos siempre nuestra mejor versión.

P. Comenta que la nominación a los Global Teacher Prize le permitió algo que siempre había querido hacer: hablar con otros maestros. ¿Qué puede y qué debe aprender un maestro de otro maestro?

R. Hablar con otros maestros y, sobre todo, hablar con futuros maestros. De la universidad pronto saldrán muchos maestros con las mismas carencias con las que salimos nosotros. Por eso un maestro tiene que estar siempre aprendiendo de los que tiene alrededor, esta debería constituir una característica de nuestra profesión. Aprender de los padres, de los compañeros y sobre todo de los niños. Los docentes estamos acostumbrados a cerrar el aula y trabajar de forma independiente, pero yo pienso que es un error. La educación es un bien social y es necesario compartir todo lo que hacemos.

P. Y desde su experiencia, ¿qué puede y qué debe aprender un docente de sus alumnos?

R. Lo primero es aprender a escucharlos. En todo espacio en el que se vaya a hablar

de educación deben tener cabida niños, niñas y adolescentes. No solo son los protagonistas de la educación, sino que además tienen mucho que aportar. Vivimos en un mundo en el que la información se encuentra en todas partes y obviamente los profesores no somos los poseedores de todo el conocimiento, ni muchísimo menos. Ellos también pueden enseñar y aprender de sus compañeros. De ellos, por ejemplo, podemos aprender a vivir la vida con ilusión, que a veces a los adultos parece que nos falta.

P. ¿En qué aspectos esenciales debería incidir un plan de formación integral dirigido al profesorado?

R. Sobre todo en enseñarnos a trabajar en equipo. No nos enseñan a trabajar en equipo y luego queremos enseñar a los niños a trabajar de forma cooperativa, lo que no deja de ser paradójico. Aprender de los demás compañeros, de lo que se lleva a cabo en otras escuelas, es la mejor manera de aprender a ser los maestros que se necesitan. Además debería contemplar dotarnos de herramientas para enseñarles a gestionar las emociones y a ser socialmente comprometidos, así como para saber explotar nuestra curiosidad y creatividad y estimular la de los niños. Somos los encargados de abrir las puertas a nuestros alumnos hacia muchos sitios y para todo ello, la formación debería proporcionarnos las herramientas necesarias.

P. Las condiciones del sistema educativo (currículo oficial, espacios, tiempos escolares, ratio de alumnos), a menudo encorsetan la labor de los docentes. ¿Cree que a pesar de esto un docente puede desarrollar un buen trabajo e introducir frescura y novedad en el sistema?

R. Como he comentado antes, los docentes siempre tenemos que dar nuestra mejor versión. En ese sentido, no debemos buscar excusas fuera para no hacerlo. Pero, obviamente, el sistema nos tiene que ayudar. Es difícil que un docente pueda hacer muchas cosas que los niños necesitan cuando se nos encorseta y se nos limita. El sistema debería ser mucho más flexible y escuchar las necesidades reales de los maestros y de los niños y adolescentes.

P. ¿Son necesarias las campañas de reconocimiento de la figura del profesor para mejorar la percepción que la sociedad tiene del mismo y para atraer a los futuros profesionales?

R. Se pide que la escuela mire hacia la sociedad, pero la sociedad también debe mirar hacia la escuela y darle el valor que merece. En ese sentido, los medios de comunicación son fundamentales, quizá no de forma individual pero sí de forma colectiva. Creo que en los últimos tiempos los medios de comunicación están mostrando más noticias positivas sobre los profesores y lo que llevan a cabo. Esto es muy beneficioso a la hora de contagiar a otros profesionales y a otros docentes.

P. ¿Considera que la participación activa de las familias en los centros docentes favorece el logro de los objetivos educacionales?

R. Hemos vivido muchos años con ese temor curioso a que las familias se metan demasiado en el centro. En realidad, si lo miramos bien, la familia es el primer órgano que educa a los niños, y la escuela tiene que ser el segundo, y tenemos que ayudar a los padres a educar a sus hijos. El diálogo entre familias y maestros y la participación de las familias en la escuela son absolutamente fundamentales. Educativamente hablando, creo que nada hace más feliz a un niño que ver que sus padres y sus maestros trabajan juntos.

P. En su libro *La nueva educación*, cuenta cómo de distintas maneras involucras en la educación de tus alumnos, no solo a los padres, sino también a los mayores del pueblo, al electricista, al alcalde, a una librera, a los vecinos del pueblo e incluso de otros pueblos colindantes. ¿Hace falta la tribu entera para educar a un niño? ¿Pueden los niños educar a su vez a la tribu?

R. La escuela no es una burbuja y, como he dicho muchísimas veces, tenemos que educar para la sociedad porque ya nos encontramos insertos en ella. Yo diría que no hay ni siquiera que educar para el futuro, sino para el presente. Los niños son habitantes del presente y hemos de invitarles a participar en la sociedad. La participación de los niños y adolescentes es un derecho que tienen y es asimismo una necesidad de todos, porque si queremos una educación mejor tenemos que empezar en la escuela, y los niños y niñas, y los adolescentes tienen muchísimo que aportar.

P. ¿Son los tiempos escolares los adecuados para el alumnado? En este sentido, ¿considera que la distribución actual del calendario escolar afecta especialmente a los más desfavorecidos?

R. Sinceramente, no soy experto en esto y no he llevado a cabo ningún estudio. Pero, si fuera padre, me gustaría pasar el mayor tiempo posible con mis hijos y que ellos pudieran aprovechar mucho el tiempo también. Los niños deben tener tiempo para jugar y para aburrirse y eso, muchas veces, no sucede.

P. ¿Deben darse unas condiciones especiales en nuestros centros para que el éxito escolar y la finalidad educativa vayan de la mano con el compromiso social y la solidaridad?

P. La principal condición es escuchar a los implicados, que son los niños y adolescentes, y muchas veces ni siquiera en las escuelas se los escucha. He tenido la suerte de visitar unos cuantos centros en los cuales existe participación real de los alumnos en el día a día de las escuelas y solo ese hecho consigue que vayan muchísimo más a gusto a la escuela. El sentirse escuchados les hace sentirse valorados y útiles. A esto añadiría que deberíamos hacer de las escuelas lugares a donde les apetezca ir. Ambas serían las condiciones necesarias para que los resultados sean mejores y, en consecuencia, el fracaso escolar sea menor.

P. ¿Considera conveniente profesionalizar la figura del director y de los miembros del equipo directivo de un centro a través de una formación continua y periódica? ¿Influye la percepción de la integridad de los mismos en la confianza generada en el profesorado del centro?

R. La formación del equipo directivo es absolutamente fundamental. Pero debe ser una formación que vaya más allá de la formación en leyes, que es a lo que se limita a menudo. Debe constituir una formación abierta, que incida en el liderazgo. Un equipo directivo debe liderar un proyecto que vaya hacia delante y que no se quede estancado, y muchas veces sucede que los equipos directivos son como un tejado sobre el que cae la lluvia y resbala sin llegar nunca a los maestros, ni a los niños y niñas. La formación, además, debe incluir la gestión de emociones y la formación en creatividad; en resumidas cuentas, todo ese tipo de cosas que pedimos a los maestros deberían tenerla con creces los directores y los jefes de estudios.

El equipo directivo tiene una tarea fundamental que es animar a la gente que quiere hacer cosas y valorar su trabajo. Esta es la mejor manera de vivificar la educación, así como escuchar a los niños, hacerles participar y mover proyectos globales. Hacia todo esto deberíamos tender y, para conseguirlo, un buen equipo directivo es esencial.

P. ¿Cómo puede la Administración educativa impulsar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros como factor de calidad de la enseñanza?

R. Hemos hablado de formación para maestros y formación para equipos directivos, y también hace falta formación para la Administración. Y no solo de leyes, insisto, hace falta formación precisamente en eso que se pide a los maestros y a los equipos directivos, porque si no el cambio es muy difícil. Esto incluye también a los inspectores, a la gente que está trabajando cada día en los despachos y que deben conocer la realidad de las aulas. Y por último, hace falta valentía para cambiar, y cambiar no significa añadir más cosas a los currículos, sino replantearse qué es lo que realmente importa ahora y cómo mejorarlo.

P. ¿Es partidario de promover la evaluación externa de los centros, así como la autoevaluación, para que las escuelas revisen sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y mejoren sus resultados educativos?

R. La evaluación siempre es necesaria y, aunque no la nombremos así, cada día hacemos una evaluación constante. La evaluación interna es muy importante: la de cada maestro y, desde luego, la de los niños sobre los maestros. La evaluación externa supongo que debe existir, pero esto jamás debe convertirse en un motivo de competición. Lo que suele ocurrir es que se coloca a las escuelas en un ranking y eso conlleva una vorágine de competitividad que a mí me resulta completamente absurda. Esto está sucediendo en varios países y lo que provoca, en según qué casos, es que muchas escuelas de difícil desempeño, escuelas que es donde están los grandes retos, se vean aisladas, en lugar de verse potenciadas.

P. ¿Considera que deberían fortalecerse los vínculos y la colaboración entre las distintas etapas educativas?

R. Esta pregunta requiere un sí seguro: infantil, primaria, secundaria, y la universidad, constituyen islas totalmente distintas. Cuando los alumnos pasan de infantil a primaria parece que tienen que ser adultos. Se rompen muchos hábitos que son tremendamente interesantes, como las asambleas, se rompen hábitos de juego que deberían continuar también en primaria y secundaria, y de repente se encuentran con seis años en un mundo totalmente distinto. Lo mismo ocurre en secundaria, donde muchas de estas actividades, así como la participación de los alumnos prácticamente desaparece también. Y no hablemos de la universidad, que es un mundo totalmente aparte. Es fundamental crear puentes y vínculos entre todas las etapas.

P. ¿Por qué es importante la creatividad en la educación de una persona? ¿Considera que ocupa un lugar importante en el currículo de la enseñanza en España? ¿Cómo podría mejorarse esta situación?

R. La creatividad y el estímulo de la curiosidad no ocupan un lugar importante en nuestro currículo, ni muchísimo menos, y deberían ocuparlo, sencillamente porque estamos hechos de eso. La creatividad no sirve solo para pintar cuadros espectaculares, ni para hacer inventos; sirve para que encontremos soluciones a muchos problemas que no se resuelven

simplemente mediante la lógica. El estímulo de la creatividad enriquece a los niños y eso hace que vengan más a gusto a la escuela. Y con creatividad se podrían arreglar muchísimos de nuestros problemas.

P. Como parte de este asunto tan serio que es la educación, usted reivindica el surrealismo y el sinsentido. ¿Por qué?

R. Los niños usan constantemente la imaginación, y dentro de ella se crean mundos que para los adultos son absurdos. Cuando el adulto es capaz de viajar al momento en que fue niño, entiende mejor a los mismos. También mirar las cosas desde otro punto de vista, menos racional y más fresco, nos ayudaría a solucionar muchos problemas.

P. Para terminar, ¿cree que está cambiando algo en la educación en España en los últimos tiempos?

R. Creo que está cambiando la visión de la educación en sí. La preocupación de muchos padres ya no es llevar a los niños al centro educativo más cercano, sino que piensan mucho qué les va a ofrecer ese centro, ese es un gran paso adelante. Y para que continúe cambiando, es importante que cada uno, como docente, mire hacia adentro, que el sistema mire hacia adentro y también hacia fuera, que vea qué puede traer y si funciona. Es preciso que seamos conscientes, sobre todo, de que la educación es lo más valioso que puede tener un país y merece que la mejoremos. Soy optimista, lo que no significa que vea las cosas demasiado alegremente, sino que veo las cosas positivas y creo que cada vez hay más.

5.2. Liderazgo y emoción para la escuela del siglo XXI: el Programa i3e

SONSOLES CASTELLANO ZAPATERO

Sonsoles Castellano Zapatero

Sonsoles Castellano es licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid y máster en Dirección de Centros Educativos. Directora de Política Educativa del Colegio San Patricio, miembro del Comité de Dirección de la institución, presidenta de la Fundación San Patricio, coordinadora de CAS en el programa Diploma de IB y miembro del Patronato de MEP EUROPE. Sus principales líneas de investigación están orientadas, entre otras, a la inteligencia emocional, el aprendizaje por tareas y los alumnos con altas capacidades. Autora de numerosas publicaciones y documentos científico-técnicos. Ha dirigido diversas acciones formativas de carácter nacional e internacional en colaboración con la Fundación San Patricio, Obra Social Caja Madrid, CSIC, Banco Santander, la Universidad Complutense, etc. Participante en congresos y conferencias en los cursos de verano de la Universidad Complutense y K&L Knowledge and Learning, entre otros.

SONSOLES CASTELLANO ZAPATERO

Liderazgo y emoción para la escuela del siglo XXI: el Programa i3e

No es nueva la importancia de la competencia emocional en el desarrollo de las personas y por tanto su inclusión en el ámbito educativo, sin embargo no se dimensiona bien su importancia y se minimiza a veces por la complejidad y el compromiso que supone.

Desde hace más de quince años hemos investigado y profundizado sobre las implicaciones de la inclusión de esta competencia en las aulas y hemos llegado a elaborar herramientas que nos están permitiendo medir y analizar sus resultados para llegar a conclusiones sobre cómo hacerla sostenible.

Los últimos informes de tendencias en aprendizaje y desarrollo señalan el ejercicio del liderazgo como uno de los elementos clave para el desarrollo de las organizaciones, y marcan líneas de trabajo que deben tenerse en cuenta en los centros educativos a la hora de mejorar el aprendizaje de los alumnos y, por lo tanto, la gestión de las personas y los recursos que intervienen en el proceso educativo. Señalemos los diez más importantes: saber utilizar la gran cantidad de datos que se recogen en los centros hace posible tomar decisiones acertadas que nos marquen el camino. La gestión del cambio es un activo permanente en las escuelas: cambio de estrategias, cambios en las formas de enseñar y de aprender. La escuela debe ser puro cambio. La estrategia, como línea a seguir, garantiza la coherencia del hecho educativo. En el nuevo contexto cibernético, la gestión del propio desarrollo es posible y necesaria. La gestión de las alianzas que pueda establecer el colegio con su entorno, permite situar el aprendizaje cerca de los focos de interés de los alumnos.

Ser capaz de detectar las necesidades de aprendizaje de alumnos y profesores se convierte en la clave de la educación, si bien, saber cómo funciona el cerebro para utilizar la metodología adecuada en cada momento hace de la neurodidáctica nuestro mejor aliado. Todo ello está disparando la innovación en el área del aprendizaje y permitiendo que se tengan en cuenta las necesidades del mundo laboral y la empleabilidad de los alumnos que salen de sus aulas. Y por último, los entornos omnicanal y la importancia exponencial de la TIC son un catalizador de la escuela de hoy en día.

Es claro que las líneas de trabajo señaladas implican en las personas -profesores, estudiantes y familias- reacciones muy diversas que ponen en tela de juicio su capacidad de liderarse a ellas mismas y a los demás en función de su estado emocional. Por tanto, saber gestionar estas reacciones se convierte en un elemento clave, tanto para el que enseña como para el que aprende. En este punto es importante diferenciar entre educación emocional, educación en valores y competencia emocional. El vocabulario es clave porque una emoción no es un valor y no confundirlo es imprescindible para poder enseñarlo.

Si entendemos la inteligencia emocional desde las dos dimensiones intrapersonal (autoconocimiento, autoestima y autorregulación) e interpersonal (habilidades sociales, empatía y asertividad), y distinguimos asimismo entre liderazgo personal y liderazgo compartido, vemos que los aspectos que intervienen en el liderazgo personal son los imprescindibles en la dimensión intrapersonal y los que interviene en el liderazgo compartido son claves en la dimensión interpersonal. En este punto convergen inteligencia emocional y capacidad de ejercer adecuadamente el liderazgo y el desarrollo de ambas es imprescindible tanto para el alumno, como para los docentes y para los equipos directivos de los centros.

Es verdad que no estamos hablando de nada nuevo: ya lo explicaron los clásicos y ya lo plasmó Maslow en su pirámide. Algo muy parecido desarrolla también López Quintás en sus doce descubrimientos y otros muchos autores lo reinterpretan, hasta que lo definen Salovey y Mayer como “inteligencia emocional”. El best seller de Steven Covey lo sintetiza en sus *Siete hábitos de las personas altamente efectivas*. En el mismo contexto, Marina acuña el término “inteligencia ejecutiva” y los profesores Mar Romera y Roberto Aguado, a la luz de los trabajos de Rafael Bisquerra, estructuran muy bien cómo realizar el aterrizaje del concepto de inteligencia emocional en la escuela y su programación en el aula.

A estas alturas en que el cambio de paradigma es innegable, y los cambios sociales irreversibles y profundos, se ha identificado en la inteligencia emocional la palanca para impulsar las iniciativas que, para superar las dificultades, están poniendo en marcha los centros educativos.

No existe una única forma estructurada de trabajar la inteligencia emocional con garantía de éxito en los centros escolares. En el discurso de los profesionales docentes se incorpora la inteligencia emocional como algo que ya se trabaja, sin embargo el ejercicio del liderazgo en los colegios y la práctica educativa demuestra que no siempre es así.

Los últimos estudios de la Comisión Europea al respecto enlazan sus recomendaciones en la misma línea: son imprescindibles las innovaciones organizativas; hay que arbitrar nuevos equipos, facilitar espacios flexibles y dotar de autonomía a los centros para

que las puedan desarrollar. Facilitar el emprendimiento social permitiría aumentar la motivación y las oportunidades de creación de proyectos reales que pueden hacer los estudiantes. Esto implica ampliar la optatividad. De la misma forma, entender la diversidad implica atender la inclusión social y verificar que lo importante en educación es el proceso y no solo el resultado. Por último, la creación de comunidades de aprendizaje que tengan en cuenta a las familias y al personal no docente, agente educador de máxima importancia, implica generar climas de confianza. Todo ello abre la puerta a la innovación, invita a los centros a hacerse preguntas y a poner en marcha proyectos de investigación sobre el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

En este marco donde abordar el trabajo en inteligencia emocional es complejo. El sello “i3e: Inteligencia emocional en entornos escolares” pone en relación la programación de inteligencia emocional en el centro escolar y la capacidad de la organización de integrar el liderazgo y supone una propuesta de mejora, así como un proceso sostenible.

El programa establece diez criterios que cada centro debe trabajar y medir:

1. Niveles de liderazgo establecidos para enfocar y mantener i3e.
2. Niveles de implicación del equipo directivo.
3. Niveles de llegada a los colectivos implicados.
4. Niveles de desarrollo de una política y estrategia planificada para mantener i3e
5. Niveles de desarrollo de los planes de desarrollo personal y de formación en i3e.
6. Niveles de la capacidad de establecer alianzas con *partners* que garanticen sinergias.
7. Niveles de disposición de recursos específicos para la implantación i3e.
8. Niveles de desarrollo de los procesos implicados en i3e: plan de acción tutorial; de departamentos de alcance.
9. Niveles de resultados obtenidos en la mejora de las personas: educativos, pedagógicos y personales.
10. Niveles de resultados relacionados obtenidos por la institución: elaboración de materiales, proyectos de investigación en marcha.

En cada uno de los criterios establece ámbitos de valoración y evidencias que se deben observar, con el fin de ayudar a los centros a identificar el criterio, e indicadores que evidencien, con su medición, la evolución de dicho ámbito.

• LIDERAZGO

Definición: el Proyecto i3e necesita líderes que, con profesionalidad y eficacia, desarrollen y faciliten al resto de la organización la puesta en marcha del programa, la adquisición de competencias emocionales de todos los agentes implicados.

1. Evidencia de la creación de un equipo específico que lo lidere.
2. Niveles de definición de roles dentro del equipo: perfiles diferentes, de departamentos diferentes y de estamentos diferentes.
3. Niveles de desarrollo de competencias emocionales de los líderes, y su implicación personal y profesional para garantizar la implantación.
4. El equipo líder promueve relaciones con externos que impulsan y garantizan la mejora del proyecto adaptada a la realidad específica del centro.
5. El equipo líder lleva a cabo un proyecto de investigación e innovación en temas relacionados con las competencias emocionales.

Medición:

- Número de miembros que componen el equipo líder: no puede ser un equipo unipersonal.
- Número de perfiles diferentes dentro del equipo: debe estar compuesto por miembros del equipo directivo, miembros de los departamentos de orientación, representación de personal docente y de personal no docente, padres y alumnos.
- Número de acciones formativas relacionados con i3e que ha realizado cada miembro del equipo.
- Número de acciones formativas que ha impartido cada miembro del equipo.
- Número de artículos comunicaciones o investigaciones que se hayan desarrollado, o se estén desarrollando.

• IMPLICACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS

Definición: el Proyecto i3e necesita del equipo directivo la implicación real, el conocimiento y mecanismos para favorecer la implantación e implementación de todo lo relacionado con el proyecto en la organización.

1. Formación de los miembros del equipo directivo en competencias emocionales.
2. Definición de la política de Recursos Humanos en cuanto a las competencias emocionales.
3. Establecer canales específicos de comunicación en cascada para difundir el proyecto en todo el entorno escolar.
4. Los objetivos de mejora o los planes estratégicos del centro contemplan la innovación e investigación en este campo.

Medición:

- Número de actividades formativas en competencias emocionales realizados por los miembros del equipo directivo.
- Evidencia en las actas de las reuniones de coordinación del equipo directivo del seguimiento del proyecto.
- Número de personas del equipo directivo que pertenecen al equipo i3e.

• POLÍTICA Y ESTRATEGIA

Definición: para el correcto desarrollo del Proyecto i3e es necesaria una política y estrategia planificada, que permita su mejora continua.

1. Nivel de planificación de la evaluación de diagnóstico inicial, seguimiento y evaluación final.
2. Nivel de planificación de las actividades que afectan a todos los colectivos implicados: alumnos profesores, familias, PND.
3. Evidencia de la definición de la competencia emocional en la relación de puestos de trabajo del centro y en la evaluación del desempeño del personal.
4. Periodicidad de las reuniones del equipo i3e para mantener y mejorar el proyecto
5. Existencia de un registro de indicadores que permita poder llevar a cabo procesos de investigación en dicha área.

Medición:

- Número de planificaciones realizadas.

- Evidencias y porcentaje de cumplimiento de las planificaciones realizadas.
- Niveles de correlación de diferentes variables de los diferentes colectivos, que permitan estudios de innovación e investigación.

• COLECTIVOS IMPLICADOS:

A) Docentes

Definición: adquisición de competencias emocionales que les permitan mejorar personal y profesionalmente. El centro debe medir los niveles de mejora de las competencias emocionales a través de pruebas estandarizadas y de percepción subjetiva, y las correlaciones que se establecen entre los niveles de competencia emocional de los diferentes colectivos.

Medición:

- Niveles de mejora a partir de los resultados de la evaluación inicial de diagnóstico, respecto a sus competencias emocionales.
- Niveles de mejora de las competencias emocionales personales (autocontrol, autoestima, asertividad, seguridad...).
- Niveles de mejora de las competencias emocionales interpersonales (habilidades sociales, adaptación, convivencia...).

B) No docentes

Definición: adquisición de competencias emocionales que les permitan mejorar personal y profesionalmente. El centro debe medir los niveles de mejora de las competencias emocionales a través de pruebas estandarizadas y de percepción subjetiva, y las correlaciones que se establecen entre los niveles de competencia emocional de los diferentes colectivos.

Medición:

- Niveles de mejora a partir de los resultados de la evaluación inicial de diagnóstico, respecto a sus competencias emocionales.
- Niveles de mejora de las competencias emocionales personales (autocontrol, autoestima, asertividad, seguridad...).
- Niveles de mejora de las competencias emocionales interpersonales (habilidades sociales, adaptación, convivencia...).
- Niveles de satisfacción y motivación en el trabajo.
- Niveles de identificación y de implicación con la institución.
- Niveles de disminución del absentismo laboral.

C) Alumnos:

Definición: trabajo explícito, sistemático y procedimental de las competencias emocionales. El centro debe medir los niveles de mejora de las competencias emocionales de sus alumnos a través de pruebas estandarizadas y de percepción subjetiva, así como las correlaciones que se establecen entre los niveles de competencia emocional de los diferentes colectivos.

Medición:

- Niveles de mejora a partir de los resultados de la evaluación inicial de diagnóstico.
- Niveles de mejora de las competencias emocionales personales (autocontrol, autoestima, asertividad, seguridad...).

- Niveles de mejora de las competencias emocionales interpersonales (habilidades sociales, adaptación, convivencia...).
- Niveles mejora del rendimiento académico.
- Niveles de mejora del comportamiento y la actitud.

D) Familias

Definición: adquisición de competencias emocionales que favorezcan la educación de sus hijos, y las correlaciones que se establecen entre el trabajo de las mismas y sus niveles de satisfacción.

Medición:

- Niveles de mejora de la percepción del trabajo del centro.
- Niveles de mejora de la percepción de la adquisición de las competencias emocionales de sus hijos.
- Niveles de mejora en la relación familia-colegio.

• RECURSOS HUMANOS

Definición: formación en competencias emocionales de los agentes implicados en el entorno escolar. Clave para el desarrollo del programa.

Medición:

- Número de acciones formativas ofrecidas y realizadas por y para cada colectivo.
- Planes de formación en competencias emocionales personalizados.
- Niveles de satisfacción con la formación recibida.
- Modalidades diferentes de acciones formativas.
- Correlación de la formación recibida con la evaluación del desempeño del personal del centro.

• RECURSOS

Definición: adaptación a la realidad del centro de los recursos que utiliza el proyecto, con el fin de que se vaya dotando de mayor eficacia. Una implantación avanzada del programa evidencia una alta adaptación de todos los recursos y procesos que utiliza el programa encaminados a garantizar unos buenos resultados.

1. Elaboración de nuevas pruebas de evaluación adaptadas a las características del centro.
2. La implantación de sistemas de gestión que permitan un buen desarrollo de la planificación y la estrategia.
3. La elaboración de materiales propios: fichas, diseño de acciones formativas, actividades, etc.

Medición:

- Variedad de recursos utilizados para la implantación, como pruebas y actividades.
- Número de acciones formativas llevadas a cabo con formadores internos.

• PARTNERS

Definición: relación con agentes externos como *partners* de formación, centros de

investigación, otros centros o instituciones educativas, etc., que garantiza la mejora continua del proyecto, la posibilidad de comparar resultados y la divulgación de la importancia que tiene para la sociedad que las personas inviertan tiempo en su crecimiento personal. Todo ello incrementa la capacidad de trabajar para aportar más valor a los grupos de interés.

Medición:

- Número de *partners*.

• **PROCESOS**

Definición: el desarrollo de proyectos concretos por parte del mayor número de departamentos en el trabajo de competencias emocionales, así como el Plan de Acción Tutorial, darán solidez al programa.

1. Definición de las actividades dirigidas a trabajar competencias emocionales a través del PAT.
2. Definición de las actividades dirigidas a trabajar competencias emocionales a través de otros canales, proyectos o iniciativas y las correspondientes planificaciones de aula.
3. Desarrollo de trabajo por proyectos que implique la puesta en común de varios departamentos favoreciendo de forma transversal el trabajo en competencias emocionales.
4. Niveles de evaluación para la mejora de los proyectos en marcha.

Medición:

- Número de proyectos desarrollados.

• **RESULTADOS EN LAS PERSONAS**

Definición: niveles de mejora en los resultados educativos, pedagógicos y personales obtenidos por las personas de los colectivos que integran el entorno escolar, en pruebas estandarizadas y no estandarizadas en competencias emocionales.

Medición:

- Medir los niveles de superación de los baremos medios de la población norma.
- Medir los niveles de superación de los baremos propios establecidos.
- Comparativa con otros centros o colectivos que tengan en implantación i3e.

• **RESULTADOS EN LA ORGANIZACIÓN/INSTITUCIÓN**

Definición: beneficios medidos y contrastados en el centro educativo, derivados de la implantación del proyecto, que mejoren los resultados de funcionamiento general de la institución.

Medición:

- Niveles de mejora del rendimiento profesional del profesorado en la evaluación de la práctica docente.
- Niveles de satisfacción y motivación de los trabajadores del centro.
- Niveles de identificación y de implicación del personal con la institución.
- Niveles de disminución del absentismo laboral.
- Niveles de disminución del absentismo en el alumnado.

- Número de formadores internos.
- Disminución del porcentaje de bajas en el centro de alumnos.
- Aumento de la demanda de alumnos para matricular en el centro.

Como muestra de la validez del Programa i3e, entre los cursos 2010-11 y 2014-15, podemos ver como la consideración que los alumnos tenían de los profesores aumentó un 12% y los niveles de autoestima, autonomía en el estudio e independencia del alumnado, mejoraron en diez puntos y se puso de manifiesto un aumento muy significativo de la diferencia con la media de los centros de la comunidad autónoma.

En definitiva, se trata de crear el escenario óptimo en cada momento y siempre a la luz de la programación didáctica y de forma transversal a todas las áreas. También se trata de que entren en los colegios nuevas ideas que rompan las zonas de confort, así como de promover conexiones internas y nuevas ideas innovadoras y frescas. Para ello, es necesario permitir la expresión de ideas sin penalizar los fracasos, solo aprendiendo de ellos, y poder trabajar en equipos multidisciplinares que puedan crear conexiones entre los diferentes niveles y las diferentes áreas. Sin duda, son necesarios muchos cambios y mucha inteligencia emocional para ponerlos en práctica.

5.3. GSD Cooperativa. Reflexiones hacia un modelo de educación basada en liderazgo cooperativo

CARLOS DE LA HIGUERA PÉREZ

Carlos de la Higuera Pérez

Carlos de la Higuera es licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Maestro de primera enseñanza. Profesor de Ciencias Sociales y de Economía. Socio fundador y presidente de la institución Gredos San Diego, presidente de la Federación de Cooperativas Madrileñas (FE-COMA), consejero responsable del Área de Dependencia de CEPES, consejero de la Confederación Empresarial Española de la Economía Social CEPES, consejero de CAJAMAR, vicepresidente en la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (UCETAM) y consejero-vocal del Consejo Superior de Cooperativismo de la Comunidad de Madrid.

CARLOS DE LA HIGUERA PÉREZ

GSD Cooperativa. *Reflexiones hacia un modelo de educación basada en liderazgo cooperativo*

Introducción

Gredos San Diego Sociedad Cooperativa Madrileña es una empresa de enseñanza de trabajo fundada en 1985 por un grupo de dieciocho socios, con un sistema de economía social que asocia a docentes y no docentes para prestar un servicio público desde la óptica de la eficacia de la empresa privada.

En la actualidad, Gredos San Diego gestiona ocho colegios de carácter laico en la Comunidad de Madrid y dos aulas de naturaleza en Casavieja (Ávila) y Valdevacas de Montejo (Segovia). Como parte de su ideario, Gredos San Diego fomenta la tolerancia y la libertad de ideas, promueve el respeto a la dignidad humana y fomenta el interés por el descubrimiento.

GSD Educación

Desde sus inicios, la cooperativa Gredos San Diego se ha comprometido con la educación ambiental, la internacionalización, que permite a nuestros alumnos desarrollar una mentalidad global, y el fomento del deporte como transmisor de valores. En 2014 nuestra Cooperativa tuvo el honor de recibir el Premio Nacional del Deporte, Trofeo Joaquín Blume.

Gredos San Diego ha realizado una importante apuesta por la dignificación de la formación profesional, y ha sido pionera en el desarrollo de la FP Dual, siendo conscientes de que la educación, si no es el medio para formar ciudadanos capaces de trabajar, de desenvolverse en un medio laboral altamente competitivo, no tendrá sentido. Por eso GSD ha desarrollado planes de estudio de diversos ciclos formati-

vos, tanto de grado medio como de grado superior dual. Asimismo, en el presente curso se ofrece la posibilidad de estudiar FP a distancia.

Estamos comprometidos con la educación de calidad accesible a todos, por eso nos hemos comprometido con diez puntos importantes para nosotros, diez valores por los que estudiar en GSD:

1. Apostamos por el éxito total de los alumnos mediante la educación integral de la persona a través las artes, la cultura, el deporte y el respeto e interés por la naturaleza.
2. Buscamos la excelencia en nuestros alumnos y tenemos resultados académicos de éxito avalados por las evaluaciones externas.
3. Creemos en el servicio a las familias, en su implicación en el proceso educativo y su complicidad en el aprendizaje.
4. Nuestros profesionales destacan por su actitud de implicación permanente y de cercanía a las familias.
5. Además del bilingüismo y la adquisición de lenguas extranjeras, fomentamos el desarrollo de competencias para desenvolverse con éxito en un mundo global.
6. Potenciamos los hábitos y disciplina de trabajo para conseguir un espíritu de superación y de amor por el trabajo bien hecho.
7. Fomentamos una actitud positiva, tanto personal como profesional ante la tecnología y la informática, utilizando metodologías como la programación y la robótica aplicadas al aula.
8. La innovación forma parte de nuestro día a día. El aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo son el principio básico de nuestra metodología de enseñanza.
9. Creemos en una cultura laica que implique tolerancia, respeto y libertad de ideas, fomentando el pensamiento crítico. Nuestros alumnos son solidarios y respetuosos con las normas éticas y sociales que favorecen la convivencia.
10. Somos una cooperativa solvente, socialmente responsable, innovadora y con una gestión eficaz.

Principios cooperativos

Cuando nació GSD Cooperativa, los dieciocho socios fundadores decidieron hacer nuestro el lema de D. José María de Arizmendiarieta: “El mundo no se nos ha dado para contemplarlo, sino para transformarlo”. En estas palabras, se encuentra la esencia transformadora de la realidad de nuestro modelo cooperativo, que no se basa sino en las personas, en el liderazgo compartido, en la búsqueda permanente de una educación integral y en la vocación de servicio a la sociedad.

El cooperativismo es más que una forma de empresa, es un movimiento social que se rige por unos principios y unos valores que comparten, o deberían compartir, todas las

cooperativas. Los pioneros de Rochdale así los establecieron y, con la lógica evolución para adaptarse a los tiempos, se mantienen vivos.

Los principios cooperativos, definidos actualmente por la Alianza Cooperativa Internacional, son siete:

1. Adhesión voluntaria y abierta.
2. Gestión democrática por parte de los socios.
3. Participación económica de los socios.
4. Autonomía e independencia.
5. Educación, formación e información.
6. Cooperación entre cooperativas.
7. Interés por la comunidad.

Nuestra cooperativa, GSD, por supuesto ha hecho suyos estos principios. Pero además hemos definido nuestros valores, que nos unen y definen nuestra forma de actuar:

Honestidad: buscamos coherencia, sinceridad y espíritu de mejora en todas nuestras actuaciones personales y empresariales.

Solidaridad: fomentamos la ayuda mutua y la responsabilidad social.

Tolerancia: respetamos las ideas, creencias y actuaciones de los demás.

Democracia: esencia de nuestro proyecto empresarial.

Sirva como reflejo de estos principios que en el origen de Gredos San Diego está el impulso de rebeldía de un grupo de 18 personas que tomaron el control de una situación que los abocaba a la desaparición. En este momento el único objetivo de la cooperativa era la supervivencia, y probablemente estas personas no eran conscientes de la trascendencia de sus esfuerzos y la repercusión que tendría en el futuro su lucha por conservar sus empleos.

Una vez asentada la cooperativa, los socios fundadores podrían haber decidido no arriesgar, no crecer y recoger los frutos de su aventura; en lugar de esto, tomaron la postura de compartir sus logros con otras personas, apostando por la entrada de nuevos socios, lo que ha demostrado ser una de las decisiones más acertadas de la empresa, por la implicación, la flexibilidad y la solidez que se han alcanzado.

Liderazgo vs. participación

La gestión de un modelo democrático de empresa no es sencilla, es importante hacer una profunda reflexión sobre lo que significa la democracia. Este es uno de los principales escollos con los que deben enfrentarse las cooperativas, sobre todo en sus momentos iniciales. Para que la toma de decisiones fluida y guiada por criterios empresariales y de gestión se imponga sobre el lento proceso de votar cada una de las decisiones, lo que deja a algunas cooperativas en una situación que no les permite competir en un mercado cada vez más dinámico, es necesario que la democracia adquiera una verdadera dimensión representativa, la cooperativa se dote de una estructura formal que tome decisiones de negocio, y los socios distinguan claramente su papel como tales en la asamblea, de su trabajo diario.

En GSD, tras muchas dificultades iniciales, hemos conseguido llegar a este equilibrio entre participación de los socios, que son representados en la Asamblea General y a través del Consejo Rector, y el liderazgo necesario para cualquier sistema de toma de decisiones empresariales.

Hemos conseguido llegar a una doble estructura, por una parte se encuentra la soberanía democrática, cuyo máximo exponente es la Asamblea General, formada por todos los socios, y cuyo principio más importante es “una persona, un voto”, donde todos los miembros que componemos GSD Cooperativa, tenemos la misma representación, en función de que aportamos trabajo a la cooperativa, y no en función del capital.

La Asamblea General delega parte de sus funciones en un Consejo Rector, elegido cada cuatro años, que de forma más operativa representa a los socios en el mantenimiento de las políticas decididas en Asamblea.

En el caso de GSD, además, el Consejo Rector nombra a una Dirección General que desarrolla y aplica la estrategia de la empresa, las cuestiones operativas y, en definitiva, mantiene en funcionamiento a GSD en su vertiente empresarial siguiendo los designios del Consejo Rector.

A partir de aquí comienza la parte jerárquica de la estructura, la que nos permite funcionar en el día a día, compuesta por direcciones técnicas que operan sobre las unidades de negocio. En esto GSD es como cualquier empresa capitalista, trabaja con una organización dinámica que es capaz de tomar decisiones rápidas.

De modo que hemos de diferenciar el papel democrático del socio, como tal, y su función laboral, que nos permite adaptarnos a las necesidades del mercado. GSD ha conseguido algo importantísimo, que la propiedad siga estando en manos de los propios trabajadores y no en manos ajenas a los avatares de la empresa, y que por tanto el trabajo predomine sobre el capital.

El papel multifacético del socio GSD

Pero el rol del socio en GSD va más allá, tiene distintas facetas que, vistas con una mirada humanista, se corresponden con las cualidades que podríamos conceptualizar como las principales facetas de la inteligencia ejecutiva.

La primera de ellas es el orden, que implica el papel de socio como productor. El orden supone saber a qué atenerse, priorizar lo adecuado sobre lo que no lo es, y tener criterios coherentes. Surge de la planificación y de una mente bien estructurada, y ayuda a gestionar el tiempo y las prioridades a medio y largo plazo, lo que proporciona a las personas paz interior y exterior, y por lo tanto eficacia.

Lo cierto es que los trabajadores de cualquier tipo de empresa tienen que desarrollar el orden para poder gestionar sus responsabilidades, la gran diferencia es que en Gredos San Diego, como cooperativa, este papel no se subordina al resto, lo que facilita que el concepto de orden (o disciplina empresarial) no sea el único dominante y se vea reforzado por el resto de cualidades de la inteligencia ejecutiva.

Los socios de GSD son además vendedores, en el sentido más amplio y positivo que pueda tener esta palabra. Ser vendedor requiere constancia, y la persona constante está

dispuesta a ser persistente, a no desanimarse y a continuar, a saber esperar, a renunciar y a entrenarse para superar pequeñas dificultades que a medio plazo tienen un gran valor, a aprender poco a poco, y a crecerse ante las dificultades, imprevistos y frustraciones.

Para Gredos San Diego, que sus socios sean vendedores significa que en cada momento son embajadores de la cooperativa. Cada uno de ellos mantiene contactos en que representa a GSD, y la postura de un socio no puede ser la misma que la de un trabajador asalariado, porque el sentido de la independencia de las cooperativas supone que, precisamente porque no dependen de nadie, dependen de ellos mismos.

No es posible ser emprendedor simplemente en horario laboral. El hecho de que los socios sean los responsables de que la empresa tenga los resultados deseados, que no exista la necesidad, ni siquiera la posibilidad, de que alguien resuelva por ellos los problemas que puedan surgir, requiere de esa constancia.

Este papel de vendedor de los socios se complementa con el de comprador. Todos los socios de Gredos San Diego son a la vez, de una forma u otra, usuarios de sus servicios, ya sea como padres de alumnos en los colegios, como participantes en actividades culturales o deportivas, comiendo cada día en los comedores escolares, o de cualquiera de las múltiples formas en las que tomen parte de los servicios que proporciona la cooperativa.

La óptica de un usuario no debe contemplarse exclusivamente como beneficios sociales, es además la principal herramienta tanto de los socios como de la cooperativa para valorar la calidad real de los servicios desde la misma perspectiva que tienen los clientes.

Conocer en todo momento la realidad de la empresa desde este punto de vista proporciona el tercer aspecto de la inteligencia ejecutiva: la voluntad. Es la disposición para querer algo y ponerse a buscarlo, pero la voluntad exige en primera instancia tener una dirección clara. No es posible desarrollar la firmeza que requiere conseguir un objetivo si no se es capaz de diferenciar claramente la meta a conseguir.

Si la orientación de la voluntad de los socios depende de su posición como compradores, para tener esa visión de primera mano de lo que debe ser el servicio que aporta la empresa, la fuerza para ponerla en marcha surge de la motivación que genera en los socios de GSD su papel como inversores.

Es importante señalar en este punto que uno de los criterios que aportan eficiencia a la economía de mercado es el riesgo. En este caso, son los propios trabajadores de la empresa los que asumen la inversión y, por lo tanto, el riesgo.

Estas dos últimas facetas de la inteligencia ejecutiva, la voluntad y la motivación, están intrínsecamente unidas al papel del socio como comprador e inversor, motivando que cada uno de ellos tenga claramente definida la voluntad de mejora continua, la dirección en la que tienen que orientarse esas mejoras y el fomento de la motivación del emprendedor para conseguirlas.

El desarrollo de la inteligencia ejecutiva, no solo de cada socio individualmente, sino del conjunto de la cooperativa, ha puesto a Gredos San Diego en la senda del crecimiento y de la orientación al cliente en la búsqueda continua de la excelencia.

Lo cierto es que esta forma de comportarnos, tanto individualmente como en tanto al colectivo que somos, proyecta de nosotros una imagen al exterior que se forma a partir de nuestros principios, nuestros valores y nuestras virtudes.

En GSD creemos en la evaluación por competencias de los socios trabajadores, de forma que valoramos criterios pedagógicos, sociales y económicos, siempre con vocación de reinversión, y en este orden. La evaluación permanente es la mejor forma de fomentar la excelencia, y por supuesto debe ir acompañada de una retribución variable, que sirva de incentivo y que esté planteada como un refuerzo positivo, nunca negativo, de forma que no se genera inestabilidad económica para los socios, sino un “premio” al trabajo bien hecho.

Transformar la realidad

Una de las principales tareas de la Cooperativa es la vocación transformadora de la realidad, y para que esto tenga sentido debemos apoyarnos en esas señas de identidad, de forma que podamos mantener una coherencia que se acaba transmitiendo en nuestra imagen, en nuestra marca.

Para Gredos San Diego resulta un principio básico del cooperativismo mantener la autonomía, y esto, frente a la idea generalizada de que las cooperativas siempre son empresas pequeñas, no muy bien organizadas y gestionadas con poca ambición. En ocasiones se defiende esta idea con la premisa de una falsa idea “romántica”, de que las empresas grandes son frías, actúan de forma despersonalizada, etc.

Frente a esto, Gredos San Diego ha optado por la defensa de su independencia, tal y como indican los principios cooperativos, siguiendo la premisa de que solo es posible cambiar la sociedad si se tiene la suficiente fuerza e independencia; como diría Antonio Canelo “lo pequeño simplemente es pequeño”. Es necesario que las cooperativas ocupen en papel que les corresponde en la sociedad y para eso necesitan tomar peso específico a través del crecimiento, participando de las reglas del mercado en lugar de buscar un lugar aparte en la economía.

Es importante destacar en este punto que para Gredos San Diego el equilibrio entre la competitividad en el mercado y la visión social del cooperativismo debe establecerse bajo la premisa de que estos principios y valores no son una dificultad, sino que de ellos emanan las principales ventajas competitivas de las cooperativas.

Si quisiéramos hacer un balance de estos 30 años, podríamos dar algunos datos que pueden servir como resumen de nuestra historia:

- GSD obtuvo el 2 de mayo de 2010 la Medalla de Plata de la Comunidad de Madrid por “trabajar en el desarrollo de los sistemas educativos y la creación de empleo”.
- Facturamos en el último ejercicio económico cerrado 69,6 millones de euros.
- Tenemos unos activos de más de 110 millones de euros.
- Tenemos 13.750 alumnos en ocho colegios.
- Damos más de 2.000.000 comidas al año.

- Somos 1.426 trabajadores en plantilla, de los cuales el 68% son socios.
- El 48,5% de los puestos de responsabilidad son ocupados por mujeres, de las que el 48,8% tienen hijos menores de doce años.
- Tenemos una media de edad de 38 años y procedemos de 16 nacionalidades.
- En el último curso pusimos en marcha 82 acciones formativas para 1.013 trabajadores y socios, el 72% de la plantilla se forma cada año.
- GSD dedica el 10% de sus resultados positivos a la Reserva de Educación y Promoción Cooperativa.

En 2014, recibimos de manos de S.M. el Rey, Felipe VI, el Premio Nacional del Deporte, Trofeo Joaquín Blume.

Aún nos queda mucho por hacer y sirva como cierre de este texto, a modo de resumen, las palabras del libro “25 años forjando sueños” editado con motivo del 25 aniversario de Gredos San Diego y escrito por D. Juan García, socio fundador y de vital importancia en la trayectoria de la Cooperativa.

Viene resultando...

- Que la asamblea no es un fin en sí misma, sino un medio.
- Que nos hemos reunido en asamblea general en 43 ocasiones: una constituyente, veintidós ordinarias y veinte extraordinarias.
- Que la asistencia directa de socios ha superado holgadamente el 90%.
- Que la duración media ha sido de tres horas y cuarenta minutos, en una banda de una a ocho horas.
- Que han sido siete los consejos rectores que nos han gobernado y tres los presidentes de los mismos.
- Que en diez ocasiones se han modificado los estatutos sociales y otras diez el Reglamento de Régimen Interno.
- Que la operatividad y el volumen de acuerdos ha sido inversamente proporcional al número de asistentes y a la duración de las asambleas: en las que la duración llegó a ocho horas, no se consiguió, prácticamente, acuerdo alguno; mientras resultó todo lo contrario en las que no sobrepasaron las dos horas.
- Que fuimos víctimas del asamblearismo, inicialmente; hasta que conseguimos convertirlo en el instrumento adecuado.
- Que sin las otrora asambleas largas, infinitas e inútiles tal vez no habrían sido posibles las posteriores útiles.

- Que el mayor número de asambleas por año se concentró en los diez primeros y, el menor, en los diez últimos.
- Que este recorrido, que más parecía camino de herradura hace veinticinco años, ha concluido en autopista.
- Que de la misma manera que somos visualizados desde el exterior magníficamente, debemos empeñarnos en serlo desde el interior.
- Que si cada año que pasa es más frecuente contemplar el crecimiento en la expansión de empresas que, como la nuestra, se dedican a la enseñanza, solo se debe a una razón: la interpretación de la enseñanza como instrumento para transformar la sociedad – o conservarla –. Francamente, debiera satisfacernos contar con tantas posibilidades en este empeño.
- Que debemos valorar justamente, con honestidad y legitimidad, cualquier medio que coadyuve a nuestro fin último.
- Que nuestras Islas Caimán están, afortunadamente, en Congo, Kenia, Costa Rica y ACNUR, amén de en el empeño de seguir creando puestos de trabajo.
- Que el tiempo en que se ha puesto de relieve la invalidez del sistema (aunque la manzana aún no esté madura del todo), nuestro modelo societario y empresarial debiera henchir nuestros pechos.
- Que ni el pasado ha muerto, ni están el mañana ni el ayer escritos.

6. INTERCONECTIVIDAD E INFRAESTRUCTURAS

6.1. Los entornos personales de aprendizaje y el uso de las TIC.
ENTREVISTA CON JORDI ADELL SEGURA

6.2. Infraestructuras y espacios de aprendizaje.
JUAN ANTONIO MAYORAL LÓPEZ

6.3. A favor de una educación conectada. Aprende como vives.
La escuela en tiempos de redes.
CARLOS MAGRO MAZO

6.1. Los entornos personales de aprendizaje y el uso de las TIC

ENTREVISTA A JORDI ADELL SEGURA

Jordi Adell Segura

ENTREVISTA A JORDI ADELL SEGURA

Los entornos personales de aprendizaje y el uso de las TIC

Jordi Adell Segura (Castellón, 1960) es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Actualmente es profesor titular de universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. Su actividad docente está relacionada con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. Su actividad investigadora reciente se centra en las posibilidades educativas de los entornos personales de aprendizaje (PLE) en educación.

En el ámbito de la gestión universitaria, dirige desde hace más de 10 años el Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT) de la misma universidad, un centro dedicado a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitarios y a la innovación didáctica mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Página personal:

<http://elbonia.cent.uji.es/jordi>.

Publicaciones:

<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/publicaciones/>

P. Vivimos en una tercera revolución industrial, la revolución informacional. Hemos pasado de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet, del libro como soporte de la información a internet y a la inteligencia artificial. Surge una nueva ecología del aprendizaje que no se reduce al aula, los materiales, los apuntes, el libro de texto o el seguimiento al profesor. ¿Constituye esto una amenaza para la escuela? ¿Cuál es el papel del profesor en esta nueva ecología del aprendizaje? ¿Pone en peligro su supervivencia como institución a la que ha correspondido tradicionalmente la transmisión del saber?

R. La realidad que describes sí que constituye una amenaza, pero para la escuela tal como la conocemos ahora. La escuela se ha estructurado durante siglos alrededor de una tecnología concreta, la de la imprenta y la Galaxia Gutenberg. Y de ella ha adoptado valores, maneras de trabajar, sensibilidades, etc. Con la entrada de otras tecnologías en las aulas empezamos a notar desgarros, disfunciones, maneras diferentes de realizar las cosas, y nos hacemos conscientes de cómo las hacíamos antes. No creo que exista, por tanto, una amenaza para la supervivencia de la escuela como institución, ni para la necesidad de que los Estados o las sociedades se provean de educación formal para sus ciudadanos.

Una de las cosas que van a cambiar es, posiblemente, el papel que desempeña el profesor. La época de la imprenta se caracterizaba por la dificultad en el acceso a la información. La era de la Galaxia Internet se caracteriza por una enorme facilidad

para acceder a la información (también a información nada relevante, desinformativa o manipuladora). Por eso, la misión fundamental del profesor, que en una época fue proporcionar información relevante, se ve transformada. Ahora tiene que proporcionar criterio, ayuda para distinguir la información relevante de la que no lo es. Sigue siendo un guía, sigue siendo la persona que enseña (después hablaremos de las diferencias entre educación y aprendizaje), pero ya no es simplemente el proveedor de información, a través de su voz, de la pizarra, o de los medios tradicionales impresos que empleaba. La sociedad de la información necesita instituciones encargadas de crear conocimiento y en ocasiones un tipo de conocimiento que no es fácilmente mercantilizable, es decir, que no se convierte fácilmente en un producto que se venda en porciones para su consumo.

Sin embargo, creer que basta con el conocimiento que se genera espontáneamente en la red es un error. En la red se produce un tipo de conocimiento más experiencial, que un autor críticamente ha llamado “el reino del amateurismo”. *Wikipedia* es un ejemplo de este amateurismo, con sus limitaciones, pero también sus virtudes, y con un impacto positivo y negativo en la sociedad. Se ha convertido en la enciclopedia de referencia de todos los estudiantes, con sus riesgos, porque no existe una labor de supervisión por expertos como ocurría con las enciclopedias en papel, sino una labor de supervisión por la multitud, por la comunidad. Y eso nos da una característica de cómo funciona la difusión del conocimiento en esta era. Si antes los controles estaban en origen, hoy en día deberían estar al final: los consumidores son los que deberían, de alguna manera, controlar esa calidad. Pero para ello se necesita un consumidor con un criterio mucho más formado que antes. Es evidente que, a edades tempranas, son los docentes quienes deben cumplir esa función de decir “esto es bueno”, “esto no es bueno”, “esto se ha demostrado que es falso”, “esto es una opinión, entre las muchas que hay”, etc. La Galaxia Internet está cambiando cómo producimos, cómo distribuimos, cómo consumimos el conocimiento, pero estas nuevas formas no están exentas de riesgos en educación.

P. ¿Puede el exceso de información convertirse en una amenaza que aumente la incertidumbre, el relativismo, la intolerancia o el fanatismo? ¿Cómo llevar a cabo hoy la función social del aprendizaje convirtiendo esa información en conocimiento?

R. Puede que la amenaza del exceso de información sea una sensación que solo tenemos quienes nos hemos formado en la era de la imprenta. Las personas, por otra parte, seleccionan muy bien el nicho de información en el que se mueven. Algún autor ha llamado a esto “cámara de eco”. Consiste en lo siguiente: yo estoy en *twitter* y sigo a gente que piensa como yo y cuando descubro que no, dejo de seguirle. Esto cierra muchas opciones, ignora otras opiniones y visiones distintas, y ocurre en todos los medios. Los comentarios a los artículos en los periódicos digitales son otro ejemplo de ello. Algunas personas solo quiere escuchar su propio eco.

Por lo tanto, no creo que el exceso de información sea el problema, sino nuestras prácticas respecto a la información, la costumbre que nos mantiene en nuestra zona de confort de no leer o no acceder a información que contradiga nuestras expectativas y nuestras ideas previas. Queremos encontrar cosas que refuercen nuestras ideas previas y eso nos empobrece. En internet no todo el mundo accede a todo, sino que hay infinidad de nichos de información. De hecho, uno de los factores que explican el éxito de Internet es el mismo factor de éxito de las ciudades. En una gran ciudad es mucho más fácil satisfacer las necesidades de casi todo el mundo, por diversas que sean, porque al juntarse tantos individuos en un espacio geográfico próximo, esa gente que tiene gustos diferentes puede

formar comunidades, no sentirse aislada y desarrollar su propio camino. Si tú vives en un pueblo pequeño y coleccionas maquetas de trenes es muy difícil que en tu pueblo haya alguien con el que hablar del tema, pero en internet encontrarás miles de personas de todo el mundo que coleccionan maquetas de trenes, por lo tanto, el crear nichos de información suele ser una conducta que puede funcionar. El problema es hasta qué punto y en qué temas te cierras a la información disonante.

P. La capacidad de seleccionar la información e interpretar en qué sentido puede ser manipuladora o no, ¿es una cuestión de hábitos o también de competencia en el modo de elaborar la información?

R. La competencia informacional y la capacidad para aprender y convertir esa información en conocimiento es fundamental en nuestra sociedad. Creo que deberíamos ser capaces de saber qué información nos aporta algo y qué información no nos aporta nada. Hay, por ejemplo, debates políticos muy interesantes, de gente que no piensa igual pero que te enriquecen, se permiten elaborar y refinar tus propias ideas aunque no estés de acuerdo. Podríamos poner una especie de metáfora un poco exagerada. Frente a la secta, donde hay una ortodoxia y a nadie se le permite pensar de otra manera, tenemos el ágora, la plaza pública, el sitio al que cualquiera puede ir subirse a un cajón y decir lo que quiera. En ese sentido internet puede funcionar como un ágora, pero también puede funcionar como una secta... porque no nos impone una estructura.

P. ¿Cómo debemos entender la relación entre la pedagogía y las TIC? ¿Las TIC son un mero instrumento de la pedagogía o existe una nueva pedagogía o pedagogías emergentes en relación con las TIC? ¿Cómo podría explicarse la diferencia en el modo de enseñar y de aprender en un entorno de aprendizaje tradicional y un entorno de aprendizaje digital? ¿Cómo afecta a la metodología, a la evaluación, al papel del profesor o a la relación con los compañeros?

R. En recientes publicaciones con la profesora Linda Castañeda hemos propuesto el concepto de “pedagogías emergentes” para designar un conjunto de prácticas -todavía no bien sistematizadas y estudiadas- que son la respuesta de un creciente número de docentes a la generalización de los medios digitales en educación. Tras analizar un buen número de proyectos hemos encontrado siete u ocho características de esas pedagogías emergentes. Por tanto, nuestra hipótesis es que sí que existe una “pedagogía emergente” que combina teorías y prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje previas a internet con nuevas prácticas que posibilitan las nuevas tecnologías dentro del marco institucional escolar actual.

Hay algunos elementos evidentes. El acceso fácil a información muy diversa y muy variada, que exige un aprendiz mucho más competente desde el punto de vista de la información. Además, a veces olvidamos que estos medios nos permiten no solo consumir, sino también crear objetos culturales utilizando y mezclando lenguajes y medios muy diversos y que esta posibilidad la podemos utilizar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Antes los alumnos ya creaban materiales. Hoy, la facilidad con la que los nuevos medios ponen en nuestras manos las herramientas para crear todo tipo de *media* es apabullante. Por tanto, y es solo un ejemplo, podemos hacer que los alumnos creen textos de todo tipo, imágenes, gráficos, vídeos, *podcast*, líneas de tiempo, mapas conceptuales, etc. Hay multitud de herramientas ligadas al boom de la web 2.0 para crear artefactos.

¿Qué añade esto a la educación? La posibilidad de plantear la actividad didáctica como algo más que la mera recepción y comprensión de información. Como un proceso de buscar y seleccionar información, y de crear y compartir. En este momento, internet nos ofrecería una tercera posibilidad: una audiencia, un público, nuestra familia, la comunidad, el pueblo, el mundo en general. El hecho de que los productos de tipo informacional o de conocimiento que crean los estudiantes en las aulas, utilizando las herramientas TIC, sean compartidos en internet, reciban feedback y sean objeto de difusión (estén “publicados”). Eso añade público, añade una motivación extra que es difícil de conseguir en las escuelas, y es la autenticidad. Me explico, estamos muy acostumbrados -sobre todo los estudiantes- a que lo que hacen tiene un recorrido muy corto, va desde su mesa a la mesa del profesor, el profesor le pone una nota y lo guarda en un cajón hasta octubre del año siguiente, cuando va a la destructora de documentos. Sin embargo, hoy en día, las nuevas tecnologías abren los muros de la escuela y las cosas que crean los estudiantes pueden tener cierto sentido fuera de la escuela porque son productos creados con la intención de que sean compartidos con la comunidad.

En el diseño didáctico se puede introducir esto, es decir, que los alumnos perciban que están haciendo algo útil. Por ejemplo, si se estudia el ciclo del agua, esto se puede reducir a la explicación del profesor, con o sin pizarra digital, a seguir el libro de texto, a realizar los ejercicios de comprensión de conceptos, etc. que se pueden autocorregir en la *tablet* o a mano en la libreta por el profesor. Pero ¿y si hacemos un estudio del ciclo del agua en nuestra ciudad y remitimos un informe al concejal de Medio Ambiente del Ayuntamiento? ¿O si escribimos un artículo para la prensa local? Es decir, ¿qué pasa si hacemos algo útil con esa información? Algo que tenga sentido y que motive a los estudiantes a ir más allá del mero objetivo académico de tener una nota? Eso se facilita con las nuevas tecnologías y se están haciendo cosas muy interesantes en ese sentido.

Por lo tanto, yo creo que sí, que hay una pedagogía emergente que aprovecha todas las posibilidades de la información, comunicativas, creativas, de relación, etc., que le ofrecen las nuevas tecnologías, pero que es todavía incipiente. Yo diría que los maestros la están creando y descubriendo en las aulas ahora mismo. Hay planteamientos teóricos muy interesantes, pero por mi trabajo quizás me interesa más lo que hacen en la práctica los maestros y maestras que han percibido las posibilidades que tiene la tecnología y que siguen caminos nuevos. Otro aspecto que añaden las nuevas tecnologías es el trabajo en red. El aislamiento tradicional de las escuelas ahora se puede romper en cierta manera abordando proyectos de trabajo entre varios centros, incluso a nivel internacional, y con la riqueza de aprendizajes que conlleva relacionarte con gente de otras culturas, en otro idioma, trabajar juntos en un proyecto, elaborar algún artefacto que tenga autenticidad y ese tipo de cosas. El cambio climático, la pobreza o las migraciones no son problemas de un solo país. Vivimos en un mundo globalizado y en la escuela debemos fomentar una conciencia global de los problemas y sus soluciones.

P. Entonces las nuevas tecnologías no son simplemente una potente herramienta para el aprendizaje, sino una oportunidad para repensar el propio aprendizaje.

R. Sí, sin embargo no todo el mundo comparte esta visión de las posibilidades de la tecnología. Hay perspectivas que ven en la tecnología una posibilidad de sustituir a los docentes. Edison quería a través de la radio poner en contacto a los mejores profesores con miles de alumnos, de tal manera que no necesitaran ir a las clases físicamente y recibirían las mejores lecciones. Más tarde, la psicología conductista trajo las máquinas de en-

señar, luego la enseñanza asistida por ordenador, y ahora tenemos una última moda que se llama aprendizaje adaptativo, que vuelve a presentarnos algunas de las ideas didácticas de la década de los 50, de Skinner y de algunos autores de su línea.

Lo que hacen los desarrollos de inteligencia artificial es introducir la pedagogía en el ordenador. Las decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y qué, cómo y cuándo evaluar al alumno son las preguntas fundamentales del currículo, sometidas a una planificación única para todos, y a un profesor que concreta un currículo nacional o local a su aula. Ahora estas preguntas las responde un sistema informático, normalmente residente en un gran ordenador o una gran red que, en función de las respuestas de los estudiantes a tareas anteriores y sus variables sociodemográficas, adapta esa enseñanza. Los autores hablan de personalizar, porque personalizar es un adjetivo muy bien admitido por la comunidad educativa, todo el mundo piensa que hay que adaptar la enseñanza al alumno, que hay que enseñar de acuerdo con las capacidades, los ritmos, los gustos, etc.; sin embargo, el debate sobre qué hay que personalizar y qué no o sobre el currículo no se abre.

Todas estas iniciativas de personalización tienen un currículo cerrado que hay que enseñar a todos, pero a distintos ritmos, a unos con simulación, a otros con un vídeo, etc. Sigue siendo un intento de eliminar de la educación al profesor. Lo que ocurre también es que hay mucho interés detrás y mucho dinero. Hay algunos partenariados público-privados, en los EEUU sobre todo, muy interesados en este tipo de temas. Existen empresas que están utilizando técnicas de manejo de números para tomar esas decisiones pedagógicas y hay mucha gente a la que no le gusta que los algoritmos tomen decisiones sobre las personas. Aplicando la última tecnología en informática estamos volviendo a pedagogías de los años 50. Aunque resulte un poco cruel, simplificamos mucho el hecho de enseñar para que una máquina lo pueda hacer. Ese ciclo lo reducimos a presentar información y comprobar si se ha adquirido esa información. Olvídate de productos creativos, olvídate de que los estudiantes hagan trabajos muy adaptados a su contexto, de seguir sus gustos, etc., lo que estamos es unificando absolutamente y estandarizando todo lo que hacemos con los alumnos en nombre de la personalización.

P. La tecnología puede utilizarse para potenciar o para limitar, para crear o para destruir. Ese resultado que señala, ¿no tendría por qué ser inevitable?

R. Exactamente. El problema es cuando esto se presenta como el futuro, lo inevitable, etc. El auge, por ejemplo, de la inteligencia artificial y de los robots que estamos viviendo ha puesto encima de la mesa problemas que vamos a tener cuando los robots realicen gran parte del trabajo humano. A mí me cuesta creer que un robot pueda hacer de maestro, a no ser que lo que haga el maestro sea muy simplón. El secreto de esto está en reducir lo que podríamos llamar el hecho de la enseñanza y del aprendizaje a algo muy simple que pueda hacer una máquina. Presentar la información y comprobar si esa información se ha adquirido.

P. Se dice que si un profesor puede ser sustituido por una máquina, seguramente merece serlo.

R. Es una buena frase para resumir esta idea. Pero me inquieta cuando la Fundación Gates dedica tanto dinero a estos temas o cuando el presidente de los EEUU hace mención de ellos. Me da la impresión de que puede haber un escenario en el futuro en el que

quien pueda pagárselo tendrá un profesor particular humano, y quien no pueda pagárselo lo que tendrá será un sitio con ordenadores en el que te propinarán lecciones y te harán pruebas objetivas. Si las pasas, te darán el título, y si no, estarás otro año contestando preguntas delante de los ordenadores. Cada día tengo más claro que, desgraciadamente, el futuro no va a ser igual para todos.

P. Todas las personas tenemos un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), que usted mismo ha definido como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. Los entornos de aprendizaje se han visto modificados y enriquecidos con la llegada de internet: ahora podemos acceder a la información, comentarla y recrearla con otras personas. ¿Pero por qué conocer el propio entorno de aprendizaje es necesario para aprender eficientemente? ¿Cómo puede el PTL configurar un nuevo modelo de escuela?

R. Conocer el propio entorno de aprendizaje es necesario porque lo puedes cultivar. Nosotros creemos que la primera habilidad para un buen aprendiz es la metacognición, es decir, conocer cómo aprendes, monitorizarte, saber detectar tus debilidades y tus fortalezas e intentar buscar los recursos que necesitas para seguir aprendiendo. Una de las cosas fundamentales de aprender en internet es tener criterio, no leerlo todo, no lanzarse de cabeza a cualquier cosa. Tenemos la experiencia de empezar por un tema y al cabo de media hora estar leyendo algo que no tiene nada que ver. En ese sentido, uno de los elementos clave del aprendizaje son las habilidades metacognitivas. Creemos que el primer paso es “conoce cómo eres como aprendiz y conoce dónde aprendes y busca activamente cosas que te interesen”. Nosotros lo llamamos regar, abonar tu PLE y podar tu PLE.

Creo que las habilidades metacognitivas -la capacidad para aprender por ti mismo- son fundamentales, porque cada vez hay más información y las cosas van muy rápidas, y porque parte del proceso educativo no solamente es que te cuenten lo que merece ser sabido, sino que tú desarrolles por tu parte aquellos intereses, aquellas motivaciones y aquellas necesidades que tienes, sin esperar a que venga alguien y te dé un cursillo. Esto lo vemos más en el mundo de los maestros y de la formación permanente del profesorado. ¿Qué hacemos? ¿Centros del profesorado en los que hagas muchos cursillos? ¿Formación en los centros? ¿Ayudamos a que los maestros se relacionen entre ellos, creen redes, participen, etc.? Yo creo que ahora en la formación permanente del profesorado se juegan todas las cartas. Se ha comprobado que los cursillos en ocasiones tienen muy poco impacto en las aulas reales. Reúnes a veinte profesores de diecinueve centros, viene un experto, les cuenta la película y luego cada uno vuelve a su centro y allí se diluye todo porque la información únicamente la ha recibido un profesor por centro.

En la formación en centros, los profesores detectan sus propias necesidades, aunque en ocasiones también las administraciones guían: ahora inglés, ahora nuevas tecnologías, ahora emociones, ahora el pensamiento computacional, etc. Digamos que abonan o promueven temas de especial interés y que los profesores piden formación en función de sus necesidades y la realizan. El problema es que esta no siempre es suficiente. Una manera de complementar es animar a que los profesores participen en redes profesionales. El profesor de matemáticas de un instituto debería estar en una red de profesores de enseñanza de las matemáticas, por donde circule información sobre investigaciones nuevas, libros, congresos, jornadas, actividades, opiniones, relación entre expertos y novatos, lo que se

llama el pensamiento legítimo periférico de las comunidades de práctica. Esta experiencia de pertenecer a una red profesional posiblemente sea la más intensa y la que en un corto período de tiempo provoca mayores efectos en el desarrollo profesional de los docentes: construyen su identidad, tienen modelos, circula la información relevante y la relación señal-ruido suele ser muy buena. También hay vida social, se realizan jornadas, comidas, congresos, quedadas, es decir, suele haber también un componente de construcción de relaciones y emocional que ayuda a que lo otro no se te indigeste... todo el día leyendo didáctica de las matemáticas puede ser muy duro. Los PLE siguen esa filosofía y esa actitud: soy capaz de aprender casi todo lo que me proponga y soy capaz de seleccionar buenas fuentes de información, así como de analizarlas.

P. A veces tenemos esa imagen de la tecnología como lo que nos aísla y el aprendizaje es un hecho individual, pero es también es un hecho social. En lo que comentaba hay ciertamente una negación de esa interpretación sesgada de la tecnología como aquello que nos aísla. Es decir, aprender es aprender con otros.

R. Internet es una red de personas o muchas redes de personas que comparten información de muchos tipos utilizando ordenadores y cables. Pero lo importante no son los cables. Si en internet no hubiera nadie y solo interactuáramos individualmente con ordenadores sería muy aburrido. Hablar con un robot que te contesta o simplemente consultar información empaquetada no ha hecho grande a internet; a internet la ha hecho grande la posibilidad de contacto con otras personas. Efectivamente, internet y las redes, en general, no están para aislar. A la gente le cambia la vida internet, no tanto la red en sí como el contacto con las personas. A muchos profesores les ha cambiado la manera de pensar, ha enriquecido muchísimo sus perspectivas, les ha permitido llevar a cabo proyectos nuevos y comunes, y les ha hecho en el campo de la docencia recuperar la ilusión por cosas. Eso es internet. Por eso aprender es un hecho social. Efectivamente, fuera de la sociedad o de la comunidad no se aprende.

Hay un autor que me gusta mucho, Gert Viesta, filósofo de la educación holandés, que ha escrito en los últimos años contra el aprendizaje. De hecho, ha escrito contra *la apren-dificación* de la educación, es decir reducir un proceso bastante complejo a un fenómeno psicológico que ocurre en casi todos los seres vivos, o por lo menos en los animales: los gatos y los perros también aprenden. Gert Viesta dice que lo que nosotros hacemos no es solo aprender, sino educar. ¿Qué es educar? Educar es aprender algo siempre con un propósito, seamos conscientes o no de él, y en un espacio de comunicación, por lo tanto, de alguien. En ocasiones no aprendemos de alguien directamente, sino de manera interpuesta, aprendemos del autor del libro de texto o de un artículo, pero siempre tiene que intervenir otro, un segundo. Y la educación es ese proceso de comunicación y de construcción de sentido en un espacio en que se encuentran el aprendiz y el maestro. Por lo tanto, no menospreciamos la labor del maestro, no creamos que se puede sustituir por una máquina. Viesta tiene un artículo muy interesante en el que compara el comportamiento que tienen las máquinas de enseñar con los robots que limpian las casas, que tienen feedback, que detectan obstáculos y no se caen por escaleras.

P. La relación del ser humano con la tecnología es siempre ambivalente. La regulación de su uso no es un problema técnico, es una cuestión educativa, moral y política. Conocemos los riesgos de utilización de las redes, lo que ha dado lugar a la extensión de fenómenos con el *ciberbullying* ¿Tiene la escuela algún papel en el aprendizaje de los límites de uso de las tecnologías o corresponde a otras instancias sociales?

R. Las escuelas tienen que hacer su papel. Este consiste en preparar para vivir en el mundo, y el mundo hoy en día es bastante tecnológico y la relación del ser humano con la tecnología es compleja, muy compleja. Algún autor dice que los seres humanos inventamos la tecnología y luego la tecnología nos inventa a nosotros, nos cambia, a veces para descubrir, con sorpresa, que no era esto lo que queríamos. Es decir, está muy bien tener coches, pero morir por la contaminación no es lo que queríamos. La tecnología es una herramienta muy poderosa, desde luego, pero toda tecnología está inventada por alguien con algún propósito. Este, en ocasiones, puede haberse visto pervertido, pero siempre deberíamos ser conscientes de cuál es ese propósito. Esto trae a colación cierta manera de entender las redes o la educación como oportunidad de negocio, que choca con otra manera de entender las redes, el uso de tecnología en educación como aumento de oportunidades o enriquecimiento de oportunidades.

Existe mucho discurso alrededor de estas cuestiones, lo que algún autor llama “imaginarios sociotécnicos”. Un imaginario sociotécnico es una especie de visión de futuro compartida y creada desde algún sitio, y difundida y aceptada por mucha gente, que la presenta como una especie de futuro deseable o casi ineludible. Hay una serie de imaginarios auspiciados desde ciertas instancias, por ejemplo, el Economic Fórum difunde unos documentos sobre tecnología educativa muy interesantes, sobre qué competencias deberían que tener las personas en futuro para desempeñar un puesto de trabajo en el mercado. Asumen una invariante que es que el sistema actual no va a cambiar, por lo tanto lo que tienes que hacer es aceptar, por ejemplo, que vas a tener que ser un emprendedor que se autobusque su puesto de trabajo, porque a lo mejor no encuentras un puesto de trabajo ofrecido por otra persona, que vas a necesitar resiliencia, capacidad de cambio, flexibilidad, etc. Dibujan una imagen que difunden a través de múltiples medios (la prensa contribuye porque la compra y la difunde), y parece que no hay otro futuro posible más que el que ellos dibujan.

Paralelamente, en ese futuro las tecnologías juegan un papel esencial y siempre desde la perspectiva de quien las diseña. Es decir, la tecnología en pocas ocasiones es presentada como un abanico de oportunidades para las personas que las usan, sino más bien como lo que te facilita la vida desde una manera prediseñada. Citabas a Vargas Llosa en una frase “cuando más inteligente sea nuestro ordenador más tontos seremos”. Pues tiene razón. La tecnología nos da cosas y nos quita cosas, nos hace la vida fácil y nos elimina competencias para la vida. Los teléfonos móviles, por ejemplo, impiden que memoricemos números de teléfono. Si nos quitan el teléfono móvil estamos perdidos, aislados socialmente. La tecnología nos cambia la vida y nos cambia a nosotros de alguna manera.

P. La escuela ha cambiado, las aulas de muchos centros han ido incorporado la tecnología digital: pizarras digitales, ordenadores, tabletas, etc. Sin embargo, algunos informes nos siguen indicando que en las prácticas de enseñanza los materiales didácticos más utilizados son los libros de texto y las pizarras (no digitales). ¿Han cambiado los medios tecnológicos los entornos de enseñanza y aprendizaje? ¿No es sorprendente que los medios tecnológicos más extendidos, la pizarra digital y el libro de texto digital, se asemejen a los tradicionales? ¿Cuál es su potencial para fortalecer entornos de aprendizaje más ricos?

R. Digamos que la escuela ha cambiado pero ha cambiado, poco. La tecnología ha empezado a introducirse a veces sin que los profesores la pidan; otras veces la han pedido y no se les ha proporcionado. La distribución de la tecnología en España es muy

desigual: comunidades autónomas como Valencia, Murcia o Madrid, que no participaron en Educación 2.0, tienen dotaciones bastante menores. La probabilidad de que un nuevo elemento entre a la escuela aumenta en los casos en los que se parece a algo existente a lo que pueda sustituir ventajosamente. Por eso la pizarra digital es muy popular porque sustituye a la pizarra de toda la vida, pero puedes guardar lo que haces de un día para otro. Además la pizarra digital es muy chula porque salen colorines y la editorial te da todas las presentaciones en *power point*, por lo tanto no tienes que trabajar tanto. ¿Esa manera de utilizar la tecnología cambia la pedagogía, cambia la didáctica? No. ¿Qué hacen los alumnos? Lo mismo que antes. ¿Qué hace el profesor? Casi lo mismo que antes. Recuerdo haber leído con vergüenza una investigación de la Universidad de Barcelona sobre libros de textos digitales. El elemento del libro digital que más les gustaba a los docentes que lo habían probado era, nada más y nada menos, que los ejercicios se corregían solos. Que la *tablet* o que la plataforma te corrija los ejercicios automáticamente, ponga las notas y advierta a los padres es una tentación muy grande, pero no hay ningún elemento de innovación.

Es más, el rol que destinamos a los niños y a los adolescentes con esas tecnologías es tan poco creativo, tiene tan poco interés intelectual que no me parece nada raro que en cuanto puedan se escapen a Internet o a *facebook* a hacer cosas. En ese sentido, la tecnología no ha entrado mucho en la escuela y es que por un lado, en educación los cambios son complejos y cuestan tiempo, y por otro, desde la Administración no se ayuda. Al final la responsabilidad social de un profesor le impide hacer cosas más creativas porque sabe lo que se juegan sus alumnos en los exámenes y las reválidas de fin de ciclo. Así que, aunque sabe que se trata de un error, no le queda otro remedio que enseñar para preparar para un examen, pero es que el sistema se lo impone.

En educación se da una mezcla de factores muy complicados -lo que los americanos llaman un “programa retorcido”- con muchos intereses, muchos agentes que tienen misiones diferentes y no hay una solución maravillosa y óptima que salga de los datos de la investigación, sino opiniones muy contrapuestas. El currículo es uno de esos elementos fruto de una serie de tensiones y de conflictos. Cada vez que se abre el melón del currículo en un país, el ministro de educación sabe que le van a pitar las orejas porque es el momento en que todos los sectores empiezan a reivindicar que si más matemáticas, que si más filosofía, que si hay que quitar asignaturas, que si los horarios son horribles, que si jornada continua, los sindicatos, los padres... en fin, es terrible. Yo entiendo que muchos ministros no quieran ni oír hablar del tema y luego acabamos dándole gusto a todos y haciendo un currículo tan extenso que no hay quien lo termine. Y en España no ha habido ninguna reforma de currículo, pero sería revolucionario que un ministro reformara el currículo de manera que los treinta temas se redujeran a quince. En fin, le echarían a patadas al día siguiente.

Por eso no me sorprende demasiado que la tecnología que se utiliza en las escuelas sea la que más se parece a lo que ya tenemos, y no me sorprende que, por el tipo de institución así como la reglamentación de ambiente que hay en las escuelas, los más innovadores en ocasiones pueden incluso ser castigados por el propio colectivo o por el claustro. En ese sentido los equipos directivos tienen una misión fundamental: liderar didácticamente el centro, poner en marcha proyectos, ayudar, apoyar, acompañar, hacer clara y evidente la visión que tiene el centro para todos los miembros.

P. La encuesta ESSIE (European Survey of Schools ICT in Education) mide la facilidad de introducir las TIC en la escuela y pone de manifiesto que no hay una relación ente el

aumento de las infraestructuras y el uso o la actitud ante las TIC de profesores y alumnos. España se encuentra por encima de la media de la UE en cuanto a equipamiento y por debajo de la media en relación con el uso. La mayoría de los profesores no utilizan las TIC con los alumnos en las clases. ¿Qué se puede hacer para modificar la valoración y el uso de las TIC en la escuela?

R. Efectivamente, bastantes investigaciones afirman que los resultados del aprendizaje de los alumnos con TIC o sin TIC no varían, que no se advierten diferencias significativas. Es comprensible. Desde el comienzo de su introducción en las aulas se nos vendieron –o las vendimos, porque todos hemos formado parte de eso– las TIC como una herramienta para mejorar los resultados del actual sistema. Si con un grupo de alumnos usamos TIC y con otro no y a ambos les realizamos el mismo examen, lo normal es que no haya diferencias, porque posiblemente los aprendizajes que se puedan hacer con las TIC no se evalúan en esa prueba.

Además, el término es tan amplio... ¿qué TIC y de qué manera las empleamos? Podemos ponernos de acuerdo sobre qué es una *tablet*, pero esta se puede usar de maneras muy diferentes: puede ser una herramienta para la creatividad o puede utilizarse exactamente igual que el libro de texto de toda la vida. Puede servir para presentar contenidos que tienen que ser aprendidos y reproducidos fielmente, o puede ser un conjunto de herramientas con acceso a internet, donde se pueden crear vídeos, grabar audios, hacer radio o televisión. En esto días, una estudiante de prácticas nos presentó un trabajo en el que había hecho televisión en la escuela. Con una sábana verde enganchada con dos pinzas en la pizarra para poner los fondos y con una aplicación de tablet los alumnos se preparaban diferentes programas (entrevistas, noticiarios, etc.) Ellos escribían los guiones, los grababan y luego los subían a internet para que los padres pudieran verlo. El nivel de diversión, de motivación, de aprendizaje del vídeo fue enorme: esa es una manera de usar las *tablet* que no es la que editorial ha metido en los libros de texto.

P. ¿Qué tiene que cambiar en la escuela para que los alumnos aprendan a aprender en la era digital?

R. La visión que tenemos del papel de la escuela en la sociedad, quizá. La consideración de que la escuela solo tiene como misión dos cosas: socializar, es decir, formar nuevos miembros de la tribu y capacitar para ejercer algún tipo de trabajo que permita a las personas ganarse la vida. Tradicionalmente el sistema educativo ha tenido esas dos misiones, pero hoy en día, más que nunca, necesita una tercera, a la que podríamos llamar individualizar, desarrollar aquellas capacidades que tiene el individuo como propias y hacerle capaz de ser crítico, de distanciarse de la tribu cuando haga falta, de criticar y de buscar nuevas formas de ganarse la vida y de innovar. Desarrollar todo aquello que es más personal, por una parte, y más crítico con la cultura general, con la cultura de la comunidad. Esos tres ámbitos deben estar presentes en toda actividad didáctica: capacitar, socializar, individualizar.

Otro término adecuado para esta tercera misión podría ser “subjeterizar”, hacer a las personas sujetos y no solo objetos de la acción, convertirlas en alguien con agencia, con capacidad para analizar, juzgar y actuar, y con fuerza moral para actuar conforme a sus propias convicciones. A veces potenciamos solo una de las tres misiones y nos olvidamos de las otras dos. Los maestros deben ser capaces, y hacerlo constantemente, de reflexionar críticamente acerca de para qué están educando, y no convertirse en seguidores

de instrucciones de la Administración. Son necesarios no profesores gerentes, sino profesores directores, gente que reflexione y diga: “vamos a hacer esta actividad, pero vamos a hacerla con este enfoque, porque no quiero que los niños desarrollen adoración por nada, sino crítica. Por ejemplo, vamos a dedicar este mes al fenómeno de la inmigración, porque hay un problema en los medios de comunicación, los niños lo ven, está en la calle”. Son oportunidades para que los profesores reflexionen y en lugar de explicar el tema 18 del libro de Matemáticas o del libro de Sociales se propongan hacer una unidad didáctica sobre un tema importante, trabajar en grupo, buscar información y desarrollar una postura: hacer algo útil. Realizar, por ejemplo, una actividad solidaria, no solo trabajar la inteligencia y el conocimiento, sino también las emociones, la solidaridad, los valores, etc..

Me gustaría que la escuela cambiara mucho y que los contenidos de tipo intelectual y de conocimiento no se comieran al desarrollo de las personas desde un punto de vista más integrado. Yo creo que, además, la crisis que hemos padecido nos ha hecho reflexionar mucho sobre si era una crisis realmente económica o era una crisis de valores. Necesitamos una escuela que enseñe más valores. Una escuela capaz de construirse y de desarrollarse, con más praxis y menos *techné*.

P. ¿Cómo se podrían facilitar estos cambios desde la Administración educativa?

R. Yo creo que el marco ha cambiado. Hoy en día, no creo que la Administración educativa española sea absolutamente independiente para hacer lo que quiera; se mueve en un marco internacional, de instituciones supranacionales, en ocasiones de instituciones público-privadas y están generando una red de contactos y de conocimientos que guía un poco la educación mundial. La pregunta sería ¿el próximo ministro de educación podría rechazar PISA? Sin gustarme PISA, no sé si podría no participar. No sé si no se debería pagar el precio de decir: no jugamos a este jueguito de tablas de la liga de países, ni vamos a jugar al jueguito de “nuestra educación no se parece a la que la OCDE cree que es la ideal”. No somos Corea del Norte, somos España, y hay un margen en el que las administraciones pueden moverse. No es mucho, pero sí que se pueden tomar decisiones.

Pueden apostar por ver al profesorado como colaboradores, a veces desconfiados, a los que se tienen que ganar, no a base de prebendas, ni de sueldos, ni de muchas vacaciones, ni de hacer caso a todo lo que piden los sindicatos. Hay cosas que los sindicatos piden defendiendo el bienestar de los trabajadores que no son beneficiosas para la escuela ni para los propios alumnos. La Administración educativa tiene que escuchar más, tener otro talante. Escuchar más a todas las partes involucradas, con intereses legítimos y, de alguna manera, guiar un poco el proceso dando responsabilidad y autonomía y dejando los detalles de lo profesional en mano de los profesionales. De igual modo que la Administración sanitaria no dice cómo hay que curar enfermos, la Administración educativa no debería decir cómo educar niños. Eso debería dejarlo en manos de los profesionales. Lo que sí que debería es regular el proceso y no caer en lo que los sociólogos llaman “governmentality”, es decir, esa manera de gobernar moderna, neoliberal, a base de premios, de zanahorias y de castigos, estadísticas, estandarización, de regímenes de evaluación, etc.

Y ahora pregúntame: “¿es posible un pacto?” Pues yo creo que debería ser posible un pacto, pero lo veo muy complicado porque en todas partes lo que quieren es arrimar el ascua a su sardina, y hay demasiadas líneas rojas. Tengo la impresión de que las admi-

nistraciones educativas -en este momento, no sé si antes también- no tienen ni idea de qué hacer con las TIC en la escuela. Algunas administraciones están muy ocupadas definiendo la competencia digital docente, que es un tema que está muy bien, pero que no es la visión, no es qué queremos hacer con la tecnología en la escuela, hacia dónde vamos. El problema es que creo que eso no depende de la tecnología ni de la escuela, depende de la educación. Si supiéramos qué hacer con la educación, sabríamos qué hacer con la tecnología. No sé si podemos competir en tecnología, ciencia o conocimiento con otros país, pero si queremos conseguir algo dentro de veinte años las bases hay que sentarlas ahora.

6.2. Infraestructuras y espacios de aprendizaje

JUAN ANTONIO MAYORAL LÓPEZ

Juan Antonio Mayoral López

JUAN ANTONIO MAYORAL LÓPEZ

Infraestructuras y espacios de aprendizaje

Juan Antonio Mayoral es licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Fue jefe de estudios de la diplomatura de Educación Social en el centro universitario “Cardenal Cisneros” de Alcalá de Henares y docente en las diplomaturas de Magisterio, Educación Infantil y Audición y Lenguaje. Experto en dirección de centros concertados. Es miembro del Comité de Dirección de la Fundación “Educación y Evangelio”, responsable del área TIC de la Fundación y sus colegios, coordinador de la plataforma educativa “Educamos”, responsable de las web institucionales de los colegios de la Fundación. Se encarga de la gestión de la comunicación interna de la Fundación. Es director general del colegio concertado Santa M^a de la Providencia.

I. INTRODUCCIÓN.

Cuando hablamos de innovación en educación en seguida nos vienen a la mente imágenes de aulas dotadas con pizarras digitales, ordenadores o incluso ahora con los nuevos dispositivos móviles, también de *tablets*. Y es que erróneamente asociamos las tecnologías de la información y comunicación (TIC) con la innovación educativa. Este es un error muy frecuente, no solo en las personas ajenas al mundo educativo, sino también entre muchos docentes y directivos de colegios.

Con la introducción de los avances tecnológicos en las aulas se ha conseguido cambiar los viejos proyectores de transparencias, que en su día sustituyeron a los de diapositivas, por proyectores o cañones conectados a un ordenador; y los acetatos por transparencias digitales hechas a través de programas informáticos como el *Power-Point*, *Prezi*, *Keynote*, etc. Después, con la aparición de lo táctil, aparecieron las pizarras digitales y recientemente estamos viendo como las *tablets* empiezan a ser parte de las nuevas aulas digitales. A todo esto tenemos que añadir la facilidad para conectarnos a la gran red, lo cual aumenta la facilidad para acceder a múltiples fuentes de conocimiento.

Todos estos avances no son más que herramientas que ayudan al profesor a hacer su clase más didáctica o motivadora, más creativa o más *app*, es decir no dejan de ser aplicaciones que facilitan al profesor la explicación de los contenidos de un determinado tema, pero en muchas ocasiones la forma de transmitir esos conocimientos no ha cambiado desde hace décadas.

El verdadero significado de innovación educativa tiene que ir más allá del uso de herramientas didácticas por parte del profesor, la verdadera transformación debe ser un cambio también a nivel metodológico e incluso estructural. Si queremos cambiar la forma de dar clase tenemos que cambiar la metodología y los espacios. Solo así podremos hablar de una auténtica innovación o cambio.

Actualmente si un centro quiere ponerse el calificativo de innovador tiene que plantearse cambios en cada una de las siguientes direcciones:

1.Nuevas metodologías: nos estamos refiriendo a la estimulación temprana, inteligencias múltiples, proyectos de comprensión, aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo, pensamiento crítico, destrezas de pensamiento, aprendizaje basado en problemas, pensamiento divergente y proyectos de aprendizaje y servicio, etc...

2.Integración de las TIC en el aula: es decir el uso de dispositivos que sirvan de complemento en la transmisión de contenidos e incluso permitan trabajar nuevos contenidos. Esta integración debe incluir sin ninguna duda el acceso a internet por parte del profesor y los alumnos.

3.Cambio en la figura del profesor, que debe pasar de ser un profesor como poseedor del conocimiento a un profesor “guía” o *coacher* que van apoyando los caminos que se recorran. Los niños y jóvenes nos demandan una educación en la que ellos sean agentes activos, actores principales de sus procesos aunque a veces no sepan formularnoslo. El profesor es un líder educativo que anima, guía, interpela, aúna y el alumno desarrolla, piensa, crea y transfiere.

4.Transformar los espacios: Nuestras aulas deben reconvertirse en auténticos laboratorios de experiencias educativas cuyo *humus* sea ese ejercicio constante de aprender a aprender como actitud frente a la vida y a esta sociedad nueva que está emergiendo y que dentro de muy poco desbancará a la del 2.0. Pero el cambio también requiere que nos fijemos en las infraestructuras, pero no solo en cuanto al aula, sino también en los espacios comunes como los patios, pasillos, despachos, recibidores, etc. (García, 2015)

Si logramos centrar nuestra atención en estos cuatro ejes, podremos avanzar hacia una nueva educación para el siglo XXI, una educación diferente más centrada en el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son los niños y jóvenes de la sociedad actual.

En este artículo nos vamos a centrar en la importancia que deben tener en todo proceso de innovación educativa las infraestructuras y espacios de un centro educativo, empezando por el aula: es necesario cambiar el concepto de aula tradicional por el de aula habitada (acogedora), aula conectada, aula compartida, etc. (Acaso, 2013). Pero no podemos quedarnos solo en cambiar el aula, tenemos que salir del aula y pensar en cambiar (transformar) el centro educativo: los espacios residuales como espacios de aprendizaje, espacios multifuncionales (*coworking*), lugares de encuentro, la biblioteca, los espacios

abiertos (los patios), etc. Cualquier lugar del centro puede ser un aula y cualquier sitio del centro puede ser un lugar para el encuentro, para la inspiración, para compartir.

El centro educativo debe estar conectado con la sociedad, no podemos crear “colegios burbuja” aislados del mundo exterior. Debemos pensar en una educación expandida y debemos crear canales, puentes o pasarelas entre la escuela y la sociedad dentro del colegio.

Para desarrollar estas ideas primero hablaremos de cómo deben ser los cambios en las infraestructuras en un colegio de nueva construcción y después expondremos qué hacer cuando el centro educativo no es nuevo, es decir, la transformación de espacios en espacios de aprendizaje.

II. LAS INFRAESTRUCTURAS EN UN COLEGIO DE NUEVA CONSTRUCCIÓN

Para ilustrar este apartado expondré un ejemplo real que se nos planteó en uno de nuestros colegios de la Fundación Educación y Evangelio (FEyE), en el curso 2015-16 con la implantación de 1º de ESO en el colegio Luz Casanova de Embajadores de Madrid. Este colegio solo era de Educación Infantil y Primaria hasta que tuvimos la oportunidad de ampliar la ESO en las plantas superiores del colegio que estaban destinadas a las viviendas de las religiosas y que ahora estaban sin usar.



Este proyecto lo vivimos como una oportunidad de hacer realidad el Proyecto Pedagógico de la FEyE en su máxima expresión, es decir contando con toda la ilusión, la creatividad y la experiencia de nuevas contrataciones, y por supuesto la facilidad y la viabilidad de estructuras físicas, organizacionales y temporales. Esta propuesta es una respuesta a la expresión de cambios paradigmáticos en las concepciones de inteligencia, enseñanza y aprendizaje, generando nuevas propuestas metodológicas que interpelan a la educación tradicional, a sus fundamentaciones y a sus prácticas.

El proyecto se desarrolla en la 4ª y 5ª planta del colegio, pero al iniciarse con 1º de ESO la obra se desarrollará en dos tramos, primero se construirá la 4ª planta y el curso que viene se harán las obras de la 5ª planta. Para la realización del proyecto arquitectónico, las obras se desarrollan respondiendo a las siguientes premisas:

- todo el colegio es centro de aprendizaje;
- el profesor es agente de cambio educativo;
- el alumno es el principal protagonista;
- el alumno, dispuesto en red, es más proactivo que individualmente;
- la investigación y experimentación como base de los aprendizajes;
- coherencia entre lo que se aprende en la escuela y los centros de interés de nuestros alumnos (sociedad);
- el aprendizaje es visible y dinámico;
- transparencia en todo lo que hacemos.

Es por estas premisas que la disposición de las aulas y su constitución van a permitir que las relaciones sean dinámicas y fluyan de forma natural entre los alumnos y profesores, utilizando materiales que faciliten la visibilidad bidireccional, espacios diáfanos, e incluso aulas abiertas sin necesidad de tener puertas (como por ejemplo el “aula atelier”).

A continuación describimos a modo de ejemplo cómo es un aula de 1º de ESO siguiendo las directrices de la arquitecta danesa Rosan Bosch, autora de los proyectos de la renovación de las escuelas Vittra (Suecia) y que ha dado la vuelta por completo al concepto tradicional de arquitectura escolar. A diferencia del modelo tradicional de clase, no dispondremos de un espacio único en el que se distribuyan a los alumnos de un modo homogéneo en la totalidad del mismo (filas o columnas), sino que diferenciamos dentro del aula distintos espacios para el aprendizaje. Estos espacios albergarán a grupos de alumnos reducidos (unos seis aproximadamente) y favorecerán el cultivo de las distintas inteligencias múltiples.

Estos espacios serán los siguientes:

- **Zona de Campfire (diálogo):** donde se pueden trabajar en pequeños grupos comunicando intensamente con este grupo pero sin perder la atención.



- **Zona de Co-Working** con mesas individuales, sin cajoneras, en las que puedan trabajar individualmente o en grupo, según convenga.

- **PC Space:** zona de ordenadores en la que podrán trabajar diez alumnos.

- **Zona de Hands On (laboratorios de experiencias):** zona de investigación científica, en la que se desarrollarán pequeños experimentos clarificadores y conductores para el aprendizaje de los contenidos que se consideran como imprescindibles en la etapa en la que se encuentran inmersos los alumnos. En esta zona utilizamos el cuerpo para aprender.

- **Zona Cave (cueva):** zona donde te relacionas contigo mismo, cuando necesitas estar solo para leer, escribir, reflexionar, etc.

- **Zona de Wattering Hole:** espacios de paso (pasillos, hall, etc.) y en ellos todos hablan de múltiples cosas. Hay mucha información e intercambio de conocimientos inconscientes.

A continuación enumeramos una serie de pistas que hay que tener en cuenta a la hora de construir un nuevo espacio educativo:

- Crear espacios comunes de uso multifuncional, como una plaza central abierta y disponer las aulas y espacios alrededor.



- Dividir los espacios con paneles de vidrio para crear sensación de apertura y transparencia.



- Las aulas deben ser abiertas, sin tabiques, o con paneles móviles que permitan cerrar cuando sea apropiado.



- En cuanto al aula, debe ser un espacio amplio que permita el trabajo colaborativo y la movilidad.
- Los pupitres deben ser para el trabajo cooperativo.



- La decoración del centro debe ser singular; las paredes pintadas con colores vivos, frases inspiradoras, espacios de aprendizaje.



- También es importante considerar el flujo del aire, el ruido, la fuentes de luz natural, etc. Sirva como ilustración de esto las instalaciones de reciente construcción de la Biblioteca o Centro de Recursos de Aprendizaje e Investigación del Centro Universitario Cardenal Cisneros de Alcalá de Henares.



En este sentido, a la hora de proyectar un nuevo espacio de aprendizaje es interesante la lectura de Francisco de Mora sobre neuroarquitectura, como aquella disciplina que se dedica al estudio de los entornos en donde se aprende o enseña. Según Mora, actualmente arquitectos en diálogo constante con neurocientíficos ya diseñan colegios nuevos con aulas de alumnos con orientaciones y ángulos diferentes para favorecer las fuentes de luz natural, el diseño amplio de ventanales y paredes, flujos de aire y control de ruido. Son estudios que incluyen ideas acerca de cómo funciona el cerebro y los códigos que trae ese cerebro al nacer. Es decir, estudios con los que se pretende adecuar el entorno arquitectónico para potenciar más y mejor la expresión de esos códigos con los que se aprende y memoriza y más allá de cómo se enseña.

III. ¿QUÉ HACER CUANDO EL COLEGIO NO ES NUEVO? LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ESPACIOS EN ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Hasta ahora hemos planteado cómo deben ser los espacios en un centro educativo de nueva construcción, pero ¿qué hacer cuando el centro educativo ya está construido? ¿cómo podemos cambiar las infraestructuras sin tener que hacer grandes inversiones?

En este apartado queremos lanzar unas ideas de lo que en la Fundación Educación y Evangelio hemos querido llamar espacios de aprendizaje, y que consiste en la transformación de lugares residuales del colegio como los pasillos, escaleras, rincones, etc. de forma que sirvan para desterrar del aula la exclusividad del aprendizaje y que cualquier lugar del colegio sea un lugar para aprender.

Esta transformación necesita nuevos espacios físicos, en los que diseñemos junto a nuestros alumnos espacios de aprendizaje originados en ellos mismos, donde los elementos lingüísticos y lógico-matemáticos no centren los esfuerzos de la programación, ni condicionen la metodología y evaluación. Nuestra sociedad no quiere productos sino procesos. Para ello el aprendizaje debe generar una autonomía real en nuestros jóvenes; autonomía en el razonamiento que les haga capaces de generar problemas, evidentemente problemas reales y coherentes; deben ser capaces también de formularlos, expresarlos,

pensarlos, anticiparlos y finalmente rediseñarlos hasta encontrar, no la solución, sino las diferentes posibilidades en su resolución.

- **Re-Pensar los espacios residuales:** rincones, pasillos, escaleras, etc. Cualquier lugar del colegio es un buen lugar para aprender, cualquier rincón educa y en cualquier espacio podemos aprender cosas nuevas. El espacio de aprendizaje es un lugar para aprender, no para exponer.







- **Construir espacios productivos:** sin grandes costes, que favorezca que el alumno pueda inventar, crear, jugar y aprender. Para ello se pueden usar materiales de desecho. Para transformar un espacio es necesario cambiar la cultura de ese espacio, es decir un cambio en la mentalidad de todos, profesores y alumnos.

- **Habitar el aula:** son los alumnos los que crean el espacio y así se identifican con él, para ello una pista puede ser dejar que los alumnos traigan objetos personales al aula (cojines, botes de lápices, pósters, etc.)

Por otra parte, Riera Jaume, (2005), profesora de Didáctica de Educación Infantil, expone los siguientes fundamentos para configurar y diseñar los espacios para los niños y las niñas de infantil según el modelo educativo regiano:

- La incorporación de la escuela en el contexto donde se encuentre situada; a ello lo denomina “osmosis”.
- Las escuelas deben ser acogedoras, es decir, habitables.
- La escuela creadora en el sentido de que forma parte de cada uno y de la comunidad (identidad).
- Una escuela capaz de fomentar las relaciones, encuentros e intercambios basado en una comunidad democrática (relación).
- Una escuela con diversidad de espacios para ofrecer todo tipo de posibilidades al niño y niña (constructividad).
- Crear espacios con distintos ambientes de una manera equilibrada y armónica en olores, colores, luz, materiales, etc. (polisensorialidad).
- El espacio no es un elemento fijo, sino que va cambiando y siempre adaptándose las necesidades de niños y adultos favoreciendo al proceso de aprendizaje (epigénesis).

- El espacio sirve para plasmar y aportar información visual a través de imágenes, fotos, murales del trabajo realizado (narración).

IV. CONCLUSIONES.

- El espacio físico influye en los procesos de aprendizaje y no solo las paredes, sino techos, suelos, ventanas, mobiliario, tipos de luz, etc. afectan a las estructuras cerebrales y por supuesto a las emocionales, es lo que se llama el tercer educador/a, porque el espacio educa (Escuelas Vittra)
- Los alumnos son agentes de esa transformación de los espacios porque nuestros centros son democráticos.
- La estética en la escuela no es un tema superficial sino una declaración de principios de largo alcance. Rodearse de cosas bonitas no es una frivolidad y la estética no es solo una cuestión de forma sino de fondo. Esto también lo tienen que aprender nuestros alumnos.
- El cambio de modelo educativo es posible si se cree en él. Así se demuestra en un artículo de la revista magisterio publicado el pasado 8 de abril de 2015 bajo el título de “Cualquier lugar es perfecto para aprender y todos pueden enseñarte” en el Colegio Santa María de la Providencia de Alcalá de Henares. En dicho artículo se describe cómo este colegio se ha transformado convirtiéndose en uno de los principales referentes de los colegios de la Fundación Educación y Evangelio.
- Es importante crear alumnos competentes y ciudadanos presentes. Por eso la escuela no debe ser un simulacro, sino que debe estar basada en hechos y experiencias reales, incorporando Proyectos de Aprendizaje y Servicio en la que los alumnos ponen al servicio de la sociedad los aprendizajes que han adquirido en la escuela. En la fotografía se muestra como un alumno de 4º de ESO enseña el manejo de las redes sociales a un abuelo, como un proyecto de Aprendizaje y Servicio en la asignatura de informática. Este es un claro ejemplo de cómo ser para los demás (FEyE) se puede hacer realidad en la escuela.



Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la Educación*. Barcelona: Paidós

Escuelas Reggio Emilia

<http://www.oei.es/educacionartistica/primerainfancia/enfoques.php>

<http://www.kireei.com/la-estetica-en-la-escuela/>

Francisco Mora: Neuroarquitectura. [http://www.huffingtonpost.es/francisco-](http://www.huffingtonpost.es/francisco-mora/neuroarquitectura_b_4660873.html)

[mora/neuroarquitectura_b_4660873.html](http://www.huffingtonpost.es/francisco-mora/neuroarquitectura_b_4660873.html)

García García, M. (2015). *Proyecto Curricular en la ESO: Colegio Luz Casanova de Embajadores*. Fundación Educación y Evangelio.

Ken Robinson sobre la creatividad, "La escuela mata la creatividad":

https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es

Riera Jaume, M^a A. (2005). *El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia*. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, ISSN 1579-3141, n^o Extra 3, 27-36.

***6.3. A favor de una educación
conectada.
Aprende como vives.
La escuela en tiempos de redes***

CARLOS MAGRO MAZO

Carlos Magro Mazo

Carlos Magro Mazo es licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid y en Geografía e Historia por la Universidad Autónoma de Madrid y Master In Business Administration por la Escuela de Organización Industrial. Es director académico del Instituto Europeo de Design (IED Madrid) y vicepresidente de la Asociación Educación Abierta. Trabaja en proyectos de transformación digital, especialmente en el ámbito educativo y la comunicación corporativa. Imparte formación presencial y online para el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado (INTEF), el Instituto Cervantes, el Instituto Europeo de Design (IED), la Cámara de Comercio de Madrid y Telefónica Educación. Ha sido director de Innovación y director de Comunicación, Marketing y Proyección Institucional de la Escuela de Organización Industrial, responsable del programa "Ciencia y Sociedad" de la Comunidad de Madrid, director de la Oficina de Información Científica de la Fundación mi+d en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y responsable de la Feria "Madrid es Ciencia" y de la Semana de la Ciencia. Escribe en el blog Co.labora.red.

CARLOS MAGRO MAZO

A favor de una educación conectada. Aprende como vives. La escuela en tiempos de redes

"El futuro está siempre demasiado cerca y es un interrogante demasiado grande" (Woolf, 2014)

"No solo están los cambios tecnológicos alterando las formas en que producimos distribuímos los frutos de nuestro trabajo, sino que además esos cambios están alterando la propia textura de la vida humana. (Bruner, 2012)

Entre 1896 y 1903 tuvo lugar en la Universidad de Chicago un interesante experimento pedagógico (Camp M, K & Camp E, A, 1936). Una cooperativa de padres, profesores y educadores liderados por el filósofo John Dewey, entonces responsable de los departamentos de filosofía, psicología y pedagogía de la Universidad, puso en marcha una nueva Escuela sobre los pilares de la creatividad, la experimentación, la centralidad del alumno y el aprender haciendo. La University Elementary School funcionó como un laboratorio de la Universidad donde experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender.

Preparando las aulas, Dewey se puso a recorrer las tiendas de material escolar de la ciudad de Chicago buscando mesas y sillas adecuadas a sus ideas pedagógicas y a las necesidades de los niños desde el punto de vista artístico, higiénico y pedagógico. Cuenta que tuvo muchas dificultades para encontrar lo que buscaba y que, una vez, un comerciante le respondió:

“Me temo que no tenemos lo que buscan. Ustedes quieren una cosa para que los niños puedan trabajar; todo lo que tenemos aquí sólo es para escuchar.”

La anécdota le sirvió para ejemplificar y criticar el sistema educativo de su época. John Dewey cuestionó, una y otra vez, las principales características que definían el aprendizaje, desde el fin último de la educación al rol que debería desempeñar el profesorado en la nueva educación, pasando por los métodos empleados, los espacios de aprendizaje y los contenidos.

La nómina de pensadores y pedagogos que como Dewey han propuesto en los últimos 100 transformar la educación es impresionante (Giner de los Ríos, Montessori, Freinet, Freire, Piaget, Vygotsky, Bruner,...). También lo son los intentos de utilizar la tecnología para provocar esta transformación. Cada vez que una nueva tecnología (cine, radio, Tv, ordenadores, *tablets*, gafas de realidad virtual) ha irrumpido en nuestras vidas esta ha sido recibida como una oportunidad para la mejora y el cambio.

En 1958, Arthur Radebaugh describía cómo serían las escuelas del futuro (Novak, 2011): “estarán más masificadas; habrá menos profesores por alumno. La enseñanza se hará por medio de videos y calculadoras mecánicas. Los alumnos grabarán la asistencia a las clases y responderán a las preguntas pulsando en sus máquinas. Habrá máquinas especiales adaptadas a cada individuo de manera que cada estudiante podrá avanzar tan rápido como sus habilidades se lo permitan.” Una predicción que no nos es ajena y que escuchamos todos los días en boca de los defensores del *learning analytics* y de las tecnologías para la eficiencia y la personalización. Su predicción se basaba en el artículo *A new technique of education*, publicado por Simon Ramo en 1957.

En 1972, Alan Kay, investigador del Xerox PARC, publicó *A Personal Computer for Children of All Ages* (KAY, 1972) donde describía un dispositivo para “usar en cualquier momento y cualquier lugar”, del tamaño de un cuaderno, con un peso algo menor de 2 Kg, conectado a una red y a un precio que no debía superar los 500 dólares. Era lo que Kay denominó el *Dynabook*. Un objeto móvil, con pantalla plana recargable, con un teclado y un lápiz para dibujar, vinculado a una red inalámbrica y que debía tener un precio razonable. Su objetivo era ir más allá de la educación tradicional basada en la transmisión de datos y hechos para animar a los niños a observar el comportamiento del mundo real por ellos mismos.

Estaba convencido que el aprendizaje se mejoraría gracias a la tecnología y a su capacidad para promover aprendizajes activos. Detrás de su dispositivo encontramos su convicción de que aprendemos haciendo y no reproduciendo el conocimiento de otros. Lo que caracterizaría a estos ordenadores personales sería la posibilidad de poder volcar en ellos nuestros pensamientos para crear, construir y programar. El *Dynabook* era la posibilidad de una nueva forma de enseñar y de aprender.

En esa misma década, UNESCO publicó el *Informe Faure*(1972) en el que se insistía en la necesidad de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución.

Y por esos mismos años, Robert Hutchins (1968) y Torsten Husén (1974) comenzaron a hablar de la sociedad del aprendizaje, una sociedad en la que la adquisición de conocimiento

ya no estaría confinada al interior de las instituciones educativas, ni limitada en el tiempo. Una sociedad en la que el aprendizaje debería ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento.

Imaginen ahora, dice el tecnólogo Seymour Papert (1993), “un grupo de viajeros del tiempo provenientes del pasado; entre ellos hay un grupo de cirujanos y un grupo de maestros de escuela todos ellos ansiosos por conocer cuánto ha cambiado su profesión al cabo de cien o más años. Imaginemos el desconcierto de los cirujanos al encontrarse en el quirófano de un hospital moderno. Los maestros del pasado, por el contrario, reaccionarían de manera muy distinta a la clase de una escuela primaria moderna. Posiblemente se sentirían confundidos por la presencia de algunos objetos; quizá percibirían cambios en la aplicación de ciertas técnicas, pero es seguro que todos comprenderían perfectamente la finalidad de cuanto se estaba llevando a cabo y serían perfectamente capaces de encargarse de la clase.”

Con este relato, Papert quiso llamar la atención sobre los profundos cambios producidos en sectores como las telecomunicaciones, el ocio y la medicina frente a la educación donde, a pesar de los cambios, estos no habían alterado sustancialmente su naturaleza.

Tres años después, Papert (1996) contó su visión sobre la historia de la introducción de los ordenadores personales en la escuela. Inicialmente, dijo, fueron usados por maestros visionarios que no estaban satisfechos con la forma en la que las escuelas hacían las cosas. Pero a finales de los 80, los ordenadores cayeron en manos de la administración que creó una sala especial, con un horario y un profesor de informática. Lo que podía haber sido un instrumento revolucionario se convirtió en uno conservador.

La historia de las predicciones tecnológicas y la esperanza de que estas generen un cambio no ha cesado. En 2014, durante la celebración del 30 aniversario de las conferencias TED, uno de sus principales impulsores, Chris Anderson, pidió a Nicholas Negroponte (2014), fundador del Medialab del MIT y de la iniciativa *One Laptop per Child*, que hiciera una vez más una de sus famosas predicciones de futuro. Negroponte afirmó que en 30 años en lugar de acceder al conocimiento mediante el lento y costoso proceso de la lectura seríamos capaces, literalmente, de tragar información. Podremos, dijo, tomar una píldora y aprender inglés o las obras completas de Shakespeare.

Tan solo un año antes, en 2013, se había inaugurado la London Acorn School. Una escuela sin rastro de teléfonos inteligentes, ni de tabletas, ni pizarras digitales, ni ningún otro dispositivo tecnológico, incluidos ordenadores y televisiones y donde las familias deben mantener este régimen de abstinencia tecnológica con sus hijos en casa, incluso durante las vacaciones. Según las normas, la televisión está totalmente prohibida hasta los 12 años, no se pueden ver películas hasta los 14 e Internet está prohibido hasta los 16 años. El coste de un año escolar ronda, por cierto, las 11.000 libras.

Podríamos seguir pero tenemos suficientes ejemplos. La educación en el último siglo es el resultado de la tensión entre lo viejo y lo nuevo y, en esta batalla, la tecnología ha sido siempre vista como una palanca privilegiada para provocar el cambio. La realidad, sin embargo, ha sido distinta y en la mayoría de las ocasiones solo ha sido una promesa incumplida. O dicho de otra manera, la tecnología no ha pasado de ser una solución en busca de un problema (Selwyn, 2011). La historia de la tecnología educativa está llena de futuros que nunca fueron presentes. Llena también de distopías más propias de la ciencia ficción y de monstruos (Watters, 2015).

Son muchas las lecciones de esta convulsa historia. En primer lugar, darnos cuenta de que el desarrollo tecnológico no está predeterminado, ni sigue una línea recta de progreso y mejora, y que su historia está llena de estrechos y torcidos caminos que no lleguen a ningún lado. Que la diferencia entre el éxito y el fracaso es fina. Que la tecnología que deja de ser futuro para convertirse en presente no tiene por qué ser la mejor ni la más necesaria. El Dynabook es un ejemplo del futuro de la tecnología que nunca llegó a ser.

También que es importante hacer de la tecnología un objeto de indagación (Postman, 1995), problematizando tanto su aceptación y uso como su rechazo e ignorancia. Que lo que necesitamos saber sobre las tecnologías no es solo cómo usarlas, sino sobre todo entender mejor cómo estas nos pueden usar a nosotros. Que no debemos olvidar que la tecnología siempre supone un coste; que siempre hay ganadores y perdedores; que siempre tiene efectos epistemológicos, políticos o sociales; que sus consecuencias son siempre grandes, a menudo imprevisibles y en gran medida irreversibles; y que con demasiada facilidad, tendemos a convertirla en algo mítico y por tanto incuestionable (Postman, 1998).

Sabemos que no ha habido época que no se haya sentido moderna y que no haya creído encontrarse ante un abismo inminente (Benjamin, 2005), pero también sabemos que nada se parece tanto al pasado como hablar del futuro y que hubo una época en la que los libros, pues, fueron como internet, la imprenta fue como internet, la radio fue como internet, el teléfono fue como internet. Todas esas tecnologías fueron como internet tanto en los cambios sociales que produjeron como en los miedos y esperanzas que suscitaron (Parra, 2014).

En 2014, el Pew Research Center (2014) señalaba que para el 60% de los estadounidenses los cambios tecnológicos nos llevarían a un futuro mejor, pero un 66% veía en términos negativos la posibilidad de poder alterar el ADN antes del nacimiento y un 53% consideraban un cambio a peor el hecho de llevar implantes o dispositivos que registrasen datos constantemente.

La Historia está llena de ejemplos que muestran la tendencia humana a afrontar las nuevas tecnologías desde la desconfianza y desde lo que Marshall McLuhan (1969) calificó como una mirada al mundo desde el espejo retrovisor.

La tecnología nos fascina tanto como nos preocupa. Nos gusta en la misma medida en la que nos asusta. Frente a su impacto en nuestras vidas todos somos al mismo tiempo irredentos optimistas y cansinos pesimistas. Ambas posturas nos resultan igualmente atractivas pero sabemos que ambas son inútiles a la hora de entender qué ocurre cuando las nuevas tecnologías son masivamente incorporadas en nuestras vidas.

Tan pronto nos dejamos seducir por Chris Kelly como damos la razón a Morozov (2015). Nos convence tanto *Life on Screen* (Turkle, 1997) como *Alone Together* (Turkle, 2012). Pasamos de mostrarnos optimistas frente al impacto de la tecnología en nuestras vidas a sostener la necesidad de un cambio urgente en nuestra manera de relacionarnos con la tecnología si no queremos acabar deshumanizados.

Probablemente la postura más razonable sea dialogar con ambos extremos. Preguntarse si es correcto ser ludita (Pynchon, 1984), pero también lo opuesto.

Volviendo sobre la relación entre educación y tecnología, en diciembre de 2015, la OCDE publicó el informe *Alumnos, Ordenadores y Aprendizaje* (OECD, 2015) en el que analizaba cómo había cambiado en los últimos años el uso de tecnologías de la información por parte de los estudiantes, las escuelas y los sistemas educativos.

Entre sus conclusiones encontramos que la tecnología puede amplificar las prácticas de enseñanza innovadoras, que las tecnologías digitales se pueden fomentar el aprendizaje experiencial, las pedagogías activas, el aprendizaje cooperativo y las pedagogías interactivas, pero que se necesita una nueva aproximación para conseguir todo su potencial en las escuelas.

Nada que difiera de la experiencia a pie de aula de muchísimos docentes ni de lo que sostienen desde hace décadas profesionales como Michael Fullan o Neil Selwyn (2014b). Y aunque nos faltan estudios cuantitativos que demuestren el impacto positivo o negativo de las tecnologías de la información sobre el aprendizaje, parece haber un consenso claro entre la comunidad profesional acerca de que el problema con las tecnologías surge cuando las pensamos aisladamente y creemos que incorporar tecnologías en el aprendizaje es lo mismo que incorporar tecnologías en las aulas.

En las mismas fechas en las que se presentó el informe OCDE, se publicaron varios reportajes sobre escuelas sin tecnología como la citada London Arnon School o el Instituto Waldorf de Seattle, conocido por ser el lugar donde muchos ejecutivos de grandes multinacionales tecnológicas han decidido escolarizar a sus hijos. Más allá del carácter mediático, lo que debemos preguntarnos es por qué es importante incorporar las tecnologías en la educación, para qué, quién debe hacerlo, cómo y qué significa hacerlo.

Necesitamos superar la polaridad (Cuban, 2016) en la que se ha instalado el debate sobre tecnología y educación. Una dualidad que, curiosamente, reproduce el debate entre quienes proponían un cambio centrado en el alumno y quienes abogaban por una reforma centrada en la eficiencia a principios del s. XX.

La historia educativa del último siglo es la historia de una necesidad evidente de cambio, pero también de unas soluciones fallidas que van desde la sucesión de reformas, leyes y decretos hasta los múltiples intentos de hacer de la tecnología la palanca de este cambio. Pero es sobre todo, la historia de una ausencia, la de la gestión del cambio, la del cambio cultural, la del cuestionamiento de la gramática de la escolaridad. Las tecnologías rara vez tienen un impacto directo sobre la educación. Si bien, las culturas y tradiciones educativas establecidas tienen una profunda influencia en las tecnologías (SELWYN, 2014a).

La transformación necesaria no pasa por tecnificar la escuela, sino por escolarizar las tecnologías. Necesitamos algo más que enchufar alumnos a dispositivos. Más que introducir las TIC en el aula de lo que se trata es de expandir el aula a través de las TIC. Lo relevante no es qué dispositivo introducimos (radio, TV educativa, PC, CD, PDA, pizarra digital o *tablet*), sino cómo transformamos la educación para hacerla más relevante y adecuada a nuestro entorno y a nuestros tiempos. La transformación pasa por modelar las tecnologías con nuestras pedagogías pero también por aceptar que estas, nuestras pedagogías, se deben modelar con las tecnologías.

Al final, necesitamos más innovación tecnológica pero una innovación que debe ir acompañada de innovación pedagógica y cambios en las organizaciones. Una innova-

ción que debe ser liderada por la propia comunidad educativa. Parece claro que una reforma de arriba hacia abajo, sin una innovación de abajo hacia arriba, no creará, las escuelas que necesitamos para el mundo del mañana (Hargreaves, 1999). El cambio educativo es una tarea colectiva, que debe ser impulsada en cada centro educativo, desde la construcción de un proyecto educativo que responda a su contexto y a las necesidades de su comunidad. Un proyecto que responda a sus alumnos, a sus docentes y a su comunidad.

La innovación solo surgirá cuando los profesores pongan las tecnologías de la información al servicio de nuevas formas de aprendizaje abierto y colaborativo en lugar de conformarse con hacer lo mismo de siempre de manera diferente. La innovación exige un gran esfuerzo tanto individual como colectivo y requiere también del apoyo y el reconocimiento institucional (Bocconi, Kampylis y Punie, 2012).

Disponemos de numerosas investigaciones que nos indican los caminos a seguir para una correcta incorporación de las tecnologías en las aulas (Gross, 2015; Fullan, 2011; OECD, 2012; Suárez, 2015; IPTS-JRC, 2015). Tras cuarenta años diseñando tecnologías que promovían un uso pasivo, hemos vuelto a poner el acento en su carácter activo, en su capacidad para la comunicación, la colaboración, la comunidad, la construcción y la creación. Hemos recuperado el espíritu del Dynabook. Lo que nos hace albergar de nuevo esperanzas y recordar a Seymour Papert cuando afirmaba hace unos años que “la razón del fracaso de la educación progresiva fue la falta de una infraestructura tecnológica para un genuino y profundo aprender haciendo” (Papert, 2005) y sostenía que “uno de los papeles que la tecnología digital ha de jugar en la educación es darle una segunda oportunidad a la educación progresiva.” (Papert, 2005)

Las preguntas que debemos hacernos hoy son cómo podemos usar las TIC para mejorar la educación. Cómo podemos repensar la educación en el contexto de las nuevas y poderosas tecnologías. El reto educativo no es la tecnología, sino el desarrollo de un modelo pedagógico que cambie el modelo tradicional de enseñanza y que genere nuevas dinámicas de aprendizaje. El reto no es usar la tecnología, sino repensar la educación con ella. Necesitamos un cambio sistémico que incida sobre los objetivos de aprendizaje, los currículos, las estrategias docentes, la didáctica y la evaluación deben cambiar para que esta oportunidad tecnológica sea beneficiosa (Valiente, 2011). Necesitamos actuar simultáneamente desde el cambio pedagógico, el cambio tecnológico y la gestión del cambio organizacional (Fullan & Donnelly, 2013).

Las tecnologías de la información pueden ser la infraestructura tecnológica necesaria para el desarrollo de la educación activa que reclamaba Seymour Papert. Pueden jugar un papel fundamental para fomentar la colaboración, estimular la conexión, promover el sentido de pertenencia a una cultura organizacional y crear redes internas y externas de colaboración que favorezcan la creatividad e impulsen la innovación educativa. Pueden amplificar nuestro carácter social y por tanto de favorecer el aprendizaje social y el aprendizaje con otros, el aprendizaje conectado. Los sistemas educativos, las escuelas, los profesionales de la educación debemos encontrar formas más efectivas para integrar la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tecnología y las tecnologías de la información ya han entrado en la Escuela. No podemos ignorarlas. Hacerlo sería una irresponsabilidad.

Si algo nos caracteriza como seres humanos es nuestra capacidad de comunicación.

Si algo caracteriza nuestro tiempo es la conectividad ubicua y las enormes posibilidades de comunicación. Si algo ha caracterizado siempre al aprendizaje ha sido ser una actividad social. La transformación digital ha amplificado nuestro lado más social. La tecnología nos humaniza, nos hace más sociales. Aplicada a la educación sitúa en el lugar central a las personas. Ya no es posible pensar una escuela sin tecnología. No parece viable encarar un proceso de transformación sin tener en cuenta las tecnologías.

Pero no olvidemos que no debemos educar para el futuro, sino para la vida real, para la vida de todos los días (Dewey) y que debemos “formar ciudadanos inquisitivos y participativos, ciudadanos molestos, pero por eso precisamente necesarios, para el poder político de turno” (Feito, 2009).

“La educación ya no es el ámbito seguro y con pocos riesgos que era apenas hace unas pocas décadas. Debemos dejar de evadirnos. Hoy en día no nos queda otra posibilidad que soñar la utopía y desarrollar estrategias para actuar en la incertidumbre (Ruiz Tarragó, 2011). Tras las cosas tal como son hay también una promesa, la exigencia de cómo debieran ser, escribió Claudio Magris en *Utopía y desencanto* (1996). La escuela que queremos (Fullan y Hargreaves, 2001) es la escuela como debería ser (Richardson, 2012). No la escuela que es ni la escuela que muchos se empeñan que sea. Es la escuela que nosotros queremos para nuestros hijos. Es también la escuela que podemos construir hoy, la escuela que en muchos casos ya estamos construyendo. Cada uno de nosotros desde nuestras aulas y desde nuestras responsabilidades. Es más incluso, no es solo la escuela que queremos, es también la escuela en la que creemos. Es nuestra escuela. Y, por tanto, es nuestra responsabilidad. Si la mejor manera de inventar el futuro es construirlo. Construyamos la escuela con la que soñamos. Aprendamos como vivimos. Construyamos la escuela para el mundo que queremos vivir.

Referencias bibliográficas

Dystopia Tracker <http://www.dystopiatracker.com/E>

ABBOTT, J et al (2014) *Battling for the Soul of Education. Moving beyond school reform to educational transformation.* The 21st Century Learning Initiative.

APPLE, M. y J. BEANE (1997): *Escuelas democraticas*, Madrid, Morata.

BOCCONI, S; KAMPYLIS, P y PUNIE, Y (2012)

Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. Disponible <http://ftp.jrc.es/EU-Rdoc/JRC72278.pdf>

BENJAMIN, W (2005). *El libro de los pasajes.* Akal

BRUNER, J (2012). *La educación, puerta de la cultura.* Antonio Machado Libros.

CAMP, M. K & CAMP, E, A (1936) *The Dewey School. The Laboratory School of University of Chicago* http://www.archive.org/stream/deweyschoolthela008095mbp/deweyschoolthela008095mbp_djvu.txt

CUBAN, L (5/2/2015). *The Lack of Evidence-Based Practice: The Case of Classroom Technology (Part 1).*

Disponible en <https://larrycuban.wordpress.com/2015/02/05/the-lack-of-evidence-based-practice-the-case-of-classroom-technology-part-1/>

CUBAN, L (2016). *The Bipolar Literature on Technology in U.S. Schools.* Disponible en <https://larrycuban.wordpress.com/2016/07/01/the-bipolar-literature-on-technology-in-u-s-schools/>

FAURE, E (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. Unesco. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/imagines/0013/001329/132984s.pdf>

FEITO, R (2009). Escuelas Democráticas. RASE. Vol 2, número 1, enero 2009.

FULLAN, M y HARGREAVES, A (2001). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. SEP. Disponible en http://www2.sepdf.gob.mx/para/para_maestros/miscelanea/archivos/la_escuela_que_queremos.doc

FULLAN, M. (2002). Liderar en una cultura de cambio. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform: Disponible en <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/school-reform-drivers.pdf>

FULLAN, M y DONNALLY, K (2013). Alive in the Swamp. Assessing digital innovations in education. NESTA

GEE, J P (2013). The Anti-Education Era

GROSS, B (2015). The Dialogue Between Emerging Pedagogies and Emerging Technologies. The Future of Ubiquitous Learning

HARGREAVES, A. (1999). Schools and the Future: the Key Role of Innovation in: Innovation Schools. Centre for Educational Research and Innovation. Paris, OECD.

HUSÉN, T (1974). The Learning Society, Londres.

HUTCHINS, R (1968). The Learning Society. New York.

KAMPYLIS, P, PUNIE, Y. y DEVINE J. (2015). Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. Disponible en <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>

KAY, A (1972), A Personal Computer for Children of All Ages . Disponible en <http://www.mprove.de/diplom/gui/kay72.html>

MAGRIS, C (1996). Utopía y desencanto. Disponible en <http://www.graduats.org/curso2005-2006/documentos/utopia.pdf>

MCLUHAN, M (1969). Interview: Marshall McLuhan. Playboy Magazine. Marzo. Disponible en http://www.mcluhanmedia.com/m_mcl_inter_pb_01.html

MOROZOV, E (2015). La locura el solucionismo tecnológico

NEGROPONTE, N (2014). Una historia de 30 años del futuro. TED. Disponible en https://www.ted.com/talks/nicholas_negroponte_a_30_year_history_of_the_future/transcript?language=es

NOVAK, M (24/8/2011). The Push-Button School of Tomorrow (1958) Closer than we think. Disponible en <http://paleofuture.gizmodo.com/the-push-button-school-of-tomorrow-1958-512625797>

OECD (2012). Connected Minds: Technology and Today's Learners, Educational Research and Innovation. Disponible en http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/connected-minds_9789264111011-en#.V46U0SOLS8U

OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, OECD Publishing, Paris.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

PAPERT, S (1993). La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores. Capítulo 1. Disponible en <http://itinerantes.escuchapoesia.com.ar/bibliografia/papert-lamquinadelosnios.pdf>

PAPERT, S (1996). ¿Las Escuelas están Out?. Disponible en <http://neoparaiso.com/logo/escuelas-out.html>

PAPERT, S (2005). Una llamada al diálogo: Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/printer-72623.html>

- PARRA, S (2014). ¡Cuidado! Cuando los libros fueron como internet. Disponible en <http://www.jotdown.es/2014/06/cuidado-cuando-los-libros-fueron-como-internet/>
- PEDRÓ, F (2012). Connected Minds. Technology and Today's Learners. OECD. Disponible en http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/connected-minds_9789264111011-en#page4
- PEW RESEARCH CENTER (2014). The US Views of Technology and the Future. Disponible en <http://www.pewinternet.org/2014/04/17/us-views-of-technology-and-the-future/>
- POSTMAN, N (1995). The End of Education. New York. Disponible en <http://brilliant-learning.com/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Neil-Postman-The-End-of-Education.pdf>
- POSTMAN, N (1998). Five Things We Need to Know About Technological Change. Disponible en <https://www.technodystopia.org/>
- PYNCHON, T (1984). It's ok to be a luddite?. The New York Times. 28 Octubre de 1984. Disponible en <https://www.nytimes.com/books/97/05/18/reviews/pynchon-luddite.html>
- RAMO, S (1957). A new technique of education: Engineering and science. Vol XXI. Octubre 1957.
- RICHARDSON, W (2012). Why school. How education must change when learning and information are everywhere. TED.
- RENDUELES, C (2014). Teachers, leave them kids alone!. La ideología credencialista y la pedagogía de la destrucción. Constelaciones, n6 (diciembre 2014). Disponible en https://espejismosdigitales.files.wordpress.com/2015/08/crtc06_rendueles_educacion.pdf
- RUIZ TARRAGÓ, F (2011). Evasión y utopía. Disponible en <http://notasdeopinion.blogia.com/2011/043001-evasion-y-utopia.php>
- SELWYN, N (2011). Education and Technology: Key Issues and Debates, London.
- SELWYN, N (2013). Discourses of digital 'disruption' in education: a critical analysis
- SELWYN, N (2014a). Technology and education - why it's crucial to be critical. New York
- SELWYN, N (2014b). Distrusting Educational Technology. New York
- SUAÁRE, C (2015). Guía práctica de la educación digital. Samsung. Disponible en http://www.samsung.com/es/educaciondigital/LIBRO_SAMSUNG.PDF
- TURKLE, S (1997). Life on the Screen. Identity on the Age of the INternet
- TURKLE, S (2012). Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other
- VALIENTE GONZÁLEZ, O (2011). Revista Iberoamericana de Educación. N.º 56, pp. 113-134 (ISSN: 1022-6508) <http://www.rieoei.org/rie56a05.pdf>
- VV.AA (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Unesco Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- VV.AA (2012). Decoding Learning. The proof, promise and potencial of digital education. NESTA. Disponible en http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/decoding_learning_report.pdf
- VV.AA Create a Hub for Connected Learning. <http://connectedlearning.tv/sites/connectedlearning.tv/files/CL-Checklist-K12Educators.pdf>
- WATTERS, A (2015) The Monsters of Education Technology. Disponible en <http://monsters.hackededucation.com/>
- WOOLF, V (2014). Momentos de vida. DeBolsillo.

ANEXO

***Propuestas
para la transformación educativa
en la Comunidad de Madrid***

180 Recomendaciones

Propuestas para la transformación educativa en la Comunidad de Madrid

7.1. Alumnado

- 1- Favorecer el desarrollo integral de la persona en la escuela.
- 2 - Identificar, a través de la investigación y en colaboración con las Universidades, aquellos factores que mejoran los resultados educativos de los estudiantes y permiten medir el progreso de los mismos.
- 3- Impulsar la participación democrática del alumnado en la vida del centro, así como en la valoración de las normas de organización, funcionamiento y convivencia que les afecten.
- 4- Promover y fomentar el asociacionismo dentro de los centros
- 5- Diseñar políticas que favorezcan la equidad, evitando que las circunstancias personales o sociales del alumnado impidan alcanzar sus objetivos educativos y proporcionando los necesarios apoyos desde edades tempranas.
- 6- Reforzar la orientación educativa, personal y académica, así como profesional del alumnado, facilitando su relación con el entorno social y laboral.
- 7- Favorecer la educación infantil como factor de calidad de todo el sistema educativo.
- 8- Adecuar la ratio profesor/alumno en las distintas etapas educativas, adaptándose a las necesidades del alumnado.
- 9- En el marco de una educación inclusiva, procurar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, con los necesarios apoyos, en contextos normalizados.
- 10- Potenciar la función tutorial, la coordinación y la formación de los tutores.
- 11- Dar respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales.
- 12- Prevenir el abandono educativo temprano del alumnado, priorizando esta actuación en contextos desfavorecidos.
- 13- Promover, a través de la innovación educativa, la implicación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación.

- 14- Fomentar la utilización de metodologías activas que requieran la implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- 15- Garantizar que todos los estudiantes, al finalizar sus estudios básicos, dispongan de un nivel mínimo básico de las competencias necesarias para continuar sus estudios o, en su caso, acceder al mercado laboral.
- 16- Promover la creación en los centros de modelos y estructuras de ayuda entre iguales que faciliten la intervención de los alumnos en la detección y resolución pacífica de los conflictos.
- 17- Estimular y apoyar el buen clima escolar, incentivando los valores del respeto, la responsabilidad, el esfuerzo necesario, la perseverancia, la colaboración y el trabajo en equipo.
- 18- Promover el desarrollo de ambientes de aprendizaje adecuados y planes de estudio relevantes que generen altas expectativas en los estudiantes.
- 19- Al margen de la financiación del sistema, garantizar las becas y ayudas al estudio para el alumnado que lo necesite, con independencia de la variación interanual que pueda tener el presupuesto que se apruebe cada año.
- 20- Potenciar nuevas modalidades de formación, en la que el aprendizaje semipresencial o a distancia hagan posible la formación a lo largo de la vida y en distintos formatos, dotando de mayor flexibilidad al sistema educativo.
- 21- Recuperar al alumnado que, en su día, abandonó los estudios sin obtener la correspondiente titulación.
- 22- Colaborar con las Administraciones locales y otras instituciones para prevenir e intervenir en el absentismo escolar.

7.2. Familias

- 23- Armonizar las competencias educativas de la familia y de la escuela, buscando una relación cooperativa y complementaria desde el respeto y el reconocimiento mutuo entre ambas.
- 24- Promover la participación de las familias en los procesos educativos que afectan a sus hijas e hijos, sin que ello signifique que estas deban asumir las competencias académicas que corresponden al profesorado; sino, más bien, el desarrollo de otras actividades que complementen y enriquezcan la formación personal.
- 25- Propiciar que los tiempos escolares sean los adecuados para todo el alumnado, teniendo en cuenta, de forma especial, su incidencia en el más desfavorecido.

26- Diseñar planes específicos de formación dirigidos a padres y madres o representantes legales y también al profesorado y personal no docente. Estos planes deberían organizarse y llevarse a cabo con la participación efectiva de las asociaciones de madres y padres, contando con expertos y espacios cedidos por los propios centros. Su contenido versaría, al menos, sobre los siguientes aspectos:

- El desarrollo de hábitos personales que propicien la comunicación en la familia.
- Estrategias de comunicación entre familias y docentes referidas a todas las edades y tramos educativos no universitarios.
- Las actuaciones de apoyo y ayuda en casa, de acompañamiento y supervisión de la vida escolar de sus hijos.
- Los factores que hacen eficaz la implicación parental, especialmente en las metodologías activas de aprendizaje.
- Las habilidades no cognitivas relacionadas con la relación con los demás, la inteligencia ejecutiva, la autorregulación del comportamiento, la empatía, la cooperación, la responsabilidad o la perseverancia.
- El marco legislativo en el que se desenvuelve la participación activa en la vida del centro educativo.

27- Apoyar, ayudar y estimular modelos que impulsen la cooperación entre la familia y la escuela, estableciendo redes de coordinación, favoreciendo la implicación de las familias en procesos de innovación educativa y promoviendo el desarrollo de buenas prácticas, así como su posterior difusión.

28- Favorecer la participación de las familias en la vida del centro y en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares; así como en las asociaciones de padres y madres e incentivar su presencia en los órganos de participación, generando estructuras que posibiliten una colaboración más intensa.

29- Facilitar el acceso a la información de los centros docentes, a través de diferentes mecanismos ágiles.

30- Desarrollar programas específicos para la participación de las familias, implicando especialmente a las más vulnerables.

31- Promover la acción voluntaria de madres y padres en actuaciones del centro docente, especialmente en aquellas relacionadas con la interacción y colaboración con otros padres y madres.

32- Apoyar la armonización de las normas laborales y de los horarios escolares para

- que las familias puedan colaborar con el centro de forma activa y regular.
- 33- Posibilitar un contacto directo con el centro educativo, el equipo docente y, en especial, con el tutor o tutora de sus hijos, con la finalidad de establecer objetivos educativos comunes.
 - 34- Dotar a los equipos directivos, a los docentes y a las asociaciones de padres y madres, como impulsores de la participación de las familias, de aquellas competencias profesionales y personales que les permitan desarrollar las relaciones entre familia y escuela.
 - 35- Solicitar a las Universidades que incorporen la participación y cooperación entre la familia y la escuela, así como de esta con las asociaciones de padres y madres, en los planes de formación inicial del profesorado.
 - 36- Orientar las actuaciones de los centros educativos con los padres y madres que no conviven, garantizando tanto los derechos de estos como los de los menores.
 - 37- Adoptar iniciativas que, complementando la legislación existente, permitan reforzar los mecanismos espontáneos de colaboración entre la familia y la escuela.
 - 38- Optimizar los espacios existentes en los centros docentes, posibilitando la apertura y el uso de los mismos por parte de los miembros de la comunidad educativa.
 - 39- Estudiar y analizar el grado de satisfacción de las familias, con la finalidad de evaluar el cumplimiento de los objetivos educativos y detectar las áreas de mejora.
 - 40- Impulsar desde la Administración, en colaboración con las Universidades, así como con las organizaciones de padres y madres representativas, la investigación en materia de participación y cooperación entre la familia y la escuela.

7.3. Profesorado

- 41- Favorecer la detección de las necesidades de formación de los centros educativos, de los equipos docentes, de los equipos directivos y del propio profesorado.
- 42- Diseñar un plan integral de formación del profesorado, asegurando su orientación hacia la mejora continua del ejercicio de la profesión docente, así como de los resultados educativos del alumnado, y facilitando los recursos necesarios para su desarrollo. Este plan deberá incluir necesariamente las metodologías activas de aprendizaje más eficaces, así como la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado.
- 43- Promover en la formación inicial y garantizar en la continua, que los docentes adquieran la formación necesaria para su adecuada relación con las familias del alumnado, así como con el resto de actores educativos.

- 44- Poner en marcha un plan de formación continua de equipos docentes, equipos directivos y otros profesionales sobre la adecuada gestión del aula, así como del tratamiento de la inteligencia interpersonal e intrapersonal.
- 45- Incentivar la formación en el puesto de trabajo, en coherencia con el desarrollo del proyecto educativo del centro, facilitando a todo el profesorado el acceso a dicha formación.
- 46- Apoyar al profesorado para que participe en seminarios, jornadas, debates y otras actividades con contenido formativo que mejoren su competencia docente y reconocer la formación recibida debidamente acreditada.
- 47- Favorecer la implementación de programas de acogida a los docentes que se incorporan por primera vez al centro para dar continuidad a su proyecto educativo.
- 48- Establecer convenios con las Universidades con la finalidad de actualizar los planes de estudios de los futuros docentes, garantizándoles una formación adecuada en los centros educativos a través de una tutorización experta.
- 49- Facilitar que profesores expertos puedan compartir con profesores de otros centros métodos y estrategias de enseñanza: aprender del profesorado y con el profesorado.
- 50- Evaluar la incidencia de la formación de los profesores en los resultados académicos del alumnado.
- 51- Promover la evaluación del profesorado, tanto la evaluación interna como la evaluación externa, la voluntaria y la obligatoria, como un proceso de carácter formativo orientado a mejorar su tarea, estableciendo las actuaciones que se deriven de los resultados de dicha evaluación.
- 52- Facilitar tiempos de trabajo colaborativo entre profesores, con la finalidad de analizar la información sobre el proceso de aprendizaje y los datos de rendimiento del alumnado, elaborar planes de actuación y valorar el impacto de los métodos y estrategias utilizados sobre los resultados.
- 53- Fomentar la participación del profesorado en proyectos educativos con finalidad social que combinen el aprendizaje basado en la experiencia con el servicio a la comunidad.
- 54- Incentivar y apoyar el trabajo del profesorado en tareas o centros de difícil desempeño.
- 55- Profesionalizar la figura del director del centro y de los miembros del equipo directivo a través de una formación continua y periódica, centrada en el desarrollo de las habilidades de liderazgo, como el trabajo en equipo y la dirección de personas. Esta formación deberá tener un carácter intensivo en la primera etapa de su desempeño.
- 56- Realizar campañas de reconocimiento de la figura del profesorado para mejo-

rar la percepción del mismo y atraer a los futuros profesionales.

- 57- Desarrollar y aplicar un sistema objetivo de reconocimiento de méritos del profesorado que, teniendo en cuenta el contexto en el que desarrolla su labor, se base en la eficiencia pedagógica. Este sistema contemplará la posible existencia de mecanismos objetivos que faciliten la continuidad en el centro al profesorado que destaque por su implicación, compromiso y dedicación al proyecto educativo.
- 58- Vincular el reconocimiento de la formación no solo con la remuneración económica, sino con otros incentivos laborales, como es el caso de la promoción profesional o la movilidad geográfica.
- 59- Propiciar la identificación, difusión e intercambio de buenas prácticas de enseñanza, así como la creación de redes de formación.
- 60- Fomentar mediante convenios con las Universidades el desarrollo de investigaciones en el aula orientadas a identificar los factores que condicionan positivamente la obtención de buenos resultados educativos en el alumnado.
- 61- Facilitar la incorporación de nuevos perfiles profesionales al sistema educativo para satisfacer las necesidades del alumnado.
- 62- Fomentar la actualización y el uso de un código deontológico de la función docente.
- 63- Actualizar los procedimientos que regulan las prácticas del profesorado funcionario, la tutoría y evaluación de las mismas.

7.4. Centros docentes

- 64- Continuar desarrollando la normativa necesaria para impulsar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros como un factor de calidad de la enseñanza.
- 65- Apoyar la autonomía de los centros mediante la creación de fórmulas que establezcan compromisos formales entre la Administración educativa y los centros, fomentando su capacidad de liderazgo y de gestión de su proyecto, con el fin de mejorar sus resultados.
- 66- Elaborar un Plan de Inclusión Educativa para todos los centros docentes de la Comunidad de Madrid que impulse la sensibilización de la sociedad y de los agentes implicados, la formación del profesorado, la colaboración entre administraciones educativas y con otras instituciones, para mejorar la atención integral al alumnado, especialmente el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
- 67- Garantizar la escolarización normalizada e inclusiva del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en la medida en que sea posible, y facilitar que algunos centros específicos de Educación Especial puedan prestar apoyo

al conjunto de la comunidad educativa.

- 68- Asignar recursos económicos, materiales y humanos, en relación con los proyectos de desarrollo de autonomía pedagógica, innovación y mejora elaborados por los centros, de conformidad con su Proyecto Educativo, tras su correspondiente valoración.
- 69- Facilitar que los centros con contextos de difícil desempeño o con bajos resultados educativos dispongan de los recursos específicos suficientes, así como del liderazgo y autonomía necesarios para impulsar la mejora de sus resultados.
- 70- Favorecer que los centros educativos puedan establecer una flexibilización de los agrupamientos de alumnos y de los tiempos y periodos de clase, de acuerdo con sus proyectos de innovación y el Proyecto Educativo del centro.
- 71- Facilitar que los centros públicos puedan proponer a la Administración requisitos de cualificación específica para determinados puestos de trabajo docente, necesarios para el cumplimiento de sus proyectos educativos.
- 72- Posibilitar que los centros educativos puedan asignar algunas dedicaciones horarias para la coordinación de los profesores que asuman tareas de desarrollo de proyectos de innovación y mejora dentro del Proyecto Educativo del centro.
- 73- Facilitar que los centros educativos se conviertan en organizaciones que aprenden, y que puedan establecer periodos de formación de centro, en consonancia con su plan de formación.
- 74- Favorecer que los centros puedan transformar sus espacios conforme a sus proyectos de innovación y mejora y a su Proyecto Educativo para impulsar el desarrollo de metodologías más activas como el trabajo por proyectos, el currículo por ámbitos, el trabajo cooperativo o el uso de las TIC, estableciendo las condiciones de una evaluación de su impacto en la mejora de los resultados educativos.
- 75- Promover que los centros educativos sean espacios seguros a través de la sensibilización e implicación de toda la comunidad educativa en la mejora de la convivencia y la prevención de comportamientos discriminatorios o violentos con sus miembros, especialmente los relacionados con el acoso escolar, y la protección de las víctimas.
- 76- Promocionar e impulsar el deporte en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.
- 77- Promocionar e impulsar en los centros la realización de actividades que fomenten la creatividad y la formación y expresión artística.
- 78- Favorecer la colaboración entre los centros, especialmente entre los adscritos.
- 79- Promover que los centros educativos se abran al entorno y establezcan acuerdos de colaboración con entidades y organizaciones que permitan la apertura de sus espacios educativos a la comunidad y el uso educativo de espacios exteriores al centro.

- 80- Proponer el estudio y revisión de la normativa para que los centros educativos públicos sean utilizados más allá del horario lectivo con delimitación clara de las responsabilidades de su apertura y cuidado en función del momento en el que se usen.
- 81- Diseñar un programa de evaluación e intervención que facilite la mejora progresiva y priorizada de los edificios e instalaciones de los centros públicos con criterios de seguridad, sostenibilidad y modernización.
- 82- Impulsar el liderazgo de los equipos directivos como un medio para cohesionar a la comunidad educativa en relación con un proyecto educativo, facilitando entornos colaborativos que fomenten el desarrollo profesional y la motivación de los docentes, estimulando la relación con las familias y el compromiso de todos con los resultados educativos.
- 83- Definir el perfil de la dirección escolar para la gestión de la escuela del siglo XXI y seleccionar a los directores valorando de forma especial las habilidades de liderazgo, dirección de personas y trabajo en equipo.
- 84- Promover la formación de equipos directivos desarrollando sus competencias para la gestión del centro: planificación y evaluación del proyecto de centro, gestión del currículo, gestión de recursos organizativos y materiales; así como creación de redes de colaboración con otros centros, organismos o instituciones.
- 85- Impulsar el modelo inter pares, tanto en la formación inicial como en la formación permanente de los equipos directivos.
- 86- Promover la evaluación externa de los centros de modo que ofrezca información de los resultados en el marco de los factores socioeconómicos y socioculturales y sirva de orientación a los centros educativos para revisar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y mejorar sus resultados educativos.
- 87- Favorecer el desarrollo de procesos de autoevaluación en los centros educativos, que tengan en cuenta la información de las evaluaciones externas, y que se orienten a la elaboración de planes de mejora que contemplen el punto de partida y los elementos de contexto a fin de evaluar el impacto de las medidas y la evolución de las tendencias.
- 88- Promover la participación de la comunidad educativa en la evaluación del centro educativo, así como en la formulación de propuestas de mejora.
- 89- Promover en los centros una actualización de los instrumentos de evaluación de las competencias clave de los alumnos.
- 90- Promover la implantación de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad educativa de los centros.
- 91- Convocar certámenes para centros con proyectos de innovación y de calidad educativa y fomentar la selección y difusión de buenas prácticas.

- 92- Fomentar el trabajo en red de los centros y la relación con las Universidades y otras instituciones para desarrollar proyectos de innovación y mejora educativa.
- 93- Facilitar la asistencia y participación del alumnado en actividades realizadas por entidades e instituciones culturales fomentando la colaboración entre estas y los centros educativos.
- 94- Reflexionar sobre la escuela del siglo XXI y poner en marcha un plan de transformación de los centros actuales para dar respuesta a esa idea de escuela.

7.5. Convivencia

- 95- Promover el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, propiciando la colaboración de todos ellos en la elaboración de dichas pautas y acuerdos.
- 96- Impulsar el estudio sistemático de la convivencia en la Comunidad de Madrid con la finalidad de identificar, analizar y evaluar los problemas específicos existentes en materia de convivencia
- 97- Promover la investigación, en colaboración con las Universidades u otras entidades, que facilite a la comunidad educativa estrategias para la resolución pacífica de los conflictos y la elaboración de modelos de intervención.
- 98- Promover la coordinación interinstitucional como forma de abordar la resolución de problemas relativos a la convivencia escolar desde una óptica global y coordinada entre las distintas instituciones y Administraciones.
- 99- Impulsar la reflexión sobre el currículo y la convivencia, identificando los contenidos, actitudes y habilidades que permiten adquirir a los alumnos la competencia social y cívica.
- 100- Hacer de la evaluación de la convivencia un instrumento de mejora, valorando la efectividad de las distintas medidas adoptadas por el centro y estableciendo propuestas para afianzar los buenos resultados en cuanto a convivencia.
- 101- Promover actuaciones de prevención de la violencia de género, y en favor de la igualdad y la no discriminación.
- 102 -Crear el Observatorio Regional de la Convivencia Escolar de la Comunidad de Madrid, como órgano de carácter consultivo con la finalidad de realizar un diagnóstico de la convivencia en los centros docentes, difundir una información rigurosa entre la comunidad educativa y contribuir a la mejora del clima escolar, favoreciendo la convivencia.

- 103- Crear un equipo multidisciplinar centralizado de apoyo a la convivencia para el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a otros profesionales de los centros, a las familias y al alumnado.
- 104- Constituir un Servicio Regional de Recursos para la Convivencia que facilite el acceso a publicaciones, estudios, materiales curriculares de apoyo y buenas prácticas escolares que sirvan de orientación a los centros y profesores para la elaboración, desarrollo y evaluación de las estrategias contempladas en sus planes de convivencia.
- 106- Diseñar un plan integral de formación dirigido a todos los sectores de la comunidad educativa y vinculado con las destrezas, estrategias y programas que puedan influir en la mejora de la convivencia escolar.
- 107- Solicitar a las Universidades que incorporen en sus planes de formación inicial del profesorado la gestión de la convivencia en las aulas y las estrategias de resolución de conflictos.
- 108- Actualizar la normativa en materia de convivencia, con especial hincapié en los aspectos de prevención y evaluación. Realizar una compilación de toda la normativa vigente referida a convivencia escolar.
- 109- Regular la elaboración, puesta en práctica, difusión, conocimiento y evaluación de los Planes de Convivencia en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.
- 110- Elaborar y difundir protocolos relacionados con la convivencia escolar que permitan orientar y pautar las actuaciones de los distintos agentes implicados en la gestión de la convivencia escolar.
- 111- Fomentar la creación y aplicación en los centros de protocolos y estrategias compartidas para prevenir, detectar y afrontar los comportamientos disruptivos en las aulas.
- 112- Activar mecanismos de información para que los miembros de la comunidad educativa, a través de sistemas centralizados de incidencias (internet, líneas de atención telefónica gratuita, etcétera), puedan informar de manera inmediata al centro o, en su caso, al órgano pertinente, de cualquier incidencia que permita la detección de problemas de convivencia y, de ser necesario, facilitar la puesta en marcha de actuaciones de asesoramiento y apoyo.
- 113- Fomentar la participación activa del alumnado en programas y actividades que faciliten la prevención, la detección y la resolución pacífica de conflictos.
- 114- Favorecer que los centros dispongan de equipos de mediación para intervenir en la resolución pacífica de conflictos.
- 115- Articular programas específicos de actuación en aquellos centros con mayores dificultades con la finalidad de crear y mantener un clima de convivencia pacífico, estableciendo los recursos necesarios para su aplicación.

- 116- Instar a los medios de comunicación a cumplir con la normativa existente respecto de los derechos del menor y a desarrollar campañas divulgativas que combatan la trivialización de la violencia, alejadas del sensacionalismo y que difundan valores positivos de la convivencia. Pedir asimismo que actúen con el máximo respeto, objetividad y rigor en el caso de información referida a menores.
- 117- Realizar campañas de información y sensibilización para toda la comunidad educativa sobre los riesgos de las conductas de acoso para el desarrollo personal y la convivencia social. Del mismo modo, acerca de las consecuencias de carácter legal de un mal uso de las TIC.
- 118- Promover la acción voluntaria de personas expertas en temas de convivencia.
- 119- Facilitar la creación de redes de centros con buenas prácticas en convivencia escolar. Difundir e incentivar sus iniciativas.

7.6. Formación Profesional

- 120- Realizar estudios sobre la inserción laboral y las necesidades formativas que demanda la sociedad y el mercado laboral en la Comunidad de Madrid, a fin de planificar adecuadamente la oferta formativa de la Formación Profesional.
- 120- Impulsar la actividad del Consejo de la Formación Profesional para promover la participación y cooperación entre las Administraciones, las empresas, y los interlocutores sociales en el diseño, planificación y evaluación de la formación profesional.
- 121- Actualizar y ampliar la oferta formativa de Formación Profesional a partir de las diferentes modalidades existentes: en coherencia con las posibilidades de inserción laboral.
- 122- Realizar campañas de sensibilización a través de los medios de comunicación y de las redes sociales sobre el valor que aporta la Formación Profesional a la formación personal y a su inserción laboral.
- 123- Desarrollar un plan de formación de profesores de Formación Profesional para abordar los nuevos currículos e impulsar la innovación y la actualización metodológica que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 124- Mejorar la formación del profesorado de Formación Profesional mediante las estancias temporales en las empresas.
- 125- Mejorar la orientación académica y profesional para impulsar el acceso a las enseñanzas de la Formación Profesional y facilitar un mejor ajuste entre la

oferta formativa y la demanda laboral a través de la ampliación de información a los orientadores, la publicación de guías y la realización de actividades con la implicación de las organizaciones sociales y empresariales.

- 126- Impulsar la mejora del funcionamiento de los Centros Específicos de Formación Profesional.
- 127- Fomentar la autonomía de los centros para el desarrollo de proyectos propios en la Formación Profesional.
- 128- Impulsar la colaboración con las Universidades y fomentar el desarrollo de las convalidaciones recíprocas entre las enseñanzas de Formación Profesional y las enseñanzas universitarias de Grado.
- 129- Establecer estrategias de colaboración con las empresas para extender la Formación Profesional, utilizando sus espacios, instalaciones y equipamientos para la impartición de determinadas unidades formativas de los módulos de formación profesional y desarrollar conjuntamente proyectos de innovación en procesos y técnicas emergentes.
- 130- Potenciar el acceso a las enseñanzas de la Formación Profesional a personas que no poseen los requisitos académicos mediante la convocatoria de pruebas específicas de acceso.
- 131- Promocionar la obtención de titulaciones de Formación Profesional mediante la realización de pruebas específicas.
- 132- Favorecer la escolarización de alumnos que se encuentran fuera del sistema educativo sin titulación y en situación de riesgo de marginación o exclusión a través del Desarrollo de Programas Formativos Profesionales.
- 133- Ampliar y divulgar la cobertura de ayudas y becas para cursar o enseñanzas de Formación Profesional para el alumnado que lo necesite.
- 134- Fomentar la Formación Profesional a distancia mediante la implantación de nuevos títulos de Formación Profesional, la actualización de la plataforma existente, la elaboración de los materiales didácticos necesarios y la formación del profesorado de las distintas familias profesionales en la utilización de las técnicas específicas y de los recursos didácticos utilizados en la modalidad de distancia.
- 135- Favorecer la implantación de la enseñanza bilingüe en ciclos de Formación Profesional mediante la impartición de algunos módulos en una segunda lengua y el desarrollo de programas para reforzar las competencias lingüísticas del alumnado.
- 136- Impulsar los procesos de autoevaluación y acreditación de la calidad educativa en centros que imparten enseñanzas de Formación Profesional, así como la creación de redes de colaboración y la identificación y difusión de buenas prácticas.

- 137- Mejorar las infraestructuras y la dotación didáctica de los centros que imparten enseñanzas de Formación Profesional.
- 138- Mejorar los niveles iniciales de la Formación Profesional, ampliando la dotación de recursos de orientación en los centros, el impulso de programas de refuerzo y la formación del profesorado.
- 139- Fomentar la movilidad de alumnos de Formación Profesional a través de la participación en las acciones de los programas europeos como el Erasmus + para, entre otras cosas, realizar el módulo de Formación en Centros de Trabajo en otros países de la Unión Europea.

7.7. Evaluación del sistema educativo

Propuestas relacionadas con la Evaluación, ya aprobadas en los epígrafes ya tratados

En relación con las familias

- Estudiar y analizar el grado de satisfacción de las familias con la finalidad de evaluar el cumplimiento de los objetivos educativos y detectar las áreas de mejora en el sistema educativo y en los centros.

En relación con el alumnado

- Impulsar la participación del alumnado en la vida del centro, así como en la valoración de las normas de organización, funcionamiento y convivencia que les afecten.
- Promover, a través de la innovación educativa, la implicación activa de los alumnos en su proceso de evaluación.

En relación con la convivencia

- Hacer de la evaluación de la convivencia un instrumento de mejora, valorando la efectividad de las distintas medidas adoptadas por el centro y estableciendo propuestas para afianzar los buenos resultados en cuanto a convivencia.
- Regular la elaboración, puesta en práctica, difusión, conocimiento y evaluación de los planes de convivencia en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.

En relación con el profesorado

- Evaluar la incidencia de la formación de los profesores en los resultados académicos de los alumnos

- Promover la evaluación del profesorado y de sus competencias docentes, a través de la evaluación interna y de la evaluación externa, ligada a la carrera docente, como un proceso de carácter formativo orientado a mejorar su tarea, estableciendo las actuaciones que se deriven de los resultados de dicha evaluación.
- Facilitar tiempos de trabajo colaborativo entre profesores, con la finalidad de analizar la información sobre el proceso de aprendizaje y los datos de rendimiento del alumnado, elaborar planes de actuación y valorar el impacto de los métodos y estrategias utilizados sobre los resultados.
- Actualizar los procedimientos que regulan las prácticas del profesorado funcionario, la tutoría y la evaluación de las mismas.

En relación con los centros docentes

- Promover la evaluación externa de los centros de modo que ofrezca información de los resultados en el marco de los factores socioeconómicos y socioculturales y sirva de orientación a los centros educativos para revisar sus procesos de enseñanza y aprendizaje y mejorar sus resultados educativos.
- Favorecer el desarrollo de procesos de autoevaluación en los centros educativos, que tengan en cuenta la información de las evaluaciones externas y que se orienten a la elaboración de planes de mejora que contemplen el punto de partida y los elementos de contexto, a fin de evaluar el impacto de las medidas y la evolución de las tendencias.
- Promover la participación de la comunidad educativa en la evaluación del centro educativo, así como en la formulación de propuestas de mejora
- Promover en los centros una actualización de los instrumentos de evaluación de las competencias clave de los alumnos
- Promover la implantación de sistema de evaluación y acreditación de la calidad educativa de los centros

Nuevas propuestas acerca de la evaluación del sistema educativo

- 140- Garantizar en las evaluaciones del sistema educativo, referidas a los procesos de aprendizaje y resultados del alumnado, la coherencia entre el modelo de evaluación y el modelo de aprendizaje, facilitando que todas las competencias sean objeto de evaluación.
- 141- Contemplar en las evaluaciones del sistema educativo en la Comunidad de Madrid el análisis de los factores de contexto para facilitar el estudio de la realidad educativa y la propuesta de medidas para la mejora.

- 142- Facilitar a cada centro la información de las evaluaciones realizadas, de modo que permita el análisis de sus resultados, su evolución en relación con ediciones anteriores y con su entorno, a fin de facilitar los procesos de rendición de cuentas y de elaboración de planes de mejora.
- 143- Promover el desarrollo de un plan de evaluación de centros educativos que parta de las autoevaluaciones de los centros y de las evaluaciones externas y que facilite la colaboración de la inspección educativa con los equipos directivos en la supervisión y asesoramiento en relación con la rendición de cuentas y la planificación, desarrollo y evaluación de planes de mejora de los resultados educativos.
- 144- Incorporar al informe anual sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid, redactado por el Consejo Escolar, un capítulo relacionado con las propuestas para la mejora del sistema educativo madrileño.
- 145- Establecer un sistema de indicadores y procedimientos de evaluación de las diferentes políticas y programas educativos de la Comunidad de Madrid y su impacto en los resultados educativos del sistema.
- 146- Elaborar a partir de las evaluaciones del sistema educativo planes de mejora de la Administración educativa para garantizar el éxito escolar de los alumnos a través del apoyo a los centros en los recursos (humanos, materiales y de formación), así como de medidas de intervención social y educativa que compensen positivamente los contextos desfavorecidos.
- 147- En relación con las evaluaciones del sistema educativo y su utilización para la mejora de los resultados educativos en la escuela, promover la formación del profesorado, especialmente del que forma parte de los equipos directivos, y de la Inspección Educativa.
- 148- Identificar y difundir buenas prácticas en los distintos ámbitos y niveles del sistema educativo, que se desarrollen dentro y fuera de la Comunidad de Madrid, en relación con la mejora de los resultados educativos.
- 149- Promover en el seno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid un debate en profundidad sobre la evaluación educativa.

7.8. Inclusión y diversidad funcional

Propuestas relacionadas con la educación inclusiva contenidas en los epígrafes ya aprobados

En relación con las familias

Desarrollar programas específicos para la participación de las familias, implicando especialmente a las más vulnerables.

En relación con el alumnado

- Diseñar políticas que favorezcan la equidad, evitando que las circunstancias personales o sociales del alumnado impidan alcanzar sus objetivos educativos y proporcionando los necesarios apoyos desde edades tempranas.
- Adecuar la ratio profesor/alumno en las distintas etapas educativas, adaptándose a las necesidades del alumnado.
- En el marco de una educación inclusiva, procurar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, con los necesarios apoyos, en contextos normalizados.
- Dar respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Prevenir el abandono educativo temprano del alumnado, priorizando esta actuación en contextos desfavorecidos
- Recuperar al alumnado que, en su día, abandonó los estudios sin obtener la correspondiente titulación.
- Colaborar con las Administraciones locales y otras instituciones para prevenir e intervenir en el absentismo escolar.

En relación con la convivencia

- Diseñar un plan integral de formación del profesorado, asegurando su orientación hacia la mejora continua del ejercicio de la profesión docente, así como de los resultados educativos del alumnado, y facilitando los recursos necesarios para su desarrollo. Este plan deberá incluir necesariamente las metodologías activas de aprendizaje más eficaces, así como la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado.

En relación con los centros docentes

- Elaborar un Plan de Inclusión Educativa para todos los centros docentes de la Comunidad de Madrid que impulse la sensibilización de la sociedad y de los agentes implicados, la formación del profesorado, la colaboración entre administraciones educativas y con otras instituciones, para mejorar la atención integral al alumnado, especialmente el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
- Garantizar la escolarización normalizada e inclusiva del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en la medida en que sea posible, y facilitar que algunos centros específicos de Educación Especial puedan prestar apoyo al conjunto de la comunidad educativa.
- Promover que los centros educativos sean espacios seguros a través de la sensibilización e implicación de toda la comunidad educativa en la mejora de la convivencia y la prevención de comportamientos discriminatorios o violentos con sus miembros, especialmente los relacionados con el acoso escolar, y la protección de las víctimas.

Nuevas propuestas acerca de la inclusión y diversidad funcional

- 150- Revisar y actualizar la normativa existente en materia de educación con la finalidad de suprimir las barreras al aprendizaje y garantizar la participación de todo el alumnado.**
- 151- Promover la sensibilización de la comunidad educativa en relación con el derecho a la educación de todas las personas establecido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas del año 2006.**
- 152- Evaluar y mejorar las instalaciones de los centros educativos para suprimir las barreras de accesibilidad y uso para todas las personas, especialmente para quienes presentan diversidad funcional.**
- 153- Incluir formación específica sobre la educación inclusiva y estrategias para superar las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado a equipos directivos, orientadores, inspectores, así como al profesorado, tanto en su formación inicial como en su formación permanente.**
- 154- Facilitar el diagnóstico precoz del alumnado que presenta dificultades de acceso al currículo, así como propuestas de intervención educativa, especialmente en el caso de alumnos con diversidad funcional.**
- 155- Identificar y difundir herramientas diagnósticas para los centros orientadas a superar las barreras de aprendizaje y la participación del alumnado, como por ejemplo, la Guía para la evaluación y mejora de la escuela inclusiva (INDEX).**
- 156- Promover la elaboración de materiales y recursos didácticos que permitan la accesibilidad de todo el alumnado al currículo.**
- 157- Impulsar el enfoque inclusivo de los proyectos educativos y curriculares.**
- 158- Identificar, seleccionar y difundir buenas prácticas de educación inclusiva en los centros.**
- 159- Revisar los criterios de inclusión educativa para facilitar la actualización de los Planes de Atención a la Diversidad de los centros.**
- 160- Mejorar los procesos de transición del alumnado entre etapas educativas o modalidades de escolarización, elaborando protocolos e impulsando la coordinación entre centros educativos, equipos de orientación, así como otras instancias relacionadas con el mundo escolar, social y laboral.**
- 161- Impulsar la participación de las familias, el acompañamiento y la orientación, especialmente las del alumnado con diversidad funcional.**

- 162- Promover la coordinación con asociaciones de personas con diversidad funcional en actuaciones orientadas a la sensibilización y mejora de la atención educativa a dicho alumnado.
- 163- Asesorar a los equipos directivos y a los equipos docentes acerca de las estrategias de utilización de recursos humanos ordinarios y específicos desde planteamientos inclusivos.
- 164- Reforzar la orientación escolar como factor clave para la inclusión educativa.

7.9. Inspección educativa

- 165- Analizar e identificar aquellas funciones de la Inspección de Educación que pueden tener un mayor impacto en la mejora del sistema educativo y de los centros y priorizarlas en los planes de actuación.
- 166- Favorecer la transición desde un modelo burocrático y poco flexible hacia un modelo centrado en la toma de decisiones, el asesoramiento, la formación y el acompañamiento a las comunidades educativas.
- 167- Regular los procesos de actuación profesional de la Inspección.
- 168- Favorecer la detección de las necesidades de formación de la Inspección de Educación.
- 169- Diseñar un plan integral de formación para la Inspección de Educación que incluya preferentemente el asesoramiento en los procesos de evaluación y la planificación de estrategias de mejora, así como en didáctica, metodología y evaluación de la práctica docente y la convivencia escolar.
- 170- Favorecer la participación de los inspectores en actividades formativas (seminarios, jornadas, debates, etcétera), así como en proyectos europeos, con la finalidad de mejorar su competencia profesional.
- 171- Participar en la formación de equipos directivos de centros docentes para el desarrollo de procedimientos de planificación de la mejora educativa y la rendición de cuentas.
- 172- Propiciar la suficiencia de las plantillas y la asignación de recursos tecnológicos para optimizar la actuación de la Inspección de Educación y la gestión en la supervisión de procedimientos y recursos del sistema educativo.
- 173- Establecer y desarrollar planes periódicos de evaluación interna de la Inspección de Educación, como medio de motivación y promoción orientado a mejorar su tarea, estableciendo las actuaciones que se deriven de los resultados de dicha evaluación.

- 174- Potenciar la valoración positiva del ejercicio de la función inspectora y de los cargos directivos de los centros educativos en el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación.
- 175- Asignar personal colaborador en tareas de supervisión administrativa de los Servicios de Inspección, que permitan a los inspectores fortalecer la función de asesoramiento y orientación a los sectores de la comunidad educativa.
- 176- Participar, a partir de las autoevaluaciones de los centros, en la supervisión y asesoramiento de los procesos de rendición de cuentas de los resultados educativos de los mismos.
- 177- Favorecer la creación de equipos de trabajo de inspectores de Educación, según las distintas especialidades y perfiles profesionales.
- 178- Propiciar la identificación, difusión e intercambio de buenas prácticas de inspección educativa.
- 179- Estudiar la dependencia orgánica y funcional de la Inspección de Educación, para favorecer una actuación profesional, basada en criterios pedagógicos y normativos.
- 180- Promover la elaboración consensuada de un código deontológico de la función inspectora.



**Comunidad
de Madrid**



Escuchar, reflexionar, debatir, dialogar y consensuar se han convertido en los últimos meses en los principios básicos de un proceso innovador que ha dado lugar a 180 recomendaciones elaboradas, consensuadas y aprobadas por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid con esmero y dedicación. Se distribuyen en un total de nueve epígrafes: alumnado, familias, profesorado, centros docentes, convivencia, formación profesional, evaluación del sistema educativo, inclusión y diversidad funcional y, finalmente, inspección educativa.

El libro “Claves para la transformación educativa en la Comunidad de Madrid” presenta, mediante entrevistas y artículos, la opinión de los expertos participantes en los debates para la transformación educativa, punto de reflexión y origen de las mencionadas recomendaciones.



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
JUVENTUD Y DEPORTE

Consejo Escolar