



Nº 39

DICIEMBRE 2012

**FACTORES
PARA
EL ÉXITO
ESCOLAR**

IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

IDEA
Nº 39 - Diciembre 2012

Edita:
Consejo Escolar de Navarra

Diseño y maquetación:
Iker Fernández
(www.ikerfernandez.com)

Imagen de portada:
Susette Echevarría
(Escuela de Arte de Corella)

Depósito Legal:
NA-1482/2006

04

Presentación

- José Iribas Sánchez de Boado, Consejero de Educación del Gobierno de Navarra
- Pedro González Felipe, Presidente del Consejo Escolar de Navarra
- Francisco López Rupérez, Presidente del Consejo Escolar del Estado

08

Entrevistas

- Doctor Eduardo López López, Catedrático de Pedagogía diferencia en la Universidad Complutense de Madrid. (Texto: Cristina Graell)
- Francisco López Rupérez, Presidente del Consejo Escolar del Estado (Texto: Cristina Graell)
- Julio Belinchón, Ex director del IES Mariano José de Larra e Madrid. (Texto: Cristina Graell)

14

Ponencias

- **La escuela como institución de enseñanza**, orientada al aprendizaje. Metodologías para el éxito escolar, Doctor Eduardo López López, Catedrático de Pedagogía diferencia en la Universidad Complutense de Madrid.
- **Ejemplo de buena práctica**, Julio Belinchón, ex director del IES Mariano José de Larra de Madrid.
- **El éxito escolar para todos**. Experiencias de Navarra Desarrollo de la mesa de experiencias, (Texto: Cristina Graell)

Colegio San Cernin de Pamplona
Centro de Educación Especial "ISTERRIA" de Ibero
IES de Huarte
IES Navarro Villoslada de Pamplona

32

Artículos

Más allá de la motivación: cultivar la voluntad de aprender para hacer frente a las demandas escolares, favorecer el éxito escolar y el desarrollo positivo de los estudiante, Prof. M^a Carmen González-Torre, Dpto Educación, Universidad de Navarra



Presentación

Reflexiones sobre el éxito en la escuela

José Iribas Sánchez de Boado

Consejero de Educación del Gobierno de Navarra

Una base fundamental para el desarrollo económico y social es la educación. Esa constatación nos lleva a impulsar el desarrollo del talento y la excelencia entre los jóvenes escolares.

Lo que entendemos por 'talento', no es privilegio exclusivo de las personas catalogadas como 'superdotadas' o 'talentosas'. Se refiere a las competencias de cada individuo en alguno o en diversos ámbitos de su vida y de su actividad. Incluye también aspectos sociales que determinan el éxito, la adaptabilidad, la satisfacción y una cierta plenitud de vida. Todo esto tiene que ver con el máximo desarrollo posible de las potencialidades.

Por lo mismo, la calidad en la educación no debe desentenderse nunca del fomento conjunto de la equidad y de la excelencia, porque ambas se requieren entre sí. En educación es preciso impulsar el mérito y la igualdad de oportunidades, con independencia de la condición personal, social y económica del alumnado.

Navarra cuenta con uno de los sistemas educativos más acreditados de España y, evaluado internacionalmente, mantiene una consolidada posición entre los países de la OCDE.

Las iniciativas que venimos desarrollando durante las dos últimas décadas en el ámbito de la atención a la diversidad, por ejemplo, explican que, entre otras cosas, la tasa bruta de alumnado graduado en ESO sea en Navarra el 82,1%, mientras que la media española ronda el 74%. Por otra parte, las

cifras del abandono escolar temprano ronda en Navarra el 16,8% frente a la media de España que se sitúa en el 28,4%.

Sin embargo, las evaluaciones de nuestro sistema confirman nuestra convicción de que tenemos un campo de mejora hacia el logro de la excelencia.

Y lo tenemos, con respecto al estudiante que debe alcanzar objetivos básicos (este es uno de los puntos fuertes de nuestro sistema), pero también y en buena medida, para con el alumnado que puede aspirar a resultados mejores por sus capacidades, incluyendo en este grupo al alumno de altas capacidades intelectuales, que sin duda requiere una atención educativa específica para el desarrollo de su potencial.

Una sociedad no puede permitirse el lujo de no obtener de cada uno de sus estudiantes, lo mejor. Ese caudal humano y profesional en su momento, juega en beneficio propio y en beneficio de toda la sociedad.

Por ello aportamos por propiciar las mayores conexiones precisas entre la formación de nuestros escolares y las necesidades del tejido social y productivo.

En Navarra y en este curso, estamos llevando a cabo iniciativas específicamente diseñadas para desarrollar el talento, la creatividad, el emprendimiento y la excelencia entre los jóvenes escolares, sin descuidar a los que destacan por su alta capacidad, motivación y expectativas académicas.

Es el caso de la puesta en marcha de un plan de innovación educativa en ciencia y

tecnología, de un plan de atención al alumnado con altas capacidades, que se encuentra en fase de redacción, y de inicio, en un plan experimental de implantación de estructuras organizativas y métodos innovadores en el tránsito de Educación Primaria a Secundaria.

El sistema educativo español debe prepararse para una transformación que busque la mejor formación de cada estudiante. Desde Navarra estamos dispuestos, por lo que nos corresponde, a aportar ideas y una experiencia que funciona.

La vocación innovadora de una comunidad como la nuestra debe proyectarse hacia el logro de mayores cotas de éxito educativo, no sólo en la medida de resultados académicos sino esencialmente, en la formación integral de las personas.

Nuestra confianza en el futuro pasa por ese imperativo y debe encontrar "buen suelo", en una sociedad cada vez más compleja y exigente.



Presentación

IDEA digital. Un modelo que se consolida

Pedro Gonzalez Felipe

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Constituye una inmensa satisfacción para todas las personas que trabajamos en y por la educación en Navarra, y lo hacemos desde el siempre abierto marco del Consejo Escolar, presentar un nuevo número de nuestra revista IDEA. Nuevo número que camina firme en la consolidación de nuestro recién estrenado formato electrónico, inaugurado con el número 38, dedicado al siempre polémico tema de las tareas escolares.

En este número 39, hemos querido recoger todas las aportaciones, conclusiones y entrevistas que nos dejó la XIII Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro, dedicada al “Éxito Escolar”, además de aportar una visión experta con un excelente artículo sobre el mismo tema de la profesora Maica González.

Hablar del éxito escolar es siempre complejo, y muy a menudo polémico. No podemos hacerlo sin tener en cuenta su afectación a la dimensión personal, pero tampoco podemos olvidar las consecuencias sociales que tiene el no obtenerlo. Tristemente estamos en un país en el que casi un tercio de nuestros jóvenes no obtiene la cualificación adecuada para insertarse social y personalmente en una sociedad que cada vez exige una mayor cualificación profesional de sus miembros, y esta circunstancia hace que intentar solucionar este tema sea una auténtica prioridad.

Un país como España no puede permitirse tener un nivel de fracaso escolar cercano al 30%, ningún país puede permitírselo pero los países del entorno occidental, con unas economías basadas en el conocimiento, mucho menos.

Es por ello que tenemos que repensar nuestro sistema educativo en base a lo que hemos estado haciendo y a cómo lo hemos estado haciendo para intentar avanzar en soluciones que eviten que casi 1/3 de nuestros jóvenes tengan muy difícil su inserción personal en un entorno socio-laboral que no les ofrecerá oportunidades debido a su nivel de cualificación.

¿Qué están haciendo aquellos países que lo están haciendo bien? ¿Cuales son los factores que más contribuyen a llevar al logro escolar a la mayoría de la población? Hoy más que nunca, debido a la urgencia que provocan los actuales datos, es necesario definir políticas educativas que actúen sobre factores que tengan una gran influencia en los resultados, que afecten a un elevado porcentaje del problema, que intenten llevar al éxito escolar a todo el alumnado, porque no hay éxito en la escuela si todos no lo obtienen.

Esta ha sido pues la “idea fuerza” de la XIII Jornada, intentar reflexionar entre todos, a la luz de las intervenciones y ejemplos de buenas prácticas, acerca de cuáles son los factores que pueden ayudar a conseguir una escuela que lleve a todos los alumnos a conseguir el máximo desarrollo personal posible. Hoy este objetivo es una necesidad, no sólo personal, sino también social.

Y de esta exposición de contextos teóricos, buenas prácticas y debates en torno al tema, hemos elaborado este nuevo número de IDEA, que ahora tenéis al alcance, a un click, de vuestro ratón. Espero y deseo que os pueda ser útil, pero que a

la vez sea capaz de provocar en todos los lectores el análisis y la reflexión acerca del modelo de escuela que buscamos, de las prácticas que nos permitan ejercer esa labor tan importante que la sociedad nos ha encomendado de la forma más adecuada para lograr mejorar a las personas y a esa misma sociedad, para intentar que la escuela sea el principal foco de inclusión y promoción social, y por tanto la educación permita dar oportunidades, sobre todo a quién más las necesita.

Un cordial saludo a para toda la comunidad educativa de Navarra.



Presentación

Debemos buscar la cooperación de familia y escuela para lograr el éxito

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

El interés que cada día demuestra en nuestro país el profesorado, a la hora de tomar parte en acciones de difusión y formativas sobre la mejora de su praxis profesional, es un indicador eficaz del compromiso y la vocación que les acompaña y, constituye un motivo de esperanza que nos hace ser muy optimistas a la hora de abordar la mejora de nuestro sistema educativo.

Sabemos, a través de la evidencia empírica, que la calidad del profesorado es un factor clave para el éxito escolar, y uno de los factores más importantes de la calidad lo constituye su nivel vocacional.

Desde luego, el contexto actual, a nivel internacional y particularmente en el caso de los países más avanzados, hace ineludible la búsqueda, por parte de la sociedad entera, del éxito de sus escuelas, de sus centros educativos. Es la manera más segura que tenemos de preparar un futuro mejor para todos.

Si tenemos que reflexionar sobre los factores del éxito escolar, lo primero con lo que nos encontramos es la gran complejidad de esos factores. Son múltiples y variados, y muchas veces están relacionados entre sí. Estamos ante un fenómeno verdaderamente complejo.

Ante una situación como ésta, es muy importante, a la hora de definir las políticas

educativas, el poder disponer de alguna pista para definir bien las prioridades. Si no, podríamos estar dando importancia a factores cuyo impacto real sobre el éxito escolar es limitado, a la vez que despreciando o ignorando otros factores cuyo impacto sobre el éxito escolar es verdaderamente relevante.

¿Cómo orientarnos en este bosque de factores que inciden en el éxito escolar? A la hora de definir las prioridades, tendremos que fijar la atención en un conjunto reducido de causas que explican la mayor parte de los efectos en los sistemas complejos de carácter social. Si cómo dice el principio de Pareto, el 20% de las causas, puede explicar el 80% de los efectos, es necesario priorizar nuestra actuación sobre aquellos factores que tengan más influencia, para así lograr los mayores efectos.

Disponemos de una sólida evidencia empírica, a nivel internacional, para saber cuál es el orden de magnitud del impacto de distintas variables educativas, que deben luego traducirse en políticas. Esta investigación robusta nos indica que, de aquellas variables o aquellos factores sobre los que se pueden incidir en términos de políticas, el factor que más impacto tiene sobre la calidad de los resultados de los alumnos es la calidad del profesorado, con una fuerza de la relación de un 30%. A continuación, y con una fuerza que va entre el 5 y el 10%,

se cuentan la escuela como organización, los métodos organizativos u organizacionales de la escuela o institución; la dirección escolar; la interacción entre iguales -entre los alumnos y entre padres-; la socialización horizontal, que ya ha sido destacada por otros investigadores como un factor clave de incidencia en el comportamiento y en los resultados de los alumnos... Y también, como no, el papel de la familia.

Ese papel se hace evidente en temas como, el interés que prestan los padres por los resultados de los chicos, la actividades informales de conversación en el hogar, que trasladan expectativas importantes de la familia respecto de la institución escolar, el acompañamiento o supervisión en el tema de los deberes, la organización de actividades de carácter cultural con los hijos...

Podemos descubrir que opera una especie de regla del inverso de la distancia: cuanto menor sea la lejanía de la causa al objeto del efecto -en este caso el alumno-, mayor es el impacto. Cuanto más alejada está la causa del objeto, más débil es dicho impacto.

Por esta razón, el factor más influyente, el que más puede explicar el éxito escolar es el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Luego vendrá lo que rodea: el centro como organización, la dirección escolar, que sea capaz de garantizar que

una organización educativa opere con eficacia; por supuesto, la familia, la interacción entre iguales, pero todo esto ya lo va alejando del centro, de lo esencial, que es el alumno.

Lo primero, lo más cercano para un alumno es el proceso de aprender. De ahí que cada vez sea mayor la atención que se presta, por ejemplo, a los procesos de aprendizaje y a sus claves de éxito. Y de ahí que sea cada vez mayor la atención que se presta a las posibilidades de dilucidar las claves del éxito, las expectativas que se tienen de los avances, en materia, por ejemplo, de psicología cognitiva, porque nos pueden proporcionar claves sobre el éxito en los aprendizajes.

No cabe duda de que en ese punto el papel del profesor es vital, pero no debemos dejarle sólo; el centro educativo como entorno primario dónde se desarrolla el proceso de enseñar y aprender, la capacidad que tengamos de implicar a las familias y, como no, a las Administraciones educativas en un apoyo explícito a ese proceso, aumentaran la capacidad del sistema para llevar por la senda del éxito a todo el alumnado.

Debemos ejercitar la búsqueda de la cooperación de familia y escuela para el logro de un objetivo común, que es la mejora de la formación, y de los resultados escolares. No solo es importante remar hacia la misma dirección, sino también complementar y apoyar en el proceso a través de una actuación que coordinada y convergente.

Solo así podremos lograr que el éxito fluya de una manera cuasi espontánea, y alcance a todo el alumnado en función de sus posibilidades.

En estos momentos difíciles que vive la sociedad española, no podemos mirar simplemente hacia atrás. Tenemos que mirar hacia el futuro, y prepararlo de modo eficaz. Y para ello es imprescindible reflexionar sobre ese escenario futuro y sobre las claves de la mejora escolar que nos ayuden a conseguirlo.





Entrevistas.

“Es urgente que la familia asuma funciones que ha ido delegando indebidamente a la escuela”

Entrevista a Eduardo López

Catedrático de Pedagogía diferencia

en la Universidad Complutense de Madrid

Cristina Graell Santacana

Alumna de Grado de Periodismo de la Universidad de Navarra.

¿Qué método predomina más, actualmente, en las escuelas de nuestro país: ¿la enseñanza convencional o la recuperadora? ¿Es lo conveniente?

Si por Enseñanza Convencional se entiende un tipo de enseñanza en la que predomina un enfoque donde los alumnos, según confiesa Guskey (2005), disponen de idéntico tiempo para aprender con idénticos métodos, que cada uno extraiga sus consecuencias sobre cómo es la enseñanza actual. Por Enseñanza no Convencional se entendería algo distinto: tiempo individual para aprender y medios distintos adaptados.

Esto es Enseñanza Recuperadora, como dice, que se preocupa de los alumnos de bajo rendimiento; pero la Enseñanza no Convencional debiera ocuparse no solamente de los de bajo rendimiento sino de los de alto. En este caso la enseñanza sería potenciadora. Pero “recuperadora” o “potenciadora” son acciones que coinciden en perfeccionar o mejorar a cada alumno, porque la educación es acción de perfeccionamiento, de cualquier alumno. En este sentido, la educación no entiende de igualdad.

El hecho de que España tenga fama de que no brilla por una gran cultura del esfuerzo, ¿es merecida?

Creo que está bastante extendida la idea de que en los alumnos hay poco afán de superación. Se ponen los fines, pero sin poner los medios. El esfuerzo es algo constitutivo de la educación. Toda acción de perfeccionamiento exige esfuerzo. Toda acción de un deportista que intenta mejorar marcas requiere esfuerzo, entrenamiento, renuncia a otras cosas... Y la educación no merece una excepción.

¿Podría especificar algunos motivos del retraso de escolarización que existe en muchos alumnos españoles? ¿Las convenciones sociales –las expectativas que tiene la sociedad de la educación– son culpables?

Aparte de problemas personales que los alumnos tengan, existen, a mi entender, dos fuentes fundamentales de retraso en rendimiento. Por una parte, existen entornos familiares y ambientales de aprendizaje que no son los más adecuados para aprender.

El matrimonio Ramey (2004), de la Universidad Georgetown de Washington, documentan que a la edad de 5 años existe un desfase de entre dos a dos años y medio en madurez escolar entre el grupo de niños de ambiente culturalmente pobre respecto

del grupo más favorecido. Y este desfase se incrementa con el tiempo, no siendo un factor despreciable la acción demoleadora que sobre el grupo desfavorecido ejercen las vacaciones de verano, cuando la escuela cierra. La otra fuente pienso que hay que buscarla en la familia, en los padres. Aparte de los padres responsables, existe una amplia tipología de paternidad indeseable: los hay indiferentes al aprendizaje de sus hijos, los hay permisivos, indulgentes y hasta cómplices de las fechorías escolares de sus hijos. Y esto ya no es cosa de nivel social.

¿Qué es lo que aporta la planificación del temario por parte del profesorado?

Cuando un profesor planifica, está haciendo algo que toda acción humana conlleva, la intencionalidad; planificar es algo que todo profesor, como profesional de la enseñanza que es, debe hacer. Un profesor debe planificar tanto lo que el alumno debe aprender –objetivos, contenidos, incluso pruebas que va a utilizar para medir el rendimiento– cuanto cómo va a enseñar.

¿A qué cree que se debe la asignación de varios roles a la figura del profesor?

Pienso que sigue siendo verdad lo que concluían Coleman y sus colaboradores (1966) cuando afirmaban que la familia

explica el doble de varianza del rendimiento que la escuela. Ahora, independientemente de la familia, la pelota la queremos colgar en el tejado de la escuela, en los profesores.

Pero ¿qué ha ocurrido? La familia ha ido delegando funciones a la escuela, las cuales le eran propias. Si la escuela es una institución de enseñanza orientada al aprendizaje, no cabe la menor duda de que cuantas más funciones delegue la familia y asuma la escuela, en ese mismo grado disminuirá el nivel de aprendizaje escolar de los alumnos, precisamente por esa multiplicidad de funciones y roles que el profesor tiene que adoptar a lo largo de la jornada. Por ello, es urgente que la familia asuma funciones que ha ido delegando indebidamente a la escuela.

¿Y después del colegio? ¿Cómo garantizar una lucha por este afán de superación?

A veces un profesor puede hacer bastante poco, si es que en las instancias previas de la familia y del entorno donde se vive no se han inculcado dichos valores. La educación es un proyecto en el que entran muchas instancias, y si no van concordantes, todas en la misma dirección, lo que uno hace puede deshacerse por otro lado.

La preenseñanza o la evaluación formativa, ¿son compatibles en tiempos de recortes?

Si la preenseñanza pretende colocar a los alumnos en el punto idóneo de dominios previos para que puedan abordar con probabilidades de éxito los aprendizajes posteriores, esto requiere tiempo, para el diagnóstico previo y para la acción docente niveladora. Si la evaluación formativa es la acción que tiene por objeto conocer al alumno cómo va aprendiendo para poder ayudarlo durante el proceso en orden a que llegue al final con los objetivos dominados, esto, igualmente requiere tiempo. Si los recortes afectan al tiempo necesario para estas acciones, entonces los recortes serán un factor negativo. No estoy hablando de recortes económicos sino de tiempo. Una buena educación requiere tiempo, pero no sólo (planificación, estructura, saber hacer, ...).



El éxito se consolida con los valores del esfuerzo

Entrevista a Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

Cristina Graell Santacana

Alumna de Grado de Periodismo de la Universidad de Navarra.

¿Qué es el éxito escolar?

Es el logro por parte de los alumnos, de los profesores y, en última instancia, de la sociedad, de los objetivos que ésta espera de la escuela. El núcleo de la misión de la escuela es la instrucción. Una escuela que no instruya, o que instruye deficientemente, no es exitosa.

El éxito escolar no ha estado de moda...

El éxito escolar, durante un cierto tiempo, en nuestro país, no ha estado de moda entre los alumnos, porque requiere esfuerzo. La inteligencia se hace, y se hace con esfuerzo. Como ese tipo de éxito requiere esfuerzo, se ha producido un cierto rechazo. Se ha considerado el éxito fácil, y se ha tornado en una suerte de espejismo. Pero tendremos que recuperarlo, porque no podemos enfrentarnos al futuro con confianza si no insistimos en los valores del esfuerzo, de la perseverancia, de la autoexigencia, que son imprescindibles para hacer efectivos los aprendizajes, y en definitiva, para crecer y consolidarnos como personas completas.

¿Esta desvaloración del esfuerzo es un problema que solamente se centra en España, o se trata de una crisis global?

Creo que no se trata de un problema global. A pesar de la llamada 'Mcdonalización' cultural, hay rasgos y comportamientos de las sociedades contemporáneas que se mantienen a pesar del impacto homogeneizador de la globalización.

Así mismo, no en todos los sitios existe esta desvaloración del esfuerzo ni esta extensión del facilismo que ha padecido nuestro país. Nosotros hemos apostado por el facilismo como una estrategia para conseguir mayores cotas de igualdad, bajando el nivel de exigencia. Pero en la medida en que se rebajan los niveles de exigencia, se están entorpeciendo los procesos de aprendizaje, impidiendo a los chicos lograr la capacidad suficiente para abordar, con ciertas garantías, aprendizajes posteriores más complicados.

¿Qué consecuencias se derivan?

Al final, se produce una adaptación personal e institucional para aceptar como satisfactorios niveles más bajos, y eso termina afectando a la autoestima de los alumnos, a su seguridad personal, a la aceptación de la escuela como una institución que

contribuye a su progreso, y finalmente incrementa el fracaso y al abandono. Por tanto, la solución es recorrer el camino inverso e ir aumentando los niveles de exigencia de forma progresiva, modificando las metodologías a fin de que los niños, ya desde pequeños, no acumulen retrasos escolares. Hay que cambiar el modelo pedagógico, y desarrollar desde pequeños hábitos robustos en sus mentes, hábitos bien orientados. Dicho de otro modo, hay que revisar el camino andado y empezar a educar a los alumnos no en el facilismo, sino en las virtudes de la esfera de la voluntad: el esfuerzo y la perseverancia, con un apoyo afectivo y emocional importante.

¿Las 1.000 horas anuales que los alumnos pasan en las aulas son suficientes para lograr ese éxito?

Los estudios internacionales nos indican que pueden serlo perfectamente. El problema no proviene tanto del número de horas como de su uso que, en nuestro sistema, está afectado, con respecto a otros, de una mayor dispersión de los contenidos.

¿Cuál es el protagonismo que adopta aquí la familia?

La familia es esencial, sobre todo como soporte en el plano emocional. Pero también



en el plano intelectual o cognitivo. Muchas veces no tiene que ver tanto con que el padre y la madre se conviertan en el profesor particular, sino con cómo ejerza ese papel de “entrenador”, reforzando sus expectativas con respecto a sus hijos, enriqueciendo el ambiente cultural de la familia, demostrando interés con relación al mundo escolar de los niños, etc. Es una serie de estrategias que se conoce como el “currículo del hogar”, y que se han revelado efectivas a la hora de mejorar el éxito escolar.

Cuando esas estructuras familiares son culturalmente muy distintas, ¿cuáles son las consecuencias que se pueden esperar?

En este contexto multicultural en el que nos encontramos, se debilitan los consensos civiles y morales que en otro tiempo sin duda existieron. Hay que reforzar la instrucción sobre aquellos elementos que han dado sentido a lo largo de décadas a la civilización occidental; por supuesto, desde la tolerancia.

Es en este contexto multicultural donde paradójicamente uno se puede sentir más perdido. Hay que acordar el referente, que proviene de nuestra cultura – del humanismo y de la Ilustración-, y que ha sido capaz de

generar en su seno el progreso científico y tecnológico, además del desarrollo humano.

¿Qué cambios considera que se han dado en los últimos 20 años en este aspecto, en lograr el éxito?

Ha habido un incremento notabilísimo de recursos, lo que ha llevado consigo la mejora de las condiciones de escolarización. Se han mejorado, por ejemplo, las instalaciones escolares o las ratios (número de alumnos por aula o de alumnos por profesor). De manera que, fruto de esta inversión, gozamos actualmente de un sistema bastante robusto. No obstante, los resultados son mediocres, y se nos presenta el desafío de pensar en lo que se debe retocar del sistema, para poder asumir con confianza los retos de esta sociedad de la información o digital, que cambia muy rápidamente y que requiere por ello una mayor preparación del individuo ante este nuevo contexto.

Es evidente que ha habido una extensión de la educación a sectores muy amplios de la población. Pero otros países también lo han hecho, y muchos de ellos han avanzado más que nosotros. Hay que fijarse, por tanto, en los resultados, ya que las altas cifras de abandono temprano, por

ejemplo, son uno de los síntomas de que algo no está funcionando bien. Tenemos que pensar en cómo mejorarlo.

¿Cuáles son las medidas que a corto plazo se deben de tomar, administrativamente, para lograr ese éxito?

Más allá de las medidas de ajuste, realizadas por cuestiones coyunturales, que por dolorosas son inevitablemente motivo de conflicto -pero que han de contextualizarse en un momento difícil- se pretende actuar sobre la estructura del sistema, para hacerlo más flexible. Se trata también de operar sobre la Formación Profesional, buscando mayor capacidad de adaptación a las preferencias de los alumnos.

Por otra parte, se está buscando también hacerla más atractiva, vinculándola al mundo de la empresa. Se pretende incidir asimismo sobre el factor profesorado. Casi la tercera parte de nuestros profesores, en los próximos diez años, se habrán jubilado. Por tanto, hay que acertar en esa operación de sustitución, y aprovechar la ocasión para incidir en una nueva concepción de la selección y de la formación inicial del profesorado, así como en su desarrollo profesional.



“Lo importante es la voluntad de querer cambiar las cosas con los medios con los que se cuentan”

Entrevista a Julio Belinchón

Ex director del IES Mariano José de Larra de Madrid

Cristina Graell Santacana

Alumna de Grado de Periodismo de la Universidad de Navarra.

¿Cómo os asegurasteis de que los objetivos propuestos no eran utópicos?

Porque desde el principio nos planteamos que el éxito de nuestro plan dependía de que tuviéramos objetivos muy fácilmente alcanzables. Es decir, sin diversificar: proponernos pocas propuestas. Lograr uno o dos objetivos, probados inicialmente con pocos alumnos y pocos profesores. Comprobando que éramos capaces de conseguir el éxito en este ámbito más reducido, el éxito llamaría, posteriormente, más interés.

Si durante el primer año implicamos a cinco o seis profesores, el segundo año pasó al 80% del claustro, que vio que, efectivamente, el plan había funcionado, y que el ambiente de las clases era mucho más cómodo: los profesores de matemáticas o de música podían explicar sus materias en condiciones que antes eran impensables. Los profesores, en estas circunstancias, estaban dispuestos a hacer una aportación extra, ya que posteriormente, en un punto de vista puramente docente, era mucho más eficaz.

¿Era posible sacar adelante el proyecto sin la ayuda de los padres?

Nos pareció que cualquier plan que tuviera perspectivas de éxito necesitaba contar con la participación de los tres segmentos básicos: alumnos, profesores y familias. Obviamente, los profesionales son los que están más implicados con los chicos, pero necesitábamos la colaboración de las familias para realizar las tareas que nos proponíamos. Contando con que hay una dificultad de principio, y es que los padres vienen poco a los centros de secundaria, uno de los primeros objetivos que teníamos que lograr era atraerlos hacia el instituto, y luego establecer una serie de actuaciones que produjeran una comunicación eficaz con ellos, haciéndoles conocedores de nuestros proyectos, para que se implicaran y tuvieran también su parte de actuación: básicamente, con comunicaciones por escrito, pero también con reuniones privadas y colectivas.

La entrega de notas o algunas reuniones eran oportunidades para tenerlos en el centro. En total, en unas cuatro situaciones podíamos informarles de nuestros proyectos, de los resultados, y conseguir la retroalimentación.

¿Cómo hacer cambiar al alumno problemático?

Una de las cosas que hemos hecho con más interés e intensidad es el tratamien-

to de alumnos más difíciles, ya que en un centro el 90% de los problemas los crea el 5% de alumnos. Si conseguíamos resolver o al menos aminorar la incidencia negativa de estos chicos, mejorábamos mucho todo el ambiente. Si conseguíamos hacer recuperar a los alumnos difíciles, el centro mejoraría muy rápidamente. Las técnicas que utilizamos, para ello, se centraron básicamente en la atención, en el seguimiento directo: la solución de conflictos en general y el cumplimiento de las normas. Esto, permitía aislar mucho a este tipo de alumnos: no es lo mismo que en un aula de treinta alumnos haya un cierto ambiente de deterioro, con retrasos, ausencias, peleas... a que el espectro y el ambiente sea el correcto, el adecuado.

Los alumnos más difíciles siguen insistiendo, pero se nota que esos tres o cuatro chicos ya no son líderes, y dejan de ser los referentes: ya no presumen por sacar ocho suspensos. Han dejado de ser los héroes de la clase para acabar siendo chicos de los que más vale alejarse. Y una vez que están aislados, es más fácil actuar sobre ellos. Además, hemos conseguido neutralizar a los chicos que estaban en duda, que se podrían decantar por los menos indicados.

Vuestro centro ha logrado llevar a cabo un plan que premia al éxito. Pero cuando

estos alumnos salgan del instituto, ¿cree que se les va a premiar el valor de este esfuerzo?

En el instituto pretendemos crear una dinámica permanente en los chicos. Consideramos que ellos no deben conformarse con sacar una nota aceptable en la siguiente evaluación o en el siguiente curso, sino que adquieran una dinámica que sea duradera en el tiempo. Lógicamente, se nos escapa la posibilidad de intervenir a nivel más amplio que al de nuestro propio centro... Pero en los chicos sí que hemos presenciado cambios profundos, basados no solamente en la mejora de los resultados, que es evidente, sino en las actitudes o comportamientos, y su forma de entender la responsabilidad que tienen. En la medida en que hemos sido capaces de seguir su trayectoria profesional, en los siguientes años, hemos presenciado un cambio muy positivo.

¿Cuál fue la reacción con la que os sorprendisteis más, de la que menos expectativas de implicación teníais?

Nos habíamos planteado unos objetivos bastante sencillos, pero lo que más nos sorprendió fue ver cómo, una vez que se iniciaban cambios, muchos profesores empezaron a aportar cosas que antes ni se les habían ocurrido. Muchas veces falta un cierto ambiente de cambio y mejora, y cuando los profesores tienen la seguridad de que sus aportaciones encajan y son bien recibidas, se deciden con más facilidad.

¿Con qué experiencia se queda, como director de este proyecto? ¿De qué se siente más orgulloso?

Hay muchas cosas que te dejan huella. Han sido muchos años viendo cómo alumnos que estaban en situaciones difíciles salían adelante; logrando dar pautas a familias que tienen problemas graves para que puedan ayudar mejor a sus hijos. Pero la mejor experiencia es de tipo personal. Puedo asegurar que han sido los mejores años de mi vida profesional y la verdad es que me lo he pasado muy bien haciendo todas estas cosas.

Si tuviera que aconsejar a otro centro que se anima a un proyecto similar al de

su instituto, ¿qué modificaciones haría respecto al procedimiento que se efectuó en el IES Mariano José de Larra?

Cada centro es un mundo, con problemas a solucionar muy particulares, con alumnos de características propias y, desde luego, con los profesores que el azar ha determinado. Por eso es fundamental definir bien lo que quieres hacer y saber contar con las personas más adecuadas, dentro de lo que hay en cada claustro de profesores. Pero lo importante es la voluntad de querer cambiar las cosas con los medios con los que cuentas.

¿Cree que sería posible sacar adelante un proyecto similar en el contexto actual en el que se encuentra España?

En las situaciones más difíciles es siempre posible intentar mejorar las cosas, pero reconozco que si los profesores, que son al fin y al cabo quienes tienen

que llevar adelante todas las mejoras con los alumnos, no se sienten bien, es muy difícil conseguir que se impliquen. Y no es solo un asunto de dinero, sino también de dignidad profesional, de valoración del esfuerzo desinteresado y de apoyo a ese trabajo extra que realizan.

Pero, lamentablemente, estamos asistiendo a un importante desprestigio de la importancia de la educación, del trabajo de los profesores, considerando que el mundo educativo es una mercancía más, que se puede utilizar como recurso financiero en los presupuestos del Estado. Con este enfoque no se ayuda a mejorar lo que muchos profesionales hacen de forma desinteresada. Y proyectos como el nuestro requieren de mucho trabajo generoso y altruista. Por eso creo que ahora resultaría mucho más difícil de conseguir.





Ponencias.

La escuela como institución de enseñanza, orientada al aprendizaje

Metodologías para el éxito escolar

Eduardo López López

*Doctor Eduardo López López, Catedrático de Pedagogía
diferencia en la Universidad Complutense de Madrid*

La educación, como bien social, tiene dos tipos de consecuencias, sociales e individuales. Cuando hablamos de éxito escolar casi siempre nos referimos a conseguir éxito en la esfera individual y de carácter cognitivo; es decir, el éxito sólo supone la adquisición de una serie de aprendizajes por parte de cada alumno.

Pues bien, si nos fijamos en esa esfera y con ese planteamiento, suponiendo que ese éxito en los saberes individuales proporciona oportunidades sociales, mi propuesta para conseguir ese objetivo se concretaría en tres momentos o etapas definidos como estrategias específicas;

1. Acción de entrada del éxito escolar

Aquí entraría la noción actual que tenemos de escuela, como una institución de enseñanza, orientada al aprendizaje. En su origen, esta enseñanza se basa en los saberes básicos, para desenvolverse medianamente en la sociedad y en la convivencia.

Cuando nuestros alumnos llegan a un nuevo curso, damos por supuesto que tienen todos los conocimientos del nivel anterior. No obstante, pueden no venir suficientemente preparados. En este caso hay que

aplicar una preenseñanza, y realizar una buena planificación por parte del profesor, que, ante todo, es un buen profesional.

2. La preenseñanza y la planificación

Un profesor tiene que determinar lo que el alumno tiene que aprender, definiendo los objetivos y los contenidos antes de que comience el curso, para evitar que la enseñanza no se adapte al aprendizaje previsto. Es así como se garantiza que los alumnos, al dejarlos en junio, están en el nivel adecuado para empezar en septiembre. Por otra parte, al pasar al método de enseñanza más conveniente, se procede a una tarea más específica. No estoy hablando de didáctica, pero hay determinadas pautas que sí que conviene seguir.

3. La evaluación formativa

Existe también un proceso claro: la evaluación formativa. Es la evaluación tomada como elemento de mejora de la enseñanza, que deriva de lo que un profesor desempeña. De lo que un profesor no puede prescindir es de la atención, la ayuda que debe proporcionar en el aprendizaje.

Aunque la familia es un pilar importante, y a la vez en todo el cuerpo docente debe

existir un concepto optimista sobre las posibilidades de la educación -creer en los alumnos-, es la escuela la que debe presentar las condiciones necesarias para que un profesor pueda enseñar y un alumno pueda aprender, y en esta institución debe existir un concepto optimista sobre las posibilidades de la educación.

La escuela -recordemos, una institución de enseñanza orientada al aprendizaje- se creó para aprender, aunque a esta institución se le hayan unido otras funciones que pertenecerían a instancias familiares. Cuantas más funciones asuma la escuela, en menor grado el aprendizaje se beneficiará, porque el rol de un profesor se multiplica. Y el rol que identifica a los profesores ayuda en el proceso.

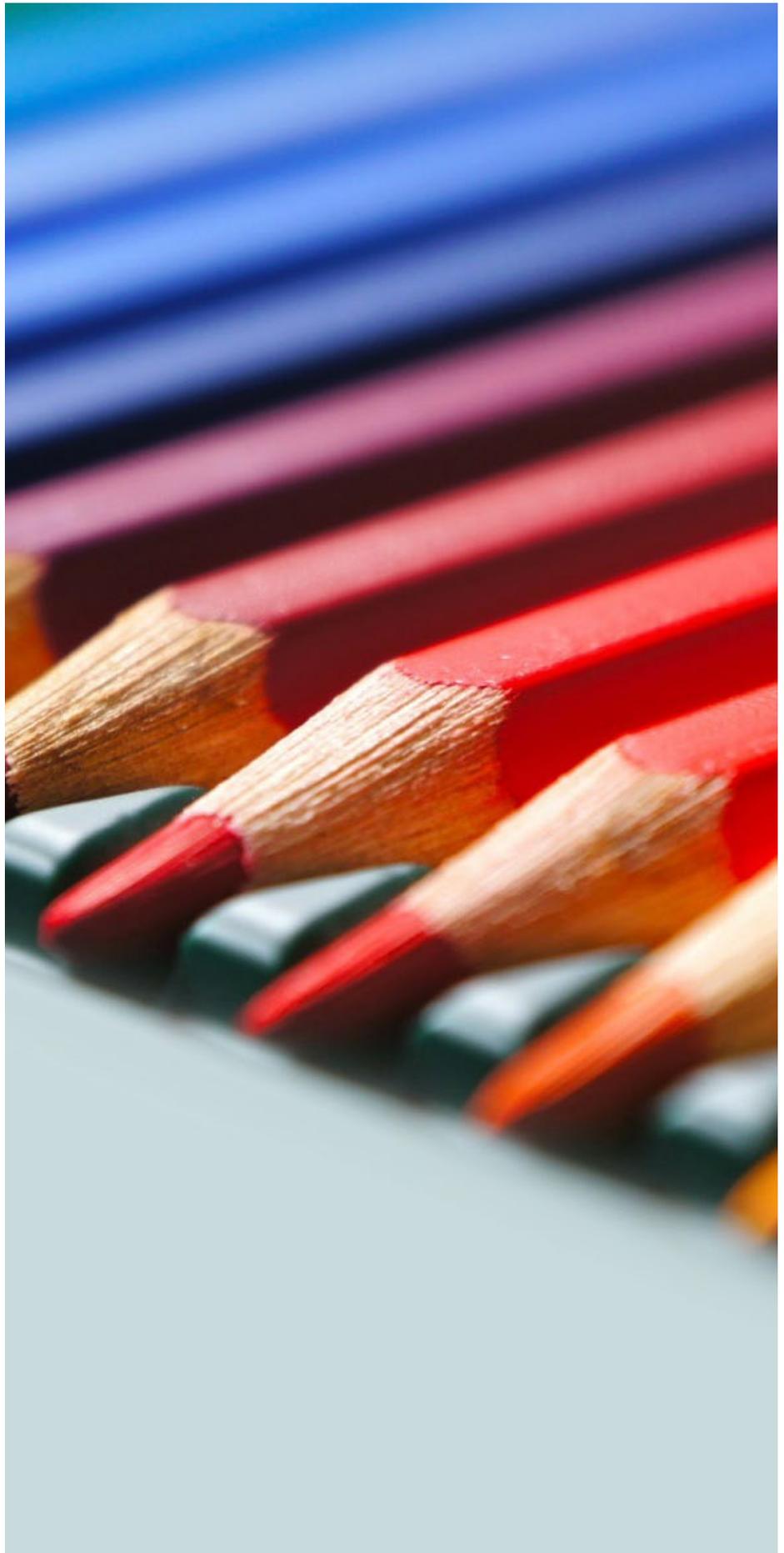
En cuanto a la diferencia entre la enseñanza convencional y la no convencional o recuperadora, la primera es aquella que asigna el mismo tiempo y los mismos métodos a todos los alumnos. Pero cada alumno necesita diferente tiempo, y hay que prestarlo. Y además, con diferentes métodos o procedimientos de aprendizaje. La enseñanza no convencional, por tanto, es la que asigna diferentes tiempos con metodologías adaptadas a distintos alumnos.

Algunas propuestas

Hay que paliar el retraso de escolarización que existe en muchos alumnos, especialmente en aquellas asignaturas que tienen una dependencia mayor del aprendizaje.

Hago hincapié en que, una vez hecho el diagnóstico del nivel de entrada y dicha planificación, es importante la evaluación formativa para supervisar el progreso. Cuando esta se aplica, se consigue un estándar de rendimiento similar a un alumno sobresaliente de la enseñanza convencional. Esta evaluación formativa cobra importancia si se toma en consideración la información que proporciona la evaluación a lo largo del proceso, ya que es muy analítica. La primera práctica que tenemos que desempeñar, una vez realizada la prueba, es el feedback, dando información a los alumnos sobre el resultado de la prueba, devolviendo, por ejemplo, los exámenes corregidos con anotaciones y comentarios a los alumnos.

Dentro del rol que mejor identifica profesionalmente al profesor es el de promotor del aprendizaje del estudiante durante el proceso. Por ello, se requerirá en él la evaluación de cada bloque de aprendizaje a medida que se progresa, y, consecuentemente, la comprobación del dominio del bloque.





Lograr la participación de los profesores, de los alumnos y de los padres fue el reto del proyecto

Ejemplo de buena práctica

Julio Belinchón

Ex director del IES Mariano José de Larra de Madrid

Cristina Graell Santacana

Alumna de Grado de Periodismo de la Universidad de Navarra.

Nuestra experiencia duró cuatro años. El IES Mariano José de Larra es un instituto que se encuentra en Aluche, un barrio periférico de Madrid. Se creó en la época de los pactos de la Moncloa, en los años 70, pero su alumnado ha cambiado mucho con la llegada de la inmigración.

El problema, antes del proyecto que iniciamos, derivaba de unos resultados académicos bajos. Nuestros alumnos estaban muy por debajo de la media de los centros públicos de la zona. Se nos anunciaban resultados en torno al 60% de suspensos. En el curso 2005-2006, se inició en Madrid el proyecto de Centros Públicos Prioritarios, y tuvimos la oportunidad de entrar a formar parte de él. Este fue el trampolín que nos animó a tirarnos a la piscina.

Los objetivos

Como objetivo general, perseguíamos que la mayor parte del centro –profesores, alumnos y familias– se implicaran. Necesitábamos éxitos desde el principio. Considerábamos que, para iniciar un proyecto ambicioso, como era el nuestro, se requerían tres condiciones:

- Que el proyecto fuera claro, muy concreto, fácil de entender y de incorporarse a él.

- Que alguien dirigiera el proyecto, que hubiera una implicación del equipo directivo, muy decidido a llevarlo a cabo, y muy cohesionado.

- Que se recibiera cierto apoyo de la Administración. En aquellos momentos lo tuvimos.

El primer curso, el 2006-2007, decidimos aplicar el proyecto a los alumnos de 3º de la ESO. Se trataba de un grupo con resultados muy bajos, con un ambiente muy dejado y de indiferencia. La dinámica la dirigían los alumnos más negativos. El reto era lograr la participación de los profesores, de los alumnos y de los padres.

A los alumnos había que comunicarles una información precisa de lo que esperábamos de ellos, por lo que les reunimos varias veces para explicarles las exigencias, lo que les íbamos a dar y las ventajas que esperábamos tener de todo ello.

En cuanto a las familias, necesitábamos hablar con ellos. Conseguimos que los padres vinieran, de forma masiva, a las reuniones generales que les convocamos y a otras actividades generales y citas individuales.

Por lo que se refiere a los profesores, había que convencerles de querer iniciar un trabajo extra, a cambio de nada material. El único aliciente que había era que este trabajo extra repercutiría en la mejora de

sus condiciones de trabajo, hecho por el cual la convicción fue ágil.

Primeros resultados

A los dos meses de iniciar de seguimiento con los chicos, percibimos que había cambios. En la segunda evaluación, las notas mejoraron de manera sustancial, sobre todo en los mejores alumnos. No era un efecto previsto, pero estábamos cambiando la dinámica interna de los grupos de nuestros alumnos, dejando de ejercer dominio en el aula los peores, y empezando a figurar como modelos los alumnos buenos.

Fuimos modestos al plantear los objetivos. Nos pareció que lo que era preciso atacar eran los resultados académicos y la mejora de la convivencia. Queríamos que el primer año los resultados académicos mejoraran un 10%.

Un contrato

Una herramienta práctica para atraer a los alumnos, a las familias e incentivar a los profesores fue el desarrollo de un contrato escolar. Consistía en un documento, en el que se recogían unas condiciones de comportamiento, tanto en relación a la convivencia como en los compromisos de tipo académico, ajustados a las características de cada uno. Se buscaron objetivos fácilmente alcanzables, pero que requirieran el esfuerzo evidente por parte de los alumnos.

Las familias tenían que asegurar el compromiso de atender en los deberes de su hijo, de preocuparse por sus competencias. Este documento era discutido en una reunión con el equipo directivo, el tutor, los padres y el alumno.

Durante este tiempo, teníamos ocasión de hablar con los padres sobre el alumno, se producía una fuerte puesta en común. El escenario formal de la firma de este documento aportaba mucho valor moral, ya que se impulsaba el ambiente de superación y de trabajo, de responsabilidad. El tutor se encargaba del cumplimiento de este contrato durante los siguientes meses.

La figura del supertutor

El segundo elemento que nos inventamos para garantizar el desarrollo de actividades fue la creación de la figura de un 'supertutor'. Se trataba de un profesor que ejercía labores de coordinación, con una reducción horaria importante, y que fundamentalmente buscaba apoyar a los tutores y hacer un seguimiento directo del alumnado. Si queríamos que los alumnos mejo-

ran, se requería un conocimiento y una atención directa y muy individual.

En 1º y 2º de la ESO, por ejemplo, se hizo hincapié al cumplimiento de normas, en el tratamiento de los alumnos más difíciles y en el seguimiento individualizado de los chicos. El cambio en el grupo, de esta forma, era más rápido y evidente, mejorando el clima general. Tras interiorizar estas actitudes, pasamos a una fase de atención a las competencias académicas. El profesor podía impartir sus clases con unos alumnos receptivos, motivados, en un ambiente tranquilo en clase. La oferta académica estaba mucho más asegurada.

En cuanto a los alumnos más difíciles, se buscaba su recuperación, en vez de la expulsión, logrando, en primer lugar, la propia satisfacción.

Otro campo de actuación en estos primeros cursos fue la atención a los alumnos de forma más individualizada, para asegurarnos de que un alumno no iba a disminuir los resultados en el instituto, tras llegar de su escuela.

La consolidación del proyecto

Tras estos cuatro años, ha habido resultados positivos. Pasamos a ser un centro de referencia. Levantar un 10% la nota media de los alumnos implica mucho trabajo, y es un trabajo colectivo, con una implicación de los alumnos, los profesores y las familias.

Cuando hay elementos de mejora, se mejora todo. Mejoran los alumnos buenos, porque el clima favorece la actividad académica, la enseñanza ordinaria. Por tanto, los buenos serán mejores.

Pero el plan terminó hace dos años. En este momento debo decir, muy a mi pesar, que el plan se está viniendo abajo. Esto se debe a unos datos muy concretos: los supertutores de tercero y cuarto han desaparecido, se ha producido una disminución de los resultados, se están produciendo expulsiones de alumnos que en otras condiciones se buscaría rescatar, y se ha perdido cierto apoyo de la Administración.

Soy defensor de la enseñanza, y por ello, creo que merece un apoyo importante.



El éxito escolar para todos. Desarrollo de la mesa de experiencias en navarra Mesa redonda colegios



Cristina Graell Santacana

Alumna de Grado de Periodismo de la Universidad de Navarra.

Gemma Botín

Gerente del centro de educación especial Isterria

1. Datos clave

Localización: Ibero

Número de alumnos: 72

Edades de escolarizados: 6 - 21 años, con posibilidad de prolongar la formación hasta los 25

Tipo de centro: concertado

2. Factores de éxito escolar

En primer lugar, gracias al papel de los profesionales, que son el pilar para poder llevar el proyecto adelante, fruto de la relación que establecen con la persona y la visión que tienen de ella, con la que creen, y que consideran que tiene un gran recorrido de aprendizaje. El deber de los profesionales es, por tanto, descubrir y desarrollar todas las capacidades del alum-

no y la máxima autonomía. Además, son los consensuadores de los objetivos del centro, mediante una visión común y única de la persona. Destaca su implicación y el trabajo a través de proyectos.

En segundo lugar, la acogida de la persona y el plan de apoyo individual como herramienta curricular, dividida en muchas áreas: la autonomía personal, la identidad en la vida diaria, la comunicación, las habilidades sociales para fomentar la relación, las habilidades laborales y de inserción social dentro de la comunidad.

Otro factor clave para lograr este éxito es la investigación, la innovación y la formación a través de la incorporación de nuevas metodologías, de enseñanza o de aprendizaje. Buscamos estrategias para favorecer el aprendizaje a nuestros alumnos.

3. Isterria como centro de integración

Isterria es un centro en el que se forman personas con discapacidad intelectual, todos ellos con necesidades educativas especiales. Este centro busca propor-

cionarles una formación completa que les ayude a integrarse, posteriormente, en la sociedad.

Los servicios que les ofrecemos son, en primer lugar, el educativo, que es el que da mayor razón de ser al centro, y que puede ir acompañado con el formativo, de índole permanente y laboral.

El segundo servicio está formado por un paquete de actividades complementarias, como la logopedia, la orientación o el trabajo social, destinado tanto a las personas con un perfil de necesidades de apoyo muy considerable, a la vez que para aquellos alumnos que tienen menos dificultades de aprendizaje.

Unos 55 profesionales intervenimos directamente en el proceso de enseñanza de estas personas, en un entorno también peculiar y óptimo. Damos importancia primordial a la atención a la persona y a su familia, desde que entra en el centro hasta que se va. Realizamos un proceso de valoración del alumno, que prosigue en un plan

de apoyo individual. Gracias al esfuerzo, nuestro proyecto curricular es muchísimo más amplio que el que nos marca el currículo ordinario.

Los resultados de aprendizaje van mejorando gracias a la mejora del propio proyecto. Para Isterría, los resultados prioritarios son los personales, que se consiguen con el conocimiento y la aceptación de la persona, la motivación hacia el aprendizaje, la participación en la vida escolar mediante el deporte y el ocio, la normalización dentro del grupo tras las habituales dificultades de adaptación, la implicación, por una parte, de los profesionales, como motor principal de nuestro proyecto, y de los alumnos, que son también la razón de ser de nuestro proyecto. Las familias, por otra parte, son el otro pilar clave, ya que sin ellas tampoco podríamos avanzar. La educación, para Isterría, debería pensar en las personas antes que en los modelos, los cuales se deberían limitar a ser un instrumento para buscar el desarrollo de las capacidades de las personas, facilitándole todo el proceso de aprendizaje, prioritariamente integral. Otro punto elemental para Isterría es asegurar la inclusión de la persona en el centro: los aprendizajes, las relaciones y el bienestar.

4. Pregunta del público

¿Qué diferencia entiende el centro entre integración e inclusión?

La diferencia entre integrar e incluir comprende un matiz considerable. Integrar a una persona es dejarla en un centro, en el que se le dan unas determinadas propuestas de aprendizaje. Pero éstas no le garantizan formar parte de un grupo, ni comprender todo el bagaje de aprendizajes que necesita. No es lo mismo dejar a un alumno en el colegio que dar el paso a que este alumno se forme en todas las áreas que necesita, y que además se sienta partícipe del grupo en el que está.

Natalia Antomás

Profesora del departamento de innovaciones del colegio San Cernin

1. Datos clave

Localización: Pamplona

Número de alumnos: más de 1500 alumnos
Edades de escolarizados: 3 - 18 años
Tipo de centro: concertado

2. Factores de éxito escolar

La titularidad del centro, el esfuerzo por el plurilingüismo, la importancia de los resultados académicos de cada alumno, la enseñanza personalizada, las metodologías que utilizamos y los sistemas de gestión se convierten en los factores diferenciales de éxito escolar del colegio San Cernin.

3. El éxito, pensado desde los tres años

San Cernin es una cooperativa de familias, donde los padres son sus titulares. La razón de ser de esta cooperativa es el colegio. Para dar servicio a nuestros clientes, las familias y los alumnos, trabajamos 154 personas. Contamos con cuatro líneas para cada curso.

El colegio ofrece unos puntos diferenciales respecto a otros centros. Por un lado, la titularidad: las familias que traen a sus hijos son los titulares del colegio, y por tanto definen la misión que guía el centro. Los padres son también los que definen los valores, orientados en el humanismo cristiano y en el europeísmo. El plurilingüismo es otro de los hechos diferenciales del centro. Es decir, la organización del currículum de manera especial para dar un considerable peso a los idiomas, como recurso lingüístico.

Otro aspecto diferencial está relacionado con los resultados académicos. Nuestro objetivo es que más del 80% de los alumnos que se matriculan a los 3 años superen, 15 años después, la selectividad con su promoción. Somos conscientes de que se trata de un objetivo exigente, pero aun así alcanzable. Es un objetivo en el que todo el personal cree, y por ellos todos luchamos para alcanzarlo. Por ello, las evaluaciones son uno de nuestros objetivos. Estos resultados los conseguimos a través de la personalización, teniendo en cuenta que cada alumno necesita su tiempo y su dedicación. Nuestra clave está en las tutorías, individuales y grupales, los desdoblados, los apoyos, las recuperaciones como medida para no perder alumnos, las pruebas de nivel...

Se trata de unas medidas que eliminan la brecha que puede haber entre unos alumnos y otros. Estas medidas permiten alcanzar el objetivo, el 80% de éxito en los alumnos. En este punto cobra también importancia la gran implicación de las familias, que son a la vez cooperativistas. Contamos también con un departamento de orientación que realiza una detección temprana de los problemas.

En cuanto a las metodologías que utiliza San Cernin, destacan las nuevas tecnologías, la formación del profesorado a congresos y otros colegios para poder coger ideas y mejorar, la realización de prácticas de innovación, además de la adhesión al pacto mundial de las Naciones Unidas o la certificación como Empresa Familiarmente Responsable.

4. Pregunta del público

En el éxito académico posiblemente tienen gran influencia la tipología y las características del alumnado. ¿Es más fácil conseguir la excelencia en un centro como San Cernin, con un alumnado más homogéneo? El centro tiene un alumnado más homogéneo, con unas familias con unas altas expectativas. Los objetivos siempre son ambiciosos, y por ello, ponemos todos los medios a disposición de los alumnos, para que logren el éxito.

No obstante, evidentemente también tenemos alumnos con necesidades. Para integrarles, les buscamos los medios necesarios, mediante una detección temprana, que consigue grandes resultados fruto de una pronta intervención. Hemos logrado que alumnos con diagnóstico con TDAH acaben el bachillerato con buenos resultados. Además, los apoyos, las recuperaciones, las pruebas de nivel, la evaluación continua o las tutorías son herramientas para lograr alcanzar nuestro objetivo, y sin las que, previsiblemente, no sacaríamos adelante.

Antonio Lora

Director del IES Huarte

1. Datos clave

Localización: Huarte

Número de alumnos: 170 alumnos

Edades de escolarizados: 12 - 18 años
Tipo de centro: público

2. Factores de éxito escolar

La metodología en la que confiamos en el IES Huarte es una importante carga del ámbito práctico. Debemos recordar que los alumnos que llegan a nuestro instituto tienen verdadera fobia al pupitre.

En segundo lugar, tenemos itinerarios prolongados que permiten la atención a la diversidad y una cierta flexibilidad, pudiendo seguir la formación de forma adaptada. Nuestros programas se centran también en el desarrollo de competencias básicas y profesionales. La característica básica de nuestro centro, probablemente, es el seguimiento que realiza el equipo docente, reuniendo al chico y, si es posible, invitando también a la participación a los padres.

3. El éxito del esfuerzo personal

Presentar el éxito en el IES Huarte es hacerlo desde un punto de vista distinto, visto desde un centro receptor de fracaso escolar, concibiendo el éxito para todos, basado en el esfuerzo de cada uno de los alumnos. Desde el expediente más brillante hasta los títulos conseguidos a la segunda o la tercera oportunidad hay muchos éxitos. Tantos como personas.

Si conocemos a nuestros alumnos, podemos fijar los objetivos a conseguir con ellos, y que se podrán transformar en éxito. Somos un centro pequeño, y todos los alumnos que tenemos son diferentes, aunque presentan algunas características comunes. Casi todos ellos han fracasado en la ESO, por lo que están desmotivados y, en muchos casos, con antecedentes de absentismo y de comportamientos disyuntivos. Esto se traduce en un fuerte retraso escolar. Pero nosotros somos optimistas, y por eso nos apoyamos en que estos alumnos tienen ganas de superar las dificultades, y tienen potencialidades por descubrir y desarrollar. En muchas ocasiones, estas ambiciones están relacionadas con las manualidades.

Aunque su procedencia no llama mucho la atención en relación con otros centros, sí

que lo hacen otros datos específicos: un 19% de alumnos presenta necesidades educativas especiales diagnosticadas. Un 35% es socialmente desfavorecido y con alguna intervención por parte del departamento de Bienestar Social. Un 25% de ellos tiene algún tipo de medida judicial, y prácticamente el 100% presenta un desfase curricular superior a dos años. La población a la que dirigimos nuestra oferta educativa, por tanto, se encuentra al borde del abandono escolar temprano.

La oferta educativa para estos chicos y chicas empieza con un grado medio adaptado, el único en Navarra, que se cursa en tres años en lugar de dos. Por otra parte, ofrecemos otros programas pioneros, como el de Inmersión Lingüística, también original. Consideramos que somos la segunda oportunidad de la gran mayoría de estos alumnos, y en algunos casos, la última. Los objetivos que nos marcamos no los hacemos como cualquier instituto, basándonos en el porcentaje, sino pensando en la persona. Nos preguntamos por lo que necesita este alumno y lo que es mejor para él en este determinado momento de su vida. Además, estas necesidades deben ir complementadas con métodos para subirles la autoestima, para que consigan entenderse a sí mismos, para reconocer y aceptar lo que les impide seguir adelante, aprendiendo de los fracasos y concibiendo la dificultad como una oportunidad de superación. El instituto busca también solucionar los conflictos pacíficamente, seguir una normativa, y sobre todo unos valores empáticos, coherentes, exigibles.

Pensamos que la mayoría de alumnos encuentra vías de recuperación personal. A veces nos sentimos un poco gueto, porque creemos que el mejor medio para el éxito de nuestro alumnado hubiera sido quedarse integrado en los ambientes de verdadera diversidad de los que han salido. Pero la integración y la diversidad son un éxito escolar, que ayudan a crear una sociedad justa, diversa y solidaria. Para dedicarnos a este alumnado en situación de fracaso escolar es fundamental un equipo de profesionales especialmente motivados y preparados para conseguir la





recuperación personal, social y académico-laboral que necesitan. Para todo esto, necesitamos que se siga cuidando y mejorando la dotación personal y la flexibilidad.

4. Pregunta del público

¿Cómo resolvéis los conflictos entre los alumnos?

Aunque a veces se da una exageración de la gravedad del problema, sí que existen alumnos conflictivos. Utilizamos diferentes protocolos para encauzarlos. En función de la gravedad de los conflictos, pueden darse sencillas medidas de reuniones de un equipo docente, o recurrir al decreto de derechos y deberes de los alumnos, con la aplicación de medidas educativas.

A nosotros nos gusta aplicar trabajos a la comunidad, siempre que sea posible, para evitar medidas de exclusión. Nos esforzamos en buscar alternativas a la exclusión del alumno del instituto.

Alberto Arriazu

Director del IES Navarro Villoslada

1. Datos clave

Localización: Pamplona

Número de alumnos: 1000 alumnos

Edades de escolarizados: 12 - 18 años

Tipo de centro: público

2. Factores de éxito escolar

En el Navarro Villoslada realizamos la definición del currículum de una forma diferente, ofreciendo la pluralidad para cubrir la procedencia tan diversa del alumnado.

Además de las tareas académicas, ofrecemos variedad de actividades extraescolares. El compromiso del profesorado con sus alumnos se convierte en prioritario, y existen datos que demuestran este compromiso.

Además, la integración de los alumnos más desfavorecidos no se produce solamente a través del profesorado, sino que la hacen sus propios compañeros, los que presentan altas expectativas.

3. La diversidad como fuente de éxito

Nuestro centro, de 40 años de vida, cuenta con un centenar de docentes, cinco lí-

neas en la ESO, seis líneas de bachillerato y dos de nocturno. Un punto de nuestra misión es lograr un alto grado de éxito escolar, que permita al alumno completar una correcta preparación académica.

El Navarro Villoslada es un centro diverso y variado. Los alumnos provienen de una cincuentena de centros distintos, a la vez que de una treintena de nacionalidades diversas. Con semejante amalgama, si queremos tener éxito, tenemos que ofrecerles un traje a medida. Ante esta variedad, respondemos con mucha variedad. Nos interesa que los chicos de 1º y 2º segundo de la ESO, sobre todo, no fracasen: que continúen y que al menos alcancen el título obligatorio. También nos interesa que los alumnos que presentan altas expectativas tengan una oferta de asignaturas bilingües, además de que se ofrezcan como ayuda para el resto de sus compañeros.

Ofrecemos, por tanto, una variedad en la oferta educativa, sobre todo visible en el bachillerato. Confiamos con que, ante un alumnado de procedencia tan distinta, la oferta de variedad se convierta en una fraternidad.

Además, logramos buenos resultados. Hemos pasado de un 25% de alumnos que no tenían la ESO, que se iban sin terminar, a la disminución de este porcentaje a un 8%; es decir, logramos que el 92% de los alumnos que han llegado al centro consigan terminar la ESO.

Por otra parte, prácticamente todos los que pasan al Bachillerato lo terminan, con especial hincapié en un grupo de alumnos que ofrece altas expectativas, y que destaca posteriormente por sus buenos resultados en la Universidad.

Para el IES Navarro Villoslada, el éxito escolar tiene que ir acompañado del éxito social y personal. Pocos coincidimos en la definición de lo que es la educación. Para mí, la educación equivale a la calidad, atendiendo a lo que la sociedad le demanda, e integrando al alumnado en la sociedad, organizando el currículum formal y no formal con plena conciencia, y formando a los profesores, que se encargarán también de realizar los pertinentes cambios educativos.



Éxito escolar para todos

Experiencia del colegio San Cernín de Pamplona

COOPERATIVA SAN CERNIN

- Club Deportivo
- Escuela de Música
- Fundación San Cernin

Colegio:

- Actividad Docente Concertada
- Actividades Complementarias:
 - Deporte
 - Música
 - Otras actividades

RECURSOS HUMANOS: 154 TRABAJADORES

- Docentes: 134 profesores (115 concertados)
- 72 Diplomados (Infantil, Primaria, 1er ciclo ESO)
- 62 Licenciados (2º ciclo ESO y Bach)
- 41 profesores titulados en idiomas
- No docentes: 20 en Admón y Servicios
- Dotaciones
 - 2 edificios
 - 4 líneas = 60 unidades

CARACTERÍSTICAS DEL COLEGIO

Hechos diferenciales:

- Titularidad.
- Plurilingüismo.
- Resultados académicos.
- Personalización.
- Metodologías.
- Sistemas de Gestión.

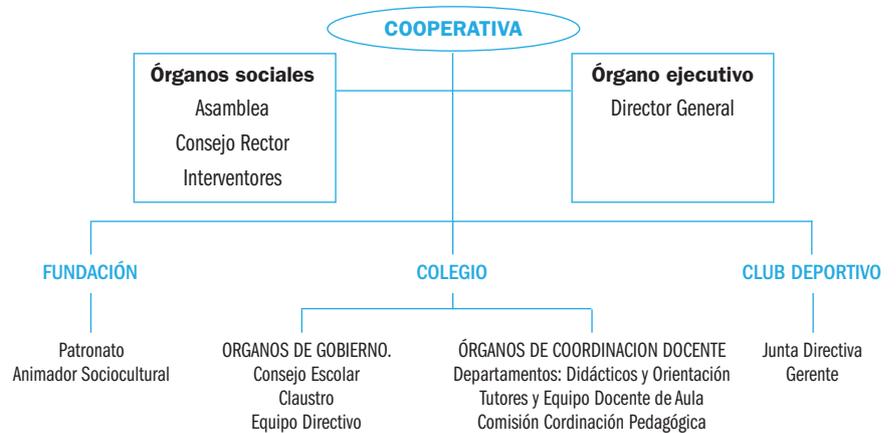
ETAPAS EDUCATIVAS

- Infantil (3-5 años)
- 1er. Ciclo Primaria (6-7 años)
- 2º y 3º Ciclo Primaria (8-11 años)
- ESO (12-15 años)
- Bachillerato (16-17 años)

LOS CLIENTES: FAMILIAS Y ALUMNOS

- 1.000 familias
- 1.619 alumnos
- 3.200 antiguos alumnos

ESTRUCTURA Y ÓRGANOS



TITULARIDAD

Cooperativa.

Los padres son los titulares del Colegio. Definen la Misión, los objetivos el Plan Estratégico (que Colegio se quiere).

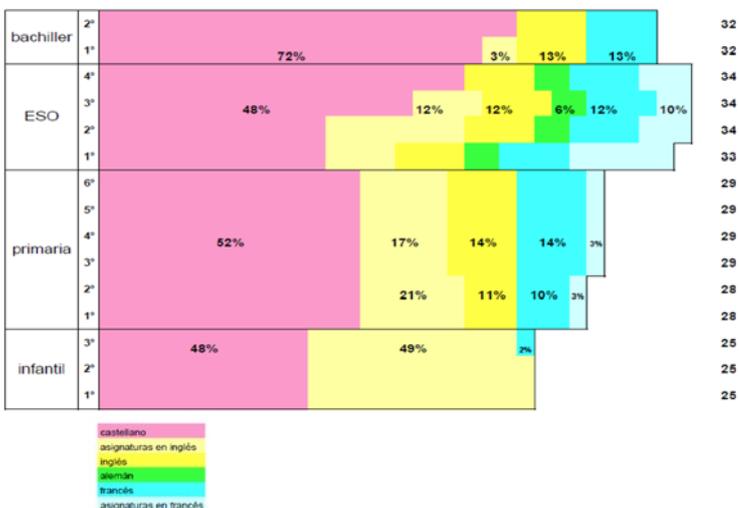
Valores.

Valores del humanismo cristiano

Europeísmo.

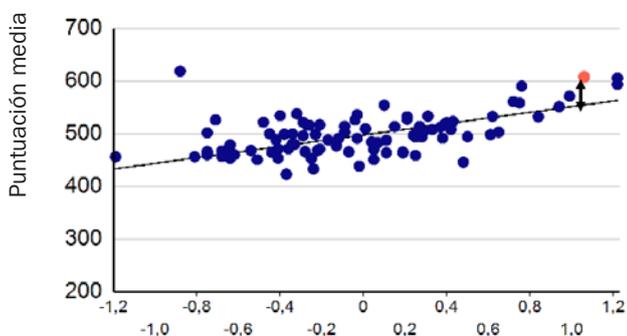
PLURILINGÜISMO

Idiomas por etapas educativas. Curso 2011-2012:



RESULTADOS ACADÉMICOS

- Evaluaciones externas muestrales (PISA), censales (diagnósticas).
- Objetivo; que más del 90% de los alumnos matriculados en 2º de Bachillerato superen las pruebas de acceso a la Universidad.
- Más del 80% de los alumnos que se matriculan en el Colegio con 3 años superen la PAU con su promoción, 15 años después.



Valor añadido de San Cernin respecto al ISEC de su alumnado.



PERSONALIZACIÓN

Medidas que posibilitan un modelo educativo lo más personalizado posible:

- Tutorías individuales y grupales
- Desdobles, apoyos y recuperaciones
- Entrevistas con las familias
- Mediación
- Orientación
- Logopedia

METODOLOGÍA

- Nuevas tecnologías
- Formación, Benchmarking, Congresos...
- Innovación: modelo de Innovación
- Rincones, Proyectos, Talleres,
- Exposiciones orales, Grabaciones...

GESTIÓN

EFQM. Sello 500+

(encuestas grupos de interés, evaluación por competencias, CMI...)

Pacto Mundial de Naciones Unidas

(RSC, proyectos medioambientales)

Certificación EFR

(Empresa Familiarmente Responsable)

Natalia Antomás

Profesora del Departamento de Innovación del Colegio San Cernin

Éxito escolar para todos

Experiencia del centro de educación especial “ISTERRIA” de Ibero



1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

El Centro Concertado de Educación Especial Isterria comenzó su andadura en 1966 fundado por Caja de Ahorros de Navarra (hoy Caja Navarra). Desde sus inicios, Isterria se ubicó en la localidad de Ibero (Navarra), un pequeño pueblo a 13 kilómetros de Pamplona, en un entorno rural y rodeado de amplias zonas verdes (62000 m). El colegio da respuesta a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, que requieren un currículum adaptado. Actualmente, se forman aproximadamente 90 alumnos con distintas necesidades de apoyo.

Isterria ofrece a sus alumnos un espacio educativo, en donde pueden desarrollar al máximo sus capacidades, encaminado a lograr una mejor calidad de vida.

Las instalaciones del centro cubren las necesidades de los alumnos, que cuentan con aulas de Educación Básica Obligatoria, Programas de cualificación profesional especial y Programas de transición a la vida adulta, talleres de formación pre-laboral, casas hogar, pistas polideportivas, gimnasio y sala de psicomotricidad, piscina terapéutica, invernadero, jardines,

parque de columpios y un amplio conjunto de servicios generales con cocina, lavandería y comedores.

El Centro cuenta con tres grandes servicios:

A. Colegio, concertado con el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, que atiende a 78 alumnos repartidos en: Enseñanza básica obligatoria (EBO), para alumnos entre 6 y 16 años.

Programas de cualificación profesional inicial especial (PCPIE), para alumnos entre 16 y 20 años.

Programas de Transición a la Vida adulta (TVA), para alumnos entre 16 y 20 años.

B. Centro ocupacional, en el que se forman 17 personas para personas entre 20 a 25 años, a la espera de un recurso de vida adulta definitivo.

C. Residencia, que facilita la escolarización a 50 personas, atendidas en 7 estructuras residenciales, con un programa formativo de apoyo al programa escolar.

Isterria ofrece un servicio educativo específico e individualizado adaptado a la diver-

sidad de todos los alumnos con necesidades educativas especiales, atendido por más de 50 profesionales.

2. ACTUACIONES EDUCATIVAS

OBJETIVOS Y FILOSOFÍA

El objetivo que persigue Isterria es promover en los alumnos todo tipo de conocimientos, valores y habilidades básicas para mejorar su autonomía y favorecer la mejor integración en su entorno.

Un currículum basado en la funcionalidad de los aprendizajes y centrado en la persona es una de las premisas en las que se basa el proyecto educativo, así como en la inclusión de áreas de trabajo específicas en el currículum como son la autonomía personal, la autodeterminación y la comunicación.

La filosofía de trabajo se basa en el conocimiento individual de cada alumno y en la implicación de sus familias y de todos los profesionales del centro en el proceso formativo. Sólo desde el seguimiento personal es posible responder a las distintas necesidades de atención, para alcanzar el máximo y más adecuado desarrollo de los ámbitos personal, social y laboral y de este modo, fa-

cilitar su inclusión en la Comunidad. Una de las peculiaridades de Isterria es el propio entorno escolar. Éste es utilizado como recurso educativo y nos permite trabajar desde una perspectiva funcional, dando al alumno la posibilidad de mejorar su autonomía, asumir responsabilidades dentro del centro, colaborar en actividades, ayudar a sus compañeros. Esto redundará en beneficio de la autoestima y motivación del propio alumno, que se siente perteneciente a un grupo de iguales y que desarrolla al máximo sus cualidades y capacidades personales, favoreciendo su verdadera inclusión.

El Colegio Isterria es un Centro de Educación Especial por lo que todas las actuaciones educativas enmarcadas en el Proyecto educativo de Centro y en la Programación general anual están dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales.

De un currículum adaptado en sus áreas del currículum ordinario, hemos ido pasando a otro que se centra más en el propio individuo y en la inclusión de áreas de trabajo más específicas y funcionales como son la autonomía y la autodeterminación, la relación con el entorno y la comunicación.

El currículum a su vez se complementa con diferentes actividades cuyo objetivo es tanto la generalización de los aprendizajes como la normalización y la inclusión en actividades de la Comunidad, tales como:

- Actividades en Pamplona y pueblos limítrofes a Ibero (conciertos, cine, mancomunidad, mercados, educación vial, equinoterapia, etc.
- Fiestas de Navidad, de fin de curso, día del libro, día del medio ambiente
- Actividades deportivas organizadas por el colegio, por la Federación Navarra de deportes adaptados y Federación Española de deportes adaptados (esquí, atletismo, hípica, natación).
- Actividades de ocio (judo, psicomotrici-

dad, multideporte, manualidades, etc.)

- Actividades extraescolares (esquí, naturaleza y vela).

INICIATIVAS EN MATERIA DE CALIDAD

El colegio ISTERRIA desde el curso 2005/06, está inmerso en un proceso de mejora continua, consiguiendo en el año 2009 el primer certificado ISO 9001:2008, después de realizar la reflexión estratégica, y la implantación y desarrollo de todos los procesos, entre los que incluimos el proceso Clave de atención integral a la persona con discapacidad como prioritario, constituyendo un grupo multidisciplinar de profesionales para el desarrollo e implantación del “ Plan de Apoyo Individual ” (se explica posteriormente).

Una vez conseguida dicha certificación, decidimos ir avanzando y adicionalmente adoptamos las buenas prácticas del Modelo EFQM de Excelencia, realizando una primera autoevaluación en el curso 2009/10 y consiguiendo el Sello compromiso hacia la excelencia.

En este último proceso un equipo de personas multidisciplinar del centro está implicado en la realización de una segunda autoevaluación detectando y poniendo en marcha acciones de mejora relevantes para perfeccionar nuestro sistema de gestión e ir aportando cada vez más valor a nuestros Grupos de Interés (familias, profesionales, Departamento de Educación, sociedad..).

FORMACIÓN DE PROFESIONALES

La formación de los profesionales es ahora mismo un tema prioritario para el Centro. Dentro del proceso de Recursos humanos, se establece un proceso específico de formación que establece la detección de necesidades, la propuesta del plan de formación y el control y evaluación de la misma. Actualmente la formación está dirigida al estudio de nuevas metodologías de intervención en personas con discapacidad, a la introducción del entrenamiento cognitivo como base del aprendizaje, a la

evaluación psicopedagógica y en general al conocimiento de estrategias relacionadas con el proceso de mejora de la calidad de vida de la persona con discapacidad.

Además Isterria ofrece un Foro de formación, FORO ISTERRIA, para profesionales de la educación especial, consolidado como espacio formativo en discapacidad intelectual en el que se abordan todo tipo de contenidos en relación con la misma (autismo, salud mental y discapacidad, estimulación multisensorial, Síndrome Down, enseñanza de lectura, escritura y cálculo, ética, entrenamiento cognitivo, autodeterminación, sexualidad, etc.) y que aportan un espacio de reflexión e intercambio de experiencias en nuestra Comunidad.

PROYECTOS DE MEJORA, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN

El proyecto educativo de nuestro colegio ha ido cambiando significativamente a lo largo de varios años intentando adaptarse a las nuevas necesidades los alumnos. Esta línea de trabajo, nos ha llevado a reflexionar sobre diferentes estrategias de actuación y a asumir nuevos proyectos de mejora siempre centrados en la mejora de la calidad de la enseñanza, incluidos tanto en la programación general anual como en el proyecto educativo, generando una gran motivación e implicación de la totalidad del equipo de profesionales. Los proyectos de mejora puestos actualmente en marcha son:

Biblioteca:

Este proyecto tiene por objeto aplicar en nuestro centro escolar medidas dirigidas al fomento de la “lectura” y a la consecución de las habilidades de información en el marco de los planes de mejora de las bibliotecas escolares, potenciando el uso y funcionamiento de las mismas.

En nuestro centro concebimos la biblioteca escolar como un centro de recursos organizado, que contiene materiales de cualquier soporte con el objetivo de acercar a nuestros alumnos al mágico mundo de los libros y del aprendizaje, cualquiera

que sea su soporte.

Proyecto TICS:

Los objetivos del proyecto van dirigidos a la utilización las TICS como recurso didáctico novedoso y con múltiples posibilidades y pretenden:

- Favorecer el conocimiento, por parte del profesorado, de múltiples programas educativos que sirvan de apoyo a su labor didáctica.
- Estimular al profesorado para que de forma progresiva introduzca las TICS en su práctica docente.
- Facilitar al alumnado un instrumento atractivo para adquirir y afianzar conocimientos.
- Potenciar el uso del ordenador como un medio de aprendizaje y no solo de juego por parte de los alumnos.
- Diseñar unidades didácticas que contemplen el uso de las tecnologías como instrumentos cognitivos para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Educación artística:

La educación artística favorece el desarrollo integral de nuestros alumnos en la medida en que promueve el auto-aprendizaje, agudiza las aptitudes creativas y a su vez, permite que se expresen de forma creativa, promueve la individualidad y hace que aumente la confianza en sí mismos (autoestima).

Los objetivos prioritarios de este proyecto son:

- Formar a los profesionales interesados en la materia y así poder aplicar estos conocimientos al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos así como a los tiempos de ocio organizados en el centro.
- Desarrollar distintas habilidades y técnicas artísticas en nuestros alumnos.
- Decorar el centro con los grupos de alumnos (grupos de diferente nivel) con el fin de que lo consideren un espacio más personal creado por ellos.

Comunicación:

Un grupo de profesionales del Colegio se

está formando desde la práctica en sistemas alternativos y aumentativos de comunicación con los siguientes objetivos:

- Conocer los distintos sistemas de comunicación aumentativa y alternativa existentes y profundizar en aquellos que consideremos más adecuados para nuestros alumnos/as.
- Proporcionar a nuestros alumnos sistemas o estrategias para facilitarles la comunicación.
- Formar a los profesionales para llevar a cabo el objetivo anteriormente citado.

Teatro:

La creación del grupo de teatro "TEATRIS" ha ido un proyecto novedoso para el Centro y está dirigido al desarrollo de los siguientes objetivos:

- Por un lado, proporcionar a un grupo de alumnos un tiempo para expresarse a través del cuerpo y la música, memorizar coreografías y percibir los cambios de música, transmitir emociones y fomentar el desarrollo de la creatividad.
- Y por el otro, elaborar las obras de teatro con las que se participará en el ciclo Escena y Discapacidad y en otros ciclos.

Proyecto deportivo:

Con este proyecto educativo deportivo tratamos de fomentar en nuestros alumnos el deporte. Para ello, se utilizan los recreos bajo esta premisa:

Recreos compartidos+ Recreos deportivos = recreos divertidos

Los objetivos principales se dirigen a promover la actividad deportiva y la práctica de deportes novedosos, la cooperación, la relación entre alumnos y profesores, la práctica de actividad en alumnos con necesidad de apoyo significativa.

Educación ambiental:

Construir un futuro mejor para nosotros, depende de las acciones que adoptemos cada día. La educación ambiental tiene como objetivo poner a los alumnos en relación con el medio en el que se

tiene que desenvolver, desarrollando una serie de hábitos, actitudes, valores, destrezas y conocimientos de respeto, cuidado y colaboración hacia todo aquello que le rodea.

Educación para la salud:

La Educación para la salud como materia de trabajo posee un contenido interdisciplinar con peso específico que nos ha permitido organizar un PROYECTO de trabajo. La idea surge por la necesidad que tienen nuestros alumnos de relacionar sus vivencias con sus experiencias escolares, mediante la introducción en los currículos de una serie de temas que están vivos en la Sociedad y que, por su importancia y trascendencia, en el presente y en el futuro, requieren una respuesta educativa. Las áreas curriculares definidas en el Proyecto Curricular poseen muchos contenidos en donde este tema tiene un sentido y un significado claro.

Revista escolar:

La revista escolar es un proyecto que lleva en marcha varios cursos escolares. El objetivo de la Revista Escolar es informar sobre diversos temas y cuestiones de la vida del centro, opiniones, aportaciones de profesionales de la enseñanza, etc., utilizándola sobre todo como cauce de información de toda la Comunidad Educativa, así como de expansión de nuestra actividad hacia otros Centros o Instituciones.

INNOVACIÓN, MEJORA E INVESTIGACIÓN

El Colegio se preocupa además, de la generación de relaciones con Entidades y Universidades para posibilitar proyectos de innovación e investigación como:

Nuevas tecnologías:

- El comunicador de Marta: creación de un programa informático que consiste en utilizar un lenguaje de pictogramas en un ipad. Dicho programa, elaborado de forma individualizada lo vamos a hacer extensible a aquellos alumnos que por sus características, puedan utilizarlo. Este proyecto ha sido realizado junto con la Universidad



Pública de Navarra.

- Mesa interactiva: aportación de contenido pedagógico por parte del Colegio para la creación de una mesa interactiva a través de un proyecto de colaboración con CEIN.

- Página Web: creación de la Página Web de Isterria a través de un convenio de colaboración con la Universidad Pública de Navarra.

- Revisión del Sistema de [Evaluación Psico-pedagógica](#). La evaluación psicopedagógica de las persona con discapacidad intelectual persigue la protocolización e implantación de un sistema más riguroso de evaluación de los alumnos con el objetivo de conseguir mejores resultados en el aprendizaje El proyecto está siendo realizado junto con la Fundación Síndrome de Down de Madrid.

- La [Evaluación Neuropsicológica](#) es la evaluación y conocimiento de las funciones cognitivas de la persona con discapacidad que están afectadas o preservadas en el cerebro de la personas con discapacidad intelectual. Este conocimiento nos permite realizar un entrenamiento cognitivo sobre las áreas preservadas para asegurar el aprendizaje del alumno.

FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL ÉXITO ESCOLAR

Son tres los factores que entendemos contribuyen a favorecer el éxito escolar:

[1. La visión del alumno](#)

En primer lugar los profesionales que contribuyen sin duda al éxito de la organización desde las siguientes dimensiones:

- Por la relación con el alumno, un cambio de mirada que le permite descubrir y desarrollar capacidades, proponer aprendizajes significativos y desarrollar al máximo la autonomía.

- Por el trabajo colaborativo: por la visión del alumno de forma integral, dando importancia a todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y también a la familia

- Por la implicación en el plan de formación (centrada en metodologías de enseñanza aprendizaje, en técnicas de intervención, etc.)

- Por la implicación en el trabajo en equipo y en la mejora continua, a través de los proyectos de mejora educativos y de innovación puestos en marcha dentro de la programación general anual.

[2. La propuesta curricular](#)

La propuesta curricular que plantea el colegio para sus alumnos es una herramienta que está basada en unas áreas que van mucho más allá de lo que exige el currículum ordinario. Está basado en las dimensiones de las habilidades adaptativas y son:

- Autonomía personal
- Habilidades motoras
- Comunicación
- Habilidades Sociales
- Habilidades académicas

- Funciones cognitivas
- Habilidades prelaborales
- Inserción comunitaria

Los objetivos que persigue la elaboración de esta herramienta son:

- La concreción de un camino común para el planteamiento de los objetivos a trabajar con el alumno

- El consenso en la programación y la evaluación de objetivos por parte de todos los profesionales de atención directa que intervienen en la formación del alumno.

- Tener una visión única de la persona por la participación de todos los profesionales.

[3. La formación, la innovación y la investigación](#)

Estos tres factores nos permiten:

El plan de formación permite mejorar en metodologías de enseñanza aprendizaje, que aseguran la incorporación de nuevas tecnologías, nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de materiales innovadores. Todos estos factores llevan al proyecto educativo de Isterria a contribuir en resultados tanto de aprendizaje (autonomía personal, habilidades sociales, aprendizajes académicos como a conseguir resultados personales (conocimiento y aceptación de uno mismo, conocimiento de sus posibilidades, autoestima, motivación hacia el aprendizaje, participación en la vida escolar, en el deporte, en el ocio, normalización e inclusión, pertenencia a un grupo de iguales).

Gemma Botín, Directora Gerente del Centro de Educación Especial Isterria



Éxito escolar para todos

Experiencia del IES Huarte

Cuando recibimos la invitación para participar en esta mesa redonda pensamos que era una buena oportunidad para presentar un punto de vista diferente: El éxito para todos desde un centro receptor de fracasos escolares.

Uno de mis compañeros me dijo: “¡pero si nosotros damos más importancia al esfuerzo que al éxito!...” Otra compañera saltó al instante: “que empiecen a esforzarse ya es para nosotros un éxito”.

Así que, con estas y otras muchas reflexiones, hemos querido presentar nuestras experiencias.

Que el éxito sea para todos nos lleva a pensar en sus mil caras: para Messi son cincuenta goles (y para Ronaldo cuarenta y seis un fracaso por no ser el Pichichi); para Raúl García, once y, para algunos juveniles, conseguir un gol en toda la liga. Y es todo un éxito andar sin muletas después de una lesión.

¿Y en la escuela? Tendremos un recorrido similar desde el expediente más brillante hasta los títulos conseguidos a la segunda o la tercera, desde los títulos superiores a los certificados de nivel uno de cualificación profesional. Y, por supuesto, el que encuentre trabajo después de unas horas de soldadura en el servicio de empleo. Por tanto hay muchos éxitos, tantos como personas.

Ahora veamos cómo son los alumnos y alumnas del IES Huarte, si les conocemos, fijaremos los objetivos a conseguir que se podrán transformar en éxito para cada uno de ellos.

PERFIL DEL ALUMNADO

Somos un centro pequeño con unos 170 alumnos todos diferentes pero que tienen algunos rasgos comunes. Casi todos han fracasado en la ESO, están desmotivados y,

en muchos casos, tienen un alto absentismo y comportamientos disruptivos. Esto se traduce en un fuerte retraso escolar.

Pero nosotros nos apoyamos en que también tienen ganas de superar todas estas dificultades porque no están satisfechos con su situación. Además, tienen potencialidades por descubrir y desarrollar que, muchas veces, son habilidades del ámbito profesional.

Veamos algunos datos concretos. Su procedencia: de la red pública (70%), de la red concertada (25%) y desescolarizados (5 %). El 51 % son inmigrantes, porcentaje que ha ido en aumento en los últimos años y ahora parece estabilizarse. Otros datos importantes como el de alumnado con NEE diagnosticadas (aproximadamente uno de cada 5), los que tienen situación social desfavorecida “contrastada” (1 de cada 3) y la proporción de alumnos con medidas judiciales de distintos tipos (1 de cada 5). Finalmente, el nivel académico con el que llegan a nuestro centro se sitúa, al menos, en dos años de desfase curricular. Esto afecta a la casi totalidad del alumnado, exceptuando a los matriculados en Grado Medio.

Como se puede ver, con estas cifras, no somos los únicos profesionales que tratamos con ellos, desde Bienestar social, desde Salud o desde la Justicia, también se está interviniendo en muchos casos.

El resumen es que la población a la que dirigimos nuestra oferta educativa se encuentra **al borde del abandono escolar temprano**.

OFERTA EDUCATIVA

¿Qué ofrecemos a estos chicos y chicas? La oferta educativa del IES Huarte se caracteriza por su diversidad y originalidad. Tenemos

tres programas únicos en Navarra:

- El Grado Medio Adaptado a tres cursos y que recoge fundamentalmente alumnado procedente de Diversificación Curricular y de pruebas de acceso.
- El Programa de Inmersión Lingüística, único por su diseño, ya que el horario completo se realiza dentro de ese grupo y además contiene distintos ámbitos prácticos que sirven de preorientación.
- La PCA Externa, única en la red pública de Navarra.

Otros programas muy atractivos, por la opción de titulación en ESO, son los dos PCPIs Básicos :

- Mantenimiento Microinformático.
- Soldadura y Carpintería Metálica.

La oferta se completa con 4 programas de PCPI Talleres Profesionales:

- Cocina y Pastelería.
- Restaurante y Bar.
- Mantenimiento Electromecánico.
- Reparación de Vehículos

Y ¿qué hacemos en Huarte con estos chicos matriculados en estos programas? ¿Qué podemos aportar diferente a lo que han tenido en centros anteriores? ¿Dónde está el éxito escolar de los que ya antes fracasaron? Pues bien, somos su segunda oportunidad y, en algunos casos, su última oportunidad escolar.

OBJETIVOS

En el IES Huarte no marcamos los objetivos como institución sino pensando en cada uno de los alumnos. Las preguntas que nos hacemos son:

- ¿Qué necesita este chico/chica?
- ¿Qué es lo mejor para él /ella en este momento de su vida?

Algunas de las respuestas son las siguientes:



- Crecer en autoestima a través de experiencias positivas.
- Entenderse a sí mismo y aprender a comunicarse.
- Reconocer y aceptar lo que le impide seguir adelante.
- Aprender a hacer del fracaso y la dificultad oportunidad de superación.
- Trabajar en la resolución pacífica de conflictos.
- Seguir una normativa.
- Contar con educadores empáticos, coherentes y exigentes.

Estas necesidades se convierten en nuestros objetivos.

QUÉ HACEMOS

- Todos los programas tienen una carga importante del ámbito práctico (recordemos que gran parte del alumnado viene con fobia al pupitre).
- Planteamos itinerarios prolongados que permiten la atención a la diversidad y cierta flexibilidad.
- Centramos nuestros programas en el desarrollo de competencias para la empleabilidad (básicas y profesionales). Competencias que buscan el desarrollo personal. Cuando presentamos alumnos a prácticas los empleadores nos demandan “Chavales majos”.
- Realizamos un seguimiento personalizado de cada alumno y alumna en equipo docente con una reunión semanal en la que llegamos a compromisos con cada chico o chica y, muchas veces, con sus familias para que participen en el proceso.
- Apoyamos y motivamos para conseguir la recuperación personal y social dando confianza- cercanía- cariño, al mismo tiempo que normas y exigencias claras.

CON QUÉ MEDIOS CONTAMOS

- Con un equipo humano que hace de la dificultad y de los conflictos oportunidad de crecimiento. Equipo en for-

mación, también en debate y revisión continua en función de las dificultades diarias y de la innovación educativa. Un equipo al que hay que reconocer su esfuerzo y entrega.

b) Con flexibilidad organizativa que permite reubicar en determinados momentos al alumno buscando su mejor itinerario.

c) Con un plan de convivencia y un equipo de personas que lo llevan adelante.

- Prioridad del clima escolar
- Medidas educativas flexibles (cada caso)
- Acompañamiento de medidas educativas
- Mediación (y acompañamiento de procesos)
- Formación para los alumnos en estrategias de comunicación
- Trabajos en beneficio de la comunidad

DIFICULTADES

Queremos destacar también las principales dificultades con que nos encontramos:

- Rigidez del sistema en lo académico
 - paso de 1º a 2º automático en los PCPI
 - imposibilidad de cambios de modalidad en los PCPI
 - alumnos de 15 años en programas básicos
- Rigidez del sistema en la gestión del personal:
 - Excesiva movilidad
 - Necesidad de especialización y voluntariedad (puestos de difícil desempeño)
 - Necesidad de profesionales que complementen nuestra labor educativa: trabajador/a social y salud mental...
- Antigüedad del centro y necesidad de nuevos espacios.
- Implicación de familias

NUESTROS RESULTADOS

Unos pocos... terminan grado Medio.

Unos pocos... consiguen el título ESO.

Unos pocos... aprueban el examen de acceso a Grado Medio.

Unos pocos... hacen prácticas en empresa.

Unos pocos... consiguen trabajo.

Unos pocos... siguen aprendiendo en una escuela Taller.

La mayoría encuentran vías de recuperación personal. La suma de pocos sigue siendo pocos cuantitativamente pero cualitativamente supone que cada éxito escolar es un éxito personal y social.

Todos estamos de acuerdo en que la sociedad del bienestar debe ser generosa con los desfavorecidos, pero tiene un deber anterior que es evitar que existan personas desfavorecidas. La atención a la diversidad debe contribuir a que disminuyan. Si contribuimos a la disminución del fracaso, prevenimos la exclusión social y podremos decir que.... ESTOS RESULTADOS SON UN ÉXITO.

REFLEXION FINAL

A veces nos sentimos un poco gueto porque creemos que el mejor medio para el éxito de nuestro alumnado hubiera sido estar integrado en los ambientes de verdadera diversidad de los que han salido.

Ya que la integración y la diversidad son un éxito escolar que ayuda a crear una sociedad diversa, justa y solidaria.

Para dedicarnos a este alumnado en situación de fracaso escolar, es fundamental un equipo de profesionales especialmente motivados y preparados para conseguir la recuperación personal social y académico-laboral que necesitan.

Por todo esto, necesitamos que se siga cuidando y mejorando la dotación personal y la flexibilidad organizativa del centro.

Muchas gracias.

Juan Antonio Lora Jaunsaras
Director del IES Huarte

Éxito escolar para todos

Experiencia del IES Navarro Villoslada



El IES Navarro Villoslada acaba de cumplir 40 años. Es un Centro con 1000 alumnos, 100 profesores. 5 líneas ESO, Diversificación Curricular, UCE y 6 líneas bachillerato diurno y 2 de bachillerato nocturno.

Se caracteriza por la cantidad de proyectos que trabaja imposible de citar en el tiempo que tenemos. Citaré uno conjunto con las familias. El Club Deportivo Navarro Villoslada que cuenta con 600 participantes, siendo el 6º club en número de licencias de baloncesto, eso sí, nosotros sin polideportivo al contrario que otros muchos Centros de Pamplona con menos alumnos y menos deportistas.

La razón de ser de nuestro Instituto (Misión) es ofrecer a todo el alumnado y a sus familias una formación integral, que dé satisfacción a sus necesidades y expectativas y lograr un alto grado de éxito escolar que permita al alumnado progresar en el mundo académico y les prepare para la vida. Es decir, nosotros trabajamos para lograr un alto grado de éxito escolar para todo nuestro alumnado. Unas de nuestras señas de identidad son la Diversidad, la

variedad de oferta y el compromiso de todos. Por ejemplo: diversidad de procedencia: Este curso hemos tenido 312 preinscripciones de 56 centros escolares diferentes y de 32 países distintos.

El éxito lo conseguiremos si todo nuestro alumnado tiene el éxito que se proponga. Para ello tenemos hacer un traje educativo a la medida de cada persona.

Ofrecemos variedad. Muchas posibilidades para que cada uno encuentre la suya.

Atención a la diversidad:

Además del horario normal, ofrecemos clases por las tardes de refuerzo en Matemáticas, Inglés, Sociales, Ciencias, también tenemos apoyo al estudio para el alumnado que necesita aprender a estudiar y a organizarse el tiempo y las tareas y también hay clases de recuperación y de asignaturas pendientes. Además la biblioteca también está abierta y atendida por un profesor.

Contamos con Secciones Bilingües en Inglés impartiendo 6 materias en ese idioma. Tenemos una gran oferta de Bachillerato y 4º ESO que nos diferencia del

resto de Centros. Además de las materias comunes y más tradicionales ofrecemos: Electrotecnia, Tecnología Industrial, Economía, Latín, Griego, Arte, Dibujo Técnico, Alemán, Francés, Euskera, Literatura Universal, Historia del Arte, Geografía, Ciencias de la Tierra, etc... Todo este trabajo da unos buenos resultados:

Tenemos una tasa de abandono menor al 8 % en la ESO, es decir terminan titulando la ESO el 92 % de los alumnos que empiezan y tenemos mejores resultados que la media navarra con un alumnado con un ISEC por debajo de dicha media. Además los alumnos con altas expectativas obtienen muy buenos resultados al abandonar el Centro. Dato confirmado por las Universidades navarras.

¿Por qué ocurre esto?

Definiré currículum, para nosotros es: La suma de experiencias que el Centro procura al alumnado porque considera que deben ser vividas.

Por tanto procuramos muchas experiencias además de las académicas. Actividades complementarias y extraescolares, sema-



nas fuera del centro para trabajar aspectos en el mundo natural, viajes de estudios, Intercambios, fiestas .. Todo lo que se hace en el Centro ha de una forma consciente. Porque lo que no es consciente es inconsciente y por tanto incontrolado.

Esto se puede por el compromiso del profesorado. Por ejemplo, este curso cerca de 40 profesores han acompañado a sus alumnos en distintos viajes fuera de Pamplona de varios días de duración.

Para centrar todo el discurso pondré como ejemplo una clase de 1º ESO de nuestro Instituto. Se puede ver la variedad de interés y diversidad del alumnado. Por ejemplo 1º ESO A.

Tenemos 30 alumnos en clase de los cuales 2 de UCE (Necesidades Educativas Especiales), 2 repiten curso, 10 son extranjeros y económicamente desfavorecidos motivo por el que accedieron al Centro de forma prioritaria y el resto son alumnos de Secciones Bilingües que imparten alguna materia en Inglés. Tenemos que conseguir que todos tengan éxito (ver misión), es de-

cir, el éxito que se propongan.

Para los de UCE el éxito es la integración y una formación que les permita ser autónomos en el futuro. Para los que son socioeconómicamente desfavorecidos el éxito es que aumenten sus expectativas y tengan las mismas oportunidades que los demás y decidan que formarse es un buen proyecto de vida. Para el resto el éxito es posibilitarles que cumplan sus expectativas, que son elevadas. La mayoría serán buenos alumnos en la Universidad e incluso alguno de ellos tendrá matrícula de bachillerato y expedientes brillantess

A estos últimos alumnos como tienen más capacidad el Instituto y la sociedad les obliga a que integren a todos. Esto no ocurre en otros Centros porque no tienen a quien integrar y hay que agradecerles a ellos y a sus familias que lo hagan. Afortunadamente ellos son los más beneficiados ya que adquieren varias competencias difícil de adquirir de otro modo.

El éxito escolar para todo el alumnado tiene que ir junto al éxito social y personal.

Retos para el futuro.

En estos tiempos difíciles hemos de posi-

bilitar herramientas para que el alumnado aprenda a ser feliz. Hemos de cambiar las metodologías haciendo al alumnado protagonista principal de su propio aprendizaje. Cuando se habla calidad en educación se habla mucho pero todos no quieren decir lo mismo. La secuencia que se debería de dar es:

1. Una escuela de Calidad es la que atiende lo que la sociedad le demanda.
2. Organiza el currículo formal y no formal con plena consciencia institucionalizándolo en sus distintos planes. Planes de Centro.
3. Forma a su profesorado en las teorías de los nuevos aprendizajes.

Estamos ante un cambio de sociedad y educativo, pero el cambio depende del profesorado y de los centros, es decir, está en nuestras manos. Por mucho que se empeñen, los cambios educativos no los hacen los políticos, los hacemos nosotros.

Muchas gracias.

Alberto Arriazu,
Director del IES Navarro Villoslada.



Más allá de la motivación: *cultivar la voluntad de aprender para hacer frente a las demandas escolares, favorecer el éxito escolar y el desarrollo positivo de los estudiantes*

Prof. M^a Carmen González-Torres
Departamento de Educación
Universidad de Navarra

El éxito comienza por la voluntad

R. Kipling

1. INTRODUCCIÓN

Nuestros estudiantes viven un mundo repleto de oportunidades de ocio, de distracciones y tentaciones, muchas de ellas surgidas al amparo de las nuevas tecnologías. Como hijos de su tiempo, todo ello hace difícil que se centren y se esfuercen en el trabajo académico, que muchas veces no tiene el carácter lúdico, ni resulta tan atractivo como lo que les presenta el exterior. Así hablamos de que un problema frecuente experimentado por los estudiantes de todas las edades es su falta de motivación.

Podríamos decir que nos encontramos en dos mundos en lucha. Por una parte, un entorno socio-cultural que insta al consumo, al disfrute (entendido como diversión), a la gratificación inmediata de los deseos y que, no propicia el sostenimiento de la motivación de rendimiento y de logro necesaria en el medio escolar. Mientras que, por otra parte, las demandas educativas y laborales para responder a los retos del

S. XXI se hacen cada vez más exigentes. Queremos estudiantes que sean más autónomos y capaces de gestionar su aprendizaje. Necesitamos que, como futuros trabajadores de una sociedad altamente compleja, adquieran numerosas cualidades de carácter que ésta demanda: capacidad de liderazgo, iniciativa, flexibilidad frente a los cambios y la incertidumbre, espíritu emprendedor, responsabilidad, perseverancia, resistencia, capacidad de superación, además de poseer amplios conocimientos de diversa índole. Y esto no se consigue sin mucho, mucho esfuerzo y trabajo constante.

En esta tesitura es necesario que, la familia y la escuela, en colaboración, trabajen codo con codo en la educación del carácter y, concretamente, en el desarrollo de determinadas fortalezas que tienen que ver con el autocontrol, la autodisciplina, la fuerza de voluntad o la *regulación de la motivación*.

Esto puede parecer una verdad de Perogrullo pero, sin embargo, tiende a olvidarse.

Por ello, creemos que es una buena noticia que palabras como educación del carácter, autodisciplina o voluntad, que, en cierta manera, estaban en desuso o resultaban para muchos demasiado clásicas están adquiriendo plena actualidad, como lo demuestra mucha de la reciente investigación en el campo de las neurociencias y en el ámbito de la psicología educativa.

Así, desde diversos campos como los estudios sobre inteligencia emocional, autorregulación del aprendizaje, investigaciones sobre *resiliencia*, sobre las fortalezas de carácter (analizadas desde la Psicología Positiva), o desde diversas propuestas del campo de la prevención y de la educación del carácter - en alza desde los años 90 del S. XX-, se insiste en que cuando se enseña a los niños cómo regular su atención, sus emociones, su conducta, su motivación, les “emponderamos” (*empowerment*) en la consecución de metas que son importantes para sus vidas. Es decir, contribuimos al “desarrollo positivo de los jóvenes” (*Positive Youth Development*). Les

ayudamos a “florecer”, para que tengan vidas más plenas y felices, mayor éxito académico y menos conductas de riesgo, sobre todo, cuando alcanzan la adolescencia (Vargas y González-Torres, 2009).

Teniendo en cuenta la realidad de que el aprendizaje escolar es un proceso que requiere mucho esfuerzo “reflexivo y sostenido” y perseverancia frente a los obstáculos en este trabajo lo que deseamos es poner de relieve la importancia y necesidad de ayudarles a desarrollar su voluntad de aprender. Para ello nos referiremos a algunas investigaciones concretas en esta línea y a propuestas de enseñanza que de ellas se derivan.

2. LA AUTOMOTIVACIÓN O LA VOLUNTAD DE APRENDER COMO OBJETIVO EDUCATIVO.

Las teorías motivacionales actuales (conocidas como *teorías expectativas x valor*), nos recuerdan que la motivación por aprender puede verse disminuida si el estudiante no valora la tarea o si constantemente cuestiona su capacidad para aprender o rendir (González-Torres, 1999). Pero también es verdad que, incluso alumnos motivados, con afecto positivo e interés por la tarea y aún creyendo que son capaces de realizarla, sin embargo, tienen dificultad a la hora de traducir sus deseos o intenciones en acción. Es decir, les cuesta llevar a cabo lo que se proponen.

Así nos encontramos con situaciones muy comunes como las siguientes. Un alumno permanece viendo un aburrido programa de TV quejándose de su estupidez en lugar de hacer algo interesante o lo que tiene que hacer; otro dice “yo ya sé que puedo y me gusta la asignatura lo que pasa es que.....me cuesta ponerme a estudiar, me da tanta pereza”; otro señala “yo quiero estudiar porque sé que es importante para alcanzar lo que deseo pero no tengo la energía para ello”. Hay estudiantes que parecen incapaces de forzarse a implicarse en actividades de aprendizaje incluso cuando las consecuencias de hacerlo sean importantes (no pasar de curso, perder la plaza en la carrera que desean estudiar, disgustar a los padres). Mientras

hay alumnos que planifican sus pasos y los siguen a pesar de las interrupciones y de la presencia de otras metas que compiten con las que intentan realizar; otros muchos, sin embargo, construyen planes igualmente elaborados pero no los siguen nunca, ateniéndose al lema “deja para mañana lo que puedas hacer hoy”. En estos casos más que un problema de motivación hay un problema de voluntad.

Por otra parte, tampoco contribuye a fomentar el esfuerzo, el tesón y la perseverancia que requiere el trabajo escolar, la creencia muy arraigada entre los alumnos de esperar e incluso exigir que otros le motiven. A veces padres y educadores, con la mejor intención, pecamos de empujar a los niños para que hagan determinadas cosas o bien las hacemos por ellos, con lo cual no aprenden a moverse y a esforzarse por sí mismos. Así, se vuelven dependientes en relación a su motivación, confiando en que otros ya les motivarán. El problema es que cuando la vida les prive de esas ayudas y tengan que motivarse solos no sabrán qué hacer ni cómo organizarse. Sternberg y Lubart (1997), en su excelente libro “La creatividad en una sociedad no conformista”, advierten de la necesidad de enseñarles a desarrollar una motivación “desde dentro”, en lugar, de constantemente proporcionársela. Beltrán (1998), catedrático de Psicología de la Educación, se pronuncia en la misma dirección: “mientras sigamos enfocando la cuestión de la motivación en el sentido de cómo ayudar al alumno, no encontraremos solución. El tema es que ayudemos al alumno a generar mecanismos de automotivación, pero para todo, para el estudio, para el rendimiento profesional, para su convivencia con los compañeros, es decir que realmente lleguemos a un aprendizaje autorregulado, autónomo, a crear verdaderas personas, no sujetos pasivos o dependientes”.

Generalmente, las personas suelen preferir recompensas inmediatas aunque las demoradas sean mayores (Romer, Duckworth, Sznitman y Park, 2010) y esto es especialmente cierto en el caso de los niños. Por ello, necesitan una educación que les enseñe cómo mantener sus esfuerzos

por aprender cuando surge la desgana, bien en situaciones adversas o cuando otras cosas más apetecibles se cruzan en el camino. Si queremos procurar su éxito escolar y prepararles para la vida, para afrontar y superar los retos, los fracasos, desventuras y contratiempos - que, queramos o no, son connaturales a la vida, y en un momento u otro van a llegar -, tendremos que ayudarles a que sean conscientes de que pueden y deben aprender a automotivarse ya que la vida les va a enfrentar a situaciones y contextos tanto buenos como adversos (motivantes y no motivantes).

Además, en los tiempos que corren de crisis económica –que hay que aprovechar para crecer - y de cotas de fracaso escolar insostenibles, como señalan los informes Pisa, se hace más pertinente que nunca educar la motivación y esto es lo que nos va a llevar a tratar de la voluntad que, como muy acertadamente señala Marina (1998), “es la motivación inteligente”.

3. VOLUNTAD, APRENDIZAJE Y ÉXITO ESCOLAR. INVESTIGACIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE CONTROL VOLITIVO.

La inteligencia no siempre se traduce en rendimiento por lo que la perseverancia es tan crucial como tener capacidad intelectual. Sin embargo, como han destacado, Duckworth y otros investigadores, desde principios del siglo XX se ha producido mucha investigación seria sobre la inteligencia, sus correlatos y sus consecuencias pero en contraste las “variables o fortalezas no intelectuales”, como la autodisciplina, no han sido apenas objeto de investigación empírica. Esto llama la atención pues el propio sentido común, algunas importantes investigaciones, como las de Mischel en los años 80 sobre la demora de la gratificación, e incluso estudiosos clásicos de la inteligencia (Binet, Terman, Wechsler,), amén de revisiones de biografías de personajes ilustres en diversos campos del saber, han puesto de relieve que la razón por la que muchas personas, y estudiantes, fracasan en sacar el máximo partido de su potencial intelectual reside en su fracaso para ejercer autodisciplina. Edison ya lo expresaba gráficamente en su célebre cita: “la creati-

vidad es un 99 por ciento de transpiración y un 1 por ciento de inspiración.

Duckworth y Seligman en un artículo que publicaron en el 2005, y al que han seguido otros, pusieron de relieve con datos empíricos que la autodisciplina supera a las variables intelectuales, como el llamado cociente intelectual (CI), en la predicción del rendimiento académico. Las preguntas que guiaron su investigación fueron ¿Qué distingue a los estudiantes “top” frente a los que no lo son? Y también ¿qué es lo que explica el amplio margen de rendimiento entre chico/as con un CI igual? La respuesta, la autodisciplina.

La autodisciplina, conceptualizada de diversas maneras, tiene que ver con el autocontrol, la demora de la gratificación (*delay of gratification*), la fuerza de voluntad (*will-power*) o la auto-regulación. Las personas con autocontrol, frente a otras más impulsivas, son capaces de regular su conducta, sus emociones, su atención, su impulsividad, resistir la tentación, sobreponerse a los contratiempos, el tedio o el aburrimiento para lograr las metas a largo plazo que se proponen (cfr. Baumeister, Heatherton y Tice, 1994, Baumeister, Vohs y Tice, 2007; Baumeister y Tierney, 2011; Bembenuity, 1998, 1989; Duckwork, Quinn y Tsukayama, 2012).

La autodisciplina predice un amplio rango de resultados positivos, como ya mostró el conocido psicólogo de Stanford Walter Mischel en sus famosos “*marshmallow test*” (Mischel y Mischel, 1983; Mischel, Shoda y Peake, 1988; Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989; Shoda., Mischel y Peak, 1990). El experimento de Mischel, sobre la demora de la gratificación o la resistencia a la tentación, es quizás uno de los más famosos de la literatura científica y actualmente circulan por Youtube diversas versiones que lo ilustran, algunas realmente simpáticas (<http://www.youtube.com/watch?v=6EjJsPylEOY>).

Este experimento consistió en presentar a un grupo de niños pequeños, colocados en una habitación, unas golosinas, con la consigna de que el experimentador tenía

que ausentarse un tiempo y que si no se comían ninguna después, cuando volviera, serían premiados con más. Posteriormente, a los niños que resistieron la tentación se les entrevistó para conocer las estrategias que habían usado para resistir (p.e. ponerse a cantar, pensar en otra cosa, decirse que tal vez el caramelo no era tan bueno, etc). Los niños que “resistieron a la tentación”, frente a los que no, cuando se les evaluó años después ya en la adolescencia, y con una variedad de medidas, mostraron mayor madurez (más felices, más relajados, más capaces de afrontar el estrés, mayor autoconfianza, mejores resultados académicos).

En esos experimentos para estudiar la demora de la gratificación se presenta al niño la posibilidad de elegir entre pequeñas recompensas que podrá conseguir inmediatamente *versus* una que es más grande pero de la que no podrá disponer hasta después de un tiempo (*delay*) (Mischel y cols, 1988). Esta situación tiene bastantes similitudes con lo que ocurre cuando los estudiantes se enfrentan a las tareas escolares. Estos se encuentran ante el dilema de ver la tv, navegar por internet, hablar con los compañeros, hacer lo que les divierte...o bien estudiar, hacer las tareas, atender o persistir ante las pequeñas dificultades. Muchos sucumben a las recompensas del momento aunque sepan que así no lograrán importantes metas.

Como educadores tenemos que ser muy conscientes de que el control de la impulsividad es muy importante pues es el punto de partida para la emergencia de la acción voluntaria y del desarrollo de las funciones ejecutivas del cerebro. De hecho es uno de los grandes logros de madurez de las personas. Es precisamente, la baja tolerancia a la frustración y al esfuerzo, que tienen mucho que ver con la voluntad más que con la motivación, lo que está en la raíz de muchos problemas de niños y jóvenes.

Aunque pueda parecer extraño, el término voluntad ha sido escasamente empleado en la investigación psicológica y en los escritos relacionados con la educación, más interesados en el concepto de motivación

(Baumeister, Vohs, Tice (2007); Baumeister y Tierney, (2011); Snow, Corno y Jackson, 1996; Winne, 2004). Sin embargo, desde diferentes perspectivas y concretamente en el estudio de la autorregulación del aprendizaje se viene apreciando un claro movimiento de recuperación de la voluntad.

Cuando hablamos de estudiantes que autorregulan su aprendizaje nos referimos a estudiantes autónomos, reflexivos y eficientes en el uso de un amplio arsenal de *estrategias cognitivas* (p.e. estrategias de repetición, organización y elaboración de la información), que son capaces de planificar, controlar el curso de su aprendizaje y evaluar sus logros tomando decisiones sobre la necesidad de introducir cambios para adaptarse a las demandas (metacognición), que sostienen creencias positivas acerca de su autoeficacia, valoran y se interesan por el aprendizaje, pero que también son capaces de regular su motivación (Boekaerts y Corno, 2005; González-Torres, 1999; Pintrich, 1999; Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008), Torrano y González-Torres, 2004; Zimmerman, 2002; Zimmerman y Kitsantas, 2005;). Sin embargo, los estudios sobre autorregulación del aprendizaje durante muchos años han prestado especial atención al papel de las estrategias cognitivas y metacognitivas y, hasta recientemente, se ha investigado menos la regulación de la motivación.

En el actual despertar del interés por la voluntad podemos destacar especialmente a Kuhl, psicólogo alemán, con su *Action Control Theory* y en el campo educativo a la investigadora americana Corno. También, a otros autores, como Wolters, que prefieren utilizar el término “regulación de la motivación”. De todas maneras aunque los investigadores han tratado de clarificar la distinción entre regulación de la motivación y voluntad (*volition*) la verdad es que hay un considerable grado de solapamiento y muchas veces se utilizan ambos términos de manera intercambiable.

Vamos a comentar la diferenciación que hacen Kuhl y Corno entre voluntad y motivación porque nos parece muy clarificador. Kuhl (1984, 1994, 2000) en su *Action*

Control Theory señala que la sola presencia de suficiente motivación y habilidad no es bastante para llevar a cabo una acción deseada, a menos que la acción consista en meras rutinas de conducta o esté controlada por fuerzas externas. En su teoría propone que cuando los individuos se mueven de la planificación y de establecimientos de metas a su realización cruzan un *metafórico Rubicón*. En este paso la voluntad, como proceso “postdecisional”, tiene por objeto proteger mediante diversas actividades las decisiones pensadas y evitar su abandono. Con frecuencia cuando intentamos llevar a cabo una intención surgen diversas fuerzas internas y externas que estimulan otras tendencias de acción, que compiten o interfieren con la intención inicial. Se puede decir que la voluntad actúa como una especie de “coordinador central” de procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y/o temperamentales. Para Kuhl tener voluntad supone esa habilidad para movilizar y mantener estrategias de autorregulación (estrategias de control volitivo) cuando las situaciones lo demandan.

De modo similar, Corno (1989, 1993, 1994, 2001) señala que la volición “entra en juego donde lo deja la motivación”. Como Kuhl mantiene que la motivación genera el impulso o la intención para actuar mientras que la volición protege ese compromiso o intención. Así en su función protectora o de control ayuda a mantener la concentración, la motivación y las emociones adecuadas, protegiendo a los alumnos de las diversas intrusiones que dificultan su mantenimiento en las tareas académicas. Como Kuhl, Corno recalca que la habilidad para mantener la concentración frente a los obstáculos (p.e. tarea vista como aburrida, repetitiva, difícil, poco importante etc) es volitiva y es la clave para el aprendizaje eficiente.

Corno, basándose en Kuhl, y tratando de desmenuzar algo tan etéreo como voluntad habla de seis tipos de estrategias volitivas fundamentales que el alumno puede utilizar para permanecer centrado en la tarea y llevar a término sus intenciones. Las clasifica en: a) *estrategias volitivas o*

de control encubiertas (covert volitional control) destinadas a controlar el mundo interno del sujeto y b) *estrategias volitivas de control externo o descubiertas (overt volitional control)* (ver tabla 1). Como veremos más adelante convendría entrenar a los estudiantes en el uso de tales estrategias que están bajo su control.

A) Estrategias volitivas encubiertas

Se refieren al uso de estrategias que facilitan la atención, codificación, procesamiento selectivo de la información relevante y el control motivacional y emocional que es esencial para mantener el esfuerzo y proteger las intenciones que se persiguen.

1. Control de la cognición: Supone una forma de autocontrol cognitivo de la tarea mediante el control de la atención (evitar ruido, rechazar pensamientos distractores), de la codificación y del procesamiento de la información (pensar selectivamente en determinados aspectos de la tarea, utilizar diferentes estrategias para almacenar y retener la información, planificar pasos, releer, dejar la tarea por un breve tiempo cuando uno está atascado mentalmente, pensar en cómo hacerla más interesante).

2. Control de la emoción: La regulación del afecto es crítico para el aprendizaje y para la vida. Las emociones crean disposiciones a la acción o nos paralizan. Un amplio rango de emociones como ilusión, desesperanza, disfrute, aburrimiento, orgullo, desilusión, ansiedad, estados de preocupación (rumiación) influyen en los procesos motivacionales inhibiendo o promoviendo el logro de metas.

Estrategias de control emocional incluyen: dirigirse a mensajes positivos durante la tarea, “sermonearse” a uno mismo para producir suficiente culpa para continuar, transformar una emoción negativa en placentera, darse mensajes de calma, regular la propia respiración para relajarse, recordar las cosas que a uno le hacen sentirse bien, anticipar consecuencias positivas o negativas. Estas estrategias son un medio para que los estudiantes vigilen, neutralicen e inhiban los estados negativos que son bastante debilitadores para

enfrentarse a la tarea. Su finalidad es que el sujeto se concentre y absorba en la tarea y no en el yo que dispersa la realización adecuada de la misma.

3. Control de la motivación. Incluye estrategias que tienen como finalidad mantener unas adecuadas expectativas como prometerse posibles incentivos por realizar la tarea (incentive escalation); dirigirse a mensajes de auto-refuerzo o autocastigo; visualizar la terminación de la tarea o lo que pasará si no se hace; pensar en atribuciones de carácter adaptativo (“aunque antes suspendí si me esfuerzo seguro que puedo esta vez”); dirigirse a autoinstrucciones estratégicas para cumplir la tarea.

B) Estrategias volitivas externas.

Esta segunda categoría de estrategias implican un esfuerzo por controlar aspectos externos al sujeto en relación con la tarea y el contexto.

1. Control de la tarea y del entorno de la misma. Realizar acciones para abordar mejor la tarea reduciendo sus demandas (por dónde empezar, cómo hacerla, cuándo terminarla), y control del entorno (dónde realizarla, pedir permiso para alejarse de compañeros molestos, usar una calculadora, un ordenador o otros recursos).

2. Control de los otros (compañeros, profesor) en el entorno de la tarea. Buscar ayuda y la asistencia del profesor, evitar o separarse de compañeros que distraen, acudir a compañeros trabajadores o amigos que proporcionan apoyo académico, social y ánimo.

Corno y Kuhl recogen bajo la rúbrica de estrategias de control volitivo un amplio espectro de estrategias de autorregulación. Sin embargo, otras investigaciones sobre autorregulación académica centradas en el control volitivo se han ceñido más explícitamente a las estrategias de control motivacional y emocional. También se han propuesto escalas de autoinforme para medirlas y estudiar su impacto en el aprendizaje y en el rendimiento. Nos parece interesante destacar las desarrolladas por Wolters y McCann por si pueden re-

Tabla 1. Categorías, definiciones y ejemplos de estrategias volitivas (Corno, 1993)

I. Procesos de auto-control encubiertos

A. Control cognitivo: llevar las riendas de la tarea

1. Control de la atención: Mensajes autodirigidos que hacen referencia a los esfuerzos del alumno por prestar una atención selectiva a la información relevante de la tarea. Ejemplo: "Intentaré concentrarme más en el trabajo en lugar de divagar"

2. Control de la codificación

Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno para centrarse en cosas que son importantes para entender los aspectos esenciales de la tarea. Ejemplo: "Tengo que revisar el examen y ver dónde he cometido errores. Voy a revisar mis apuntes para asegurarme si sé lo que me pueden preguntar"

3. Control en el procesamiento de la información

Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por comprometerse a trabajar sin atropello en el procesamiento de la información y no atascarse: esfuerzos para definir los pasos necesarios para realizar una tarea y ponerse a ello, esfuerzos para evitar utilizar estrategias que sobrecarguen el sistema de procesamiento de la información, o esfuerzos para serenarse durante un breve tiempo y abordar con más fuerzas la tarea.. Ejemplo: "Estoy muy cansado, así que lo primero en lo que pienso es en dormir una hora y después empezaré la tarea, porque entonces podré concentrarme mejor"

B. Control emocional: control de los aspectos afectivos de la tarea

Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por controlar los aspectos afectivos de la tarea y por controlar los estados potenciales de preocupación o ansiedad. Ejemplo: "Me digo: "Ahora me siento e intento relajarme"

C. Control motivacional: Control sobre las expectativas de la tarea

1. Intensificación de los incentivos: Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por centrarse en consecuencias

reales o imaginarias, positivas o negativas, incluyendo auto-recompensa o auto-castigo. Ejemplo: "Tengo que aprobar este examen: Si no lo paso, no aprobaré la asignatura. Probablemente tendré que repetirlo o sacaré un suspenso, algo que no quiero que aparezca en mi boletín de notas "

2. Atribución/auto-refuerzo. Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por auto-reforzarse y tranquilizarse.

Ejemplo: "A veces lo consigo y me felicito porque soy capaz de esforzarme"

3. Autoinstrucción Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por marcarse acciones o pasos necesarios para realizar eficazmente la tarea.

Ejemplo: "Voy a intentar pensar sobre esto"

II. Procesos de auto-control externos

A. Control del entorno

1. Control de la tarea. Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por simplificar o sacar lo más importante de la

tarea o por determinar cómo y cuándo se va a terminar. Ejemplo: "Voy a cerciorarme de que tengo todos los materiales necesarios: libros, diccionario, lo que precise"

2. Control del entorno. Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por determinar o decidir donde se va a terminar

la tarea. Ejemplo: "Voy a buscar un sitio tranquilo para mí"

B. Control de los demás en una situación de tarea

1. Control de los iguales. Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por utilizar a sus iguales como un recurso o

por organizar las situaciones para que ellos no impidan lograr las metas educativas.. Ejemplo: "Podría preguntar a mi amiga si vamos al cine otro día", o decir... "si eres mi amiga, entenderás que no puedo salir porque tengo que estudiar"

2. Control del profesor/ayuda. Mensajes referidos a los esfuerzos del alumno por obtener una ayuda especial de los

Profesores. Ejemplo: "Puedo preguntarle al profesor si podría explicarme....."

sultar de interés para los educadores que quieran potenciar en sus estudiantes las dimensiones volitivas.

Wolters (cfr. Wolters 1999, 2003, Wolters y Rosenthal, 2000; Wolters, Pintrich y Karabenick, 2005) prefiere hablar de regulación de la motivación que define como "el conjunto de pensamientos, acciones o conductas a través de las que los estudiantes influyen en la elección, esfuerzo o persistencia en las tareas académicas". Este autor ha desarrollado un conjunto de escalas (*Self-Regulated Academic Motivation*) (SRAM) con las que se puede valorar el grado en que los estudiantes emplean distintas estrategias de regulación de la motivación En un principio propuso cinco tipos, aunque posteriormente hizo matizaciones en alguna de ellas hasta destacar siete (Wolters, y cols., 2005). Aquí resaltamos su primera propuesta:

1. Consecuencias autoadministradas (Self-consequating). Se refieren a consecuencias extrínsecas (refuerzos o castigos) que los estudiantes se prometen a sí mismos por el aprendizaje en una actividad.

2. Control o reestructuración del contexto (environmental control) para reducir las distracciones ambientales y completar más fácilmente la tarea sin interrupción. Se refiere a los esfuerzos por ordenar u organizar ciertos aspectos relacionados con la tarea (cuándo, dónde, cómo realizarla) o bien acudir a otros recursos para prepararse física o mentalmente para estudiar (tomar café, comer, hacer ejercicio, echarse una siesta).

3. Incremento del interés (Interest enhancement) se refiere a los intentos por hacer la tarea más interesante, menos repetitiva o aburrida para aumentar el deseo de trabajar (plantearse retos, pensar en cómo hacerla más divertida, plantearla como si fuera un juego).

4. Automensajes centrados en el dominio (Mastery self-talk). Enviarse a uno mismo mensajes sobre la importancia de completar la tarea por razones intrínsecas (deseo de llegar a ser más competente, deseo de aprender lo más posible, deseo de superar retos).

5. Automensajes centrados en el rendimiento (Performance self-talk). Pensar en

Tabla 2. Ítemes de la escala Self-Regulated Academic Motivation de Wolters (1999)

Hago el estudio más agradable convirtiéndolo en un juego.
Pienso en la forma de hacer que el trabajo me parezca más interesante Trato de ver cómo conseguir que el trabajo pueda resultar más divertido Trato de conectar el material con algo que me gusta hacer o que encuentro interesante.
Trato de encontrar formas de relacionar el material a estudiar con mi vida Me digo a mí mismo que es importante conseguir buenas notas.
Trato de conseguir trabajar duro pensando en lograr buenas notas.
Me digo que tengo que mantenerme estudiando para ir bien en la escuela Pienso en cómo afectará a mis notas el no hacer el trabajo que me mandan Me empujo a mí mismo pensando que puedo hacerlo mejor que en ocasiones anteriores.
Me animo pensando que si hago parte del trabajo podré hacer luego algo que me divierta.
Me prometo que podré hacer algo que me apetece si termino ahora el trabajo asignado.
Me refuerzo cada vez que termino una parte del trabajo hasta lograr hacerlo totalmente.
Me persuado de que trabajar duro es importante por el valor que tiene aprender.
Me persuado de que tengo que continuar para luego ver cuánto he aprendido.
Me reto a mí mismo para completar el trabajo y aprender lo más posible.
Me digo que debería continuar trabajando para aprender lo más que pueda.
Pienso que debo intentar ser bueno en lo que estamos aprendiendo o haciendo.
Trato de estudiar en los momentos en que puedo estar más atento.
Cambio cosas de mi ambiente para que me sea más fácil concentrarme.
Trato de evitar las distracciones que tengo a mi alrededor.
Me aseguro de tener las menos distracciones posibles.

razones relacionadas con el rendimiento (deseo de obtener buenas notas, superar a otros) que les animen a trabajar.

Por su parte, McCann y García (1999) para investigar también la autodirección y la capacidad de utilizar recursos de los estudiantes en el mantenimiento de su motivación en las tareas académicas han elaborado el *Academic Volitional Strategy Inventory AVSI* basado en la taxonomía de estrategias volitivas de Kuhl y Corno. Su escala AVSI recoge estrategias referidas a: 1) alentar pensamientos para aumentar la percepción de autoeficacia; 2) acciones para reducir el estrés y conservar la calma y 3) pensamientos acerca de las consecuencias negativas que conllevaría tener un pobre rendimiento (*negative-based incentives*).

En las tablas 2 y 3 recogemos ejemplos de ítemes de estas dos escalas (traducidos al español de la escala original).

McCann en sus estudios destaca que algunas de las más frecuentemente utilizadas por los estudiantes son: pensar en las posibles consecuencias negativas que acarrearía no terminar bien el trabajo; decirse que la tarea es importante y que por lo tanto hay que ponerse a ella y concentrarse; pensar en las razones por las que se estudia o prometerse recompensas una vez cumplida la tarea.

4. ACTIVIDADES EN LAS QUE ES MÁS NECESARIO EL CONTROL VOLITIVO.

Evidentemente, no todas las tareas precisan el mismo nivel de control voluntario. La puesta en marcha de la voluntad es más fácil cuando la fuerza y el valor de la meta que se ha de alcanzar es grande y los estudiantes se creen capaces. Corno (1989) señala algunas de las condiciones o situaciones en las que se hace necesario mayor control voluntario:

- Cuando las tareas tienen poco interés intrínseco para los estudiantes o no perciben su valor o utilidad.
- Cuando la tarea resulta psicológicamente difícil de llevar a término porque, por ejemplo, el no realizarla resulta de alguna manera reforzante para el estudiante.

Tabla 3 Ítemes de la Escala Académica Volitional Strategy Inventory por factores (McCann y García, 1999)

Factor 1 : Promover la percepción de Autoeficacia (Self efficacy enhancement)
Me recuerdo que cuando llevo al día el estudio, suelo hacer bien los exámenes y/o otras tareas del curso.

Me digo a mí mismo que podré entender y recordar este material

Me digo a mí mismo: “¡Tú puedes hacerlo!”

Pienso en lo que tengo que hacer en las diferentes materias y que si no me mantengo estudiando ahora me quedaré rezagado en las tareas de las otras materias.

Me digo a mí mismo que he obtenido las mejores puntuaciones cuando he seguido un horario de estudio.

Pienso en lo bien que me voy a sentir cuando termine esto

Me digo a mí mismo “Ponte a ello y concéntrate, es un examen/tarea importante”

Me digo a mí mismo que si me pongo a sacar adelante la tarea ya tendré tiempo suficiente después para hablar con mi profesor o mis compañeros y pedirles ayuda si la necesito.

Pienso sobre las metas que me he marcado (y en cómo lo que haga ahora puede afectar a mi futuro)

Descanso de 5 a 10 minutos para despejar mi mente cuando quiero dejar de estudiar pero sé que tengo que continuar.

Pienso en mis fuerzas y en los recursos que puedo utilizar para ayudarme en las tareas difíciles

Cuando me siento frustrado por todo lo que debo tener hecho para esta clase pienso en lo que me hace sentir bien

Repaso en voz alta el material que estoy estudiando para evitar distraerme con otros pensamientos o actividades.

Factor 2: Acciones para reducir el estrés (Stress reducing actions)

Me prometo hacer algo que quiero cuando termine un cantidad específica de estudio (ej: ir al cine, quedar con los amigos ...)

Cuando no puedo dejar de estudiar o si me siento frustrado o soy interrumpido durante el estudio, cuento hasta 10 para ayudarme a seguir adelante.

Llamo a un amigo de clase para discutir o hablar con él sobre la tarea o el material que hay que estudiar

Me pongo música de fondo (clásica, suave, instrumental...) para relajarme

Hago ejercicio durante media hora antes de empezar a estudiar para aclarar mi mente y relajarme

Me concentro en mi respiración, cojo aire profundamente, firme y lentamente para centrarme antes de empezar a estudiar, o cuando tengo que memorizar lo estudiado y me veo distraído, frustrado o aburrido mientras lo estudio.

Me imagino que estoy avanzado en la tarea y que contesto sin demasiada dificultad a las preguntas del examen que tengo que hacer.

Pienso en diferentes e interesantes maneras de hacer el estudio más divertido o motivador.

Suelo meditar o utilizar alguna técnica de relajación para estar más dispuesto para concentrarme en mis estudios.

Planifico un horario para el estudio diario con un amigo de clase para no rezagarme en mis tareas de clase, ni sentirme mal/estresado/culpable por abandonar el estudio

Factor 3: Incentivos basados en consecuencias negativas (Negative-based incentives)

Pienso en lo disgustados que estarán los demás (familia/amigos) si mi rendimiento es mediocre

Pienso en las razones de por qué voy al colegio (ej: mis planes de futuro)

Pienso en los errores que he cometido en tareas y exámenes pasados por el hecho de demorarme y retrasarme en el estudio

Pienso en los tipos de trabajo/carrera a los que iré a parar si fracaso en el colegio

Pienso en la cantidad de tiempo que mis compañeros invierten en el estudio y en que ellos sacarán mejor nota que yo.

Pienso en los sacrificios que he hecho yo o los que mis padres están haciendo para que pueda estudiar.

Pienso en las posibles consecuencias negativas de ir mal en el curso.

- Cuando los alumnos deben completar una tarea y no son libres de elegir otras acciones. Entonces otros intereses y metas personales pueden competir con su intención de trabajar y la atención se encuentra dividida entre lo que quieren y lo que deben.

- Cuando hay bastante “ruido” en el ambiente general de la clase y los estudiantes pueden distraerse y encontrar muchas dificultades para realizar las tareas.

- Cuando la instrucción que reciben los estudiantes es incompleta, poco estructurada y ambigua y no tienen claros los objetivos que tienen que alcanzar, cómo hacerlo o bien no perciben su significatividad y utilidad.

- Cuando las tareas requieren una atención sostenida durante largo tiempo.

- Cuando las tareas son repetitivas o muy parecidas a otras realizadas anteriormente. En este contexto, aquellos estudiantes que no rindieron bien pueden centrarse en rememorar su pobre rendimiento anterior y entonces la conciencia de su baja autoeficacia puede obstruir o interferir su deseo de entrar en acción.

5. ¿Cómo podemos enseñar estrategias de control volitivo?

Las estrategias de autorregulación del aprendizaje y, concretamente, las de regulación de la motivación se aprenden y es muy importante que nuestros alumnos las practiquen. Se adquieren naturalmente a través de la socialización y el modelado en casa, en la escuela con los profesores y compañeros. También se pueden enseñar explícitamente en las diferentes materias escolares cómo veremos más adelante.

Los psicólogos rusos, Luria y Vigotsky, ya señalaron que el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores está fuertemente influido por las prácticas de socialización en la escuela y en el hogar. A través de la mediación social y especialmente con la herramienta del lenguaje y el modelado, los niños desde la infancia más temprana aprenden a tomar conciencia de su propio funcionamiento incluyendo cognición, motivación y emoción y a regular estos procesos. La interiorización de la regulación, guía y control externo que los adultos les proporcionan

es el pilar que permite el desarrollo cognitivo social y el autocontrol personal. Como apunta Marina (1998) para que uno aprenda a obedecerse a sí mismo (p.e. automotivarse) primero tiene que aprender a obedecer a otros. El avance hacia la autonomía pasa necesariamente por la heteronomía (Raffini, 1993).

En el hogar los padres asistiendo a sus hijos en los deberes pueden modelar muchas estrategias volitivas que les van ayudar a desarrollar su conducta responsable. Así, por ejemplo, les pueden animar a buscar un lugar tranquilo para estudiar, a reunir la información y todo lo que precisan para hacer las tareas, sugerirles cómo podrían organizar su tiempo, instarles a auto-observar lo que están haciendo y a supervisar y evaluar lo que van consiguiendo, darles mensajes para que controlen sus emociones negativas o su impulsividad, utilizar alguna medida disciplinar para entrenarles en la demora de la gratificación.

Con el control volitivo externo que los padres proporcionan para guiar la conducta de sus hijos, éstos poco a poco conseguirán ser capaces de hacerlo por sí mismos. Para no malograr este objetivo hay que tener mucho cuidado con la excesiva sobreprotección. Como indica el conocido investigador Seligman (1996) en su libro “niños optimistas”, la poca exigencia o permisividad y el presentar pocas oportunidades para que los niños exploren su mundo, se enfrenten a las dificultades, fracasen y tengan que volver a intentarlo de nuevo, puede inducir estado crónicos de inactividad de las funciones volitivas y conducir a la indefensión.

Por otra parte, en la escuela y ante cualquier tarea de aprendizaje (comprender un texto, memorizar una información o redactar un escrito) se requiere una amplia actividad estratégica y es por ello que las estrategias de autorregulación y volición son adaptativas y conducen a un mejor aprendizaje y rendimiento (Covington, 1998). Estas estrategias muchas veces se enseñan implícitamente a través del “currículum oculto” pero para su mejor conocimiento y uso convendría que se en-

señaran de modo explícito. Sería deseable que su enseñanza se realizara de manera integrada en las diferentes materias. Si se plantea como algo aparte del currículo se corre el peligro de que los estudiantes no las transfieran a los diferentes contextos y materias donde son necesarias. A continuación vamos a ver cómo hacerlo

5.1. Modelo general de enseñanza de estrategias. Para la enseñanza de estrategias de autorregulación se recomienda el modelo instructivo y las estrategias didácticas siguientes (Monereo, 2001; Monereo y Castelló, 1997; Zimmerman, 2002).

1º Ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de lo que hacen cuando abordan las tareas. Es difícil que se pueda cambiar o mejorar algo si previamente uno no toma conciencia de lo que hace, de sus hábitos y formas de trabajar. Por ello, convendría animar a los alumnos a que reflexionaran sobre lo que hacen antes, durante y después de la tarea para que se den cuenta de en qué medida se comportan como “alumnos estratégicos”. Es necesario que analicen y piensen en los recursos que emplean, cuáles son eficaces o ineficaces y qué podrían mejorar.

Por ejemplo, se les puede hacer reflexionar: a) preguntándoles qué estrategias emplean o podrían emplear para mantener sus intenciones deseadas y evitar distracciones; b) planteándoles que piensen en las estrategias que emplean cuando, por ejemplo, la tarea es difícil, aburrida o no muy interesante para ellos pero es necesario llevarla a cabo. De este modo empezarán a darse cuenta de lo que es ser estratégico, de los tipos de recursos que pueden controlar y de en qué medida hacen uso de ellos o no. El objetivo es que vean que el aprendizaje es responsabilidad suya, que pueden tomar las riendas de su propio estudio y de su propia vida y que, como los directores generales de una empresa, ellos son “los gestores de su propia empresa, su yo personal”.

2º La enseñanza directa de estrategias. Apoyándose en las estrategias que los alumnos han podido destacar y que muchas veces utilizan de forma tácita pero

sin tener un claro conocimiento de ella, se les explican, etiquetan, definen y catalogan los tipos de estrategias que les pueden ayudar a procesar mejor la información y a mantener su motivación y el control emocional. Se les enseña las estrategias (conocimiento declarativo), cómo se utilizan (conocimiento procedimental) y cuándo, en qué tareas y por qué conviene utilizar unas u otras (conocimiento condicional). Con la intención de que se sientan más motivados a emplearlas también es importante indicarles para qué sirven, qué utilidad y beneficios les pueden reportar.

3º Modelado de las estrategias. Uno de los procesos de aprendizaje más potentes para adquirir destrezas, actitudes o conductas es a través de la imitación. Los profesores pueden modelar cómo abordar diferentes aspectos de la tarea al mismo tiempo que enseñan su materia (enseñarles a proponerse metas y submetas, a dirigirse autoinstrucciones, a controlar pensamientos derrotistas o distorsionados y comportamientos self-handicapping-retirar el esfuerzo, evitar preguntar, subestimar la tarea-, a emplear la visualización de la meta para persistir.

También los profesores pueden recurrir a ejemplos simbólicos de “buenos alumnos”, expertos en distintos campos, modelos de héroes o personajes ejemplares (p.e. personas con discapacidades o con problemas sociales, familiares, que han superado grandes dificultades). Pueden para ello apoyarse en el cine, los cuentos, las fábulas, las biografías, etc. De este modo los alumnos con ayuda del profesor pueden ver cómo distintos personajes se enfrentan estratégicamente, no tiran la toalla y mantienen su esfuerzo en pos del logro de metas importantes o de la solución de problemas y conflictos. La observación de modelos “de carne y hueso” y sus estrategias de expertos resulta inspirador haciendo más fácil y más motivador emularlos. Como botón de muestra recomendaría ver con los alumnos la breve y conmovedora película “El circo de la mariposa” que pueden descargar de Internet.

4º **Práctica en diferentes tareas de las estrategias enseñadas y trabajadas con los alumnos.** Al principio la práctica puede ser guiada con el profesor suministrando feedback y mensajes a los alumnos mientras las realizan. Después con la práctica autónoma (en clase, en casa) se busca que los alumnos interioricen las guías ofrecidas y sean capaces de generarlas de modo independiente. Conviene diseñar tareas de clase altamente exigentes que requieran el uso de diferentes estrategias.

5ª **Autoevaluación de las tareas realizadas atendiendo al proceso seguido, las estrategias empleadas, cómo se han solventado dificultades.** Los alumnos pueden recoger por escrito cómo han gestionado algunas tareas y con toda la clase se puede poner en común lo aprendido, de modo que los alumnos aprendan unos de otros sobre la gestión de recursos y se cree una atmósfera de apoyo afectivo que les motive a tomar mayor responsabilidad sobre su aprendizaje.

6º **El rol playing es un buen recurso para practicar el uso de estrategias volitivas y un procedimiento de medida para valorar en una situación dada el grado en que las estrategias han sido aprendidas.**

7º **El empleo del trabajo cooperativo entre alumnos también es un importante recurso para aprender por observando las estrategias que los diferentes componentes del grupo emplean.** Es un buen vehículo para que los alumnos por turnos asuman el papel de líder y puedan poner de manifiesto e interiorizar la forma en que se comporta una autoridad (profesor, experto). Las personas con autoridad que tienen que dirigir a un grupo dan instrucciones para la tarea, modelan (“mira así”), controlan si se consiguen los objetivos, ofrecen sugerencias para simplificar la tarea, incentivan, animan, refuerzan, engatusan a otros para que sigan y no se desanimen, celebran los éxitos, hacen preguntas, plantean retos, recapitulan para seguir avanzando, cuestionan (“¿estás seguro?, ¿está todo bien?”), evitan perder de vista la meta, etc. Como dice Corno (1989), haciéndoles asumir el rol de director de tarea (task mas-

ter) aprenden a mover y dirigir a otros y al hacerlo aprenden a dirigirse a sí mismos. Ayudando a otros un task master asume el rol de profesor y, asegurando que cada uno comprende la tarea y lleva a cabo las acciones para realizarla, se asegura su propia concentración, comprensión y realización. En el trabajo cooperativo puede ser más fácil el control voluntario que cuando se trabaja solo porque los alumnos se apoyan unos a otros.

5.2. Un ejemplo de programa para desarrollar estrategias volitivas (volitional enhancement) desarrollado por Lyn Corno

Lyn Corno (1994) y otros investigadores del *Teacher College* de la Universidad de Columbia, junto con profesores de enseñanza media han llevado a cabo proyectos de “innovación colaborativa” con el objetivo de introducir la enseñanza de aspectos relacionados con la volición y el aprendizaje autorregulado en el curriculum escolar. Creemos que su propuesta constituye un buen modelo para los educadores y es por lo que la presentamos a continuación.

El equipo de Corno examinó las estrategias volitivas más importantes en las tareas de clase y cómo enseñarlas. Tras el análisis de los tipos de estrategias volitivas que utilizan los alumnos en diferentes tareas, y que ya hemos comentado en páginas anteriores, plantearon una serie de objetivos didácticos en este campo y diseñaron diversas actividades para su entrenamiento.

Para enseñar a los alumnos el valor del comportamiento volitivo dentro y fuera de la escuela desarrollaron una serie de temas y lecciones que abordaban cuestiones acerca de la perseverancia, el valor del esfuerzo, la superación, la resistencia a la adversidad (*resiliencia*). Con estas lecciones basadas en ejemplos que proporciona la literatura la meta que se propusieron fue que los alumnos conocieran determinados valores y adquirieran una mejor comprensión de sí mismos y de sus posibilidades de gestión personal. En el curso de estas lecciones los profesores fomentaron el diálogo con los alumnos sobre las cuestiones volitivas para que contrastaran sus creen-

cias implícitas al respecto. Se les animó a que escribieran acerca de situaciones personales que demandaban control volitivo y a que indicaran cómo las afrontaron. Se pretendía conseguir así un aprendizaje más significativo y funcional. En la tabla 4 se muestran algunas de las actividades que se plantearon en este programa.

La enseñanza de estrategias volitivas integrado en las materias escolares.

Un ejemplo en la literatura. A continuación presentamos con un cierto detalle, como Corno, en colaboración con Randi, profesor de latín en un instituto de enseñanza secundaria, introdujeron la enseñanza de estrategias volitivas dentro de un programa de humanidades (Corno y Randi, 1999; Randi y Corno, 2000).

Buscaron en la literatura clásica narraciones con ejemplos de héroes y personajes que encarnaran valores de coraje, decisión, independencia, confianza, perseverancia ante las dificultades, búsqueda metas y del sentido de la vida, capacidad de recuperación ante el fracaso. Comprendieron que reflexionando sobre la vida y vicisitudes de personajes literarios como Eneas de la *Eneida* de Virgilio o Ulises de la *Odisea*, que presentaban rasgos característicos de las personas que dirige su propio aprendizaje y su vida, los alumnos podían alcanzar un doble objetivo: a) desarrollar su conocimiento, sensibilidad y gusto por las obras literarias y b) aprender a través de los modelos presentados de modo inductivo una gran variedad de estrategias de dirección personal para autorregular su aprendizaje.

A través de esas narraciones los alumnos podían darse cuenta del paralelismo entre el comportamiento estratégico de los modelos y las estrategias de aprendizaje autorregulado: centrar la atención en la tarea que se lleva a cabo, recordar éxitos pasados en tareas similares, gestionar el tiempo y el esfuerzo, sopesar posibilidades, imaginarse la sensación que tendrían cuando finalizaran la tarea.

Estos autores, para posibilitar que sus alumnos aprendieran a regular su aprendizaje, crearon un entorno de aprendizaje

Tabla 4. Ejemplo de actividades en clase para el programa de enseñanza para la mejora de la voluntad

1. Profesores y alumnos hacen una lista y discuten sobre las diferentes distracciones al trabajar y estudiar en casa y en clase.

2. Trabajando con las listas de los alumnos, el profesor hace una guía de las distracciones más frecuentes en la pizarra y las categoriza según sean de tipo interno o externo.

3. Profesor y alumnos discuten formas de afrontar las distracciones, empezando con aquellas que los estudiantes “utilizan típicamente”. Las respuestas se registran junto a las distracciones, y se considera cada una según “qué tal funciona”. El profesor define las estrategias más y menos “efectivas” (aquellas que apoyan los recursos internos o contextuales para centrarse en la tarea contra las que intensifican las distracciones o desvían los recursos, respectivamente).

4. El profesor muestra respuestas eficaces y no eficaces en una situación de distracción que los alumnos sugieren y describe experiencias propias relacionadas con dichas situaciones.

5. El profesor guía a los estudiantes empleando un cuestionario que requiere la identificación y clasificación de las estrategias más eficaces en diversas situaciones de distracción. Les ofrece feedback al respecto.

6. Basándose en el uso de diversos escenarios propuestos, los estudiantes, en pequeños grupos, dramatizan las estrategias más eficaces para afrontar distracciones. Grupos de iguales identifican y evalúan las estrategias elegidas por los actores. El grupo comenta los resultados de la actividad (role-play) antes de rotar los papeles a otros miembros del grupo.

7. El profesor recuerda a los alumnos que va a buscar pruebas que le indiquen que están utilizando estrategias para afrontar las distracciones y hacer su trabajo. Varias tareas son el blanco de las observaciones del profesor durante un período de unas tres semanas. El profesor registra la cantidad de tiempo invertido por sus alumnos en las tareas (individualmente y en grupo), así como sus esfuerzos para manejar de manera creativa la carga de trabajo, utilizando el nuevo conocimiento de estrategias adquirido. Los alumnos por su parte autoevalúan el manejo de sus propios recursos en las mismas tareas “que son el blanco del profesor” y le proporcionan los resultados. Profesor y alumnos comentan un día señalado.

donde se les animaba a asumir retos, a divertirse afrontando desafíos y a trabajar en colaboración. Se les ofrecía apoyo para que se sintieran seguros y enseñanza explícita acerca de cómo gestionar recursos para alcanzar el éxito en su papel de alumnos. Se les enseñaba a planificar su propio aprendizaje y cómo mantener un continuo seguimiento del mismo. Se les proporcionaba ayuda, consejo y dirección para afrontar con éxito las situaciones educativas propuestas. Se les ofrecía retroalimentación y criterios para que ellos autoevaluaran su propio trabajo. A través de los diálogos y discusiones sobre las propuestas que daban en distintas tareas constantemente se les transmitía la idea de su responsabilidad en el aprendizaje.

En este programa se utilizaron distintas actividades: a) pedirles que creasen un personaje imaginario que ejemplificara las cualidades que adornaban a Eneas y que pensaran en los conflictos que podría tener y en las estrategias que podía emplear para resolverlos; b) imaginarse a sí mismos en el papel de héroes que emprenden un viaje (p.e. su propio aprendizaje) que estaría lleno de escollos que tendrían que salvar buscando estrategias como los héroes; c) a través del análisis de cómo los héroes de las leyendas superaban obstáculos sin perder de vista sus objetivos, se les animó a identificar, categorizar y etiquetar las estrategias que utilizaban en sus aventuras de modo que pudieran ver la semejanza que presentaban con las estrategias volitivas propuestas por Corno. También se les animó a que compararan las utilizadas por los héroes con las que ellos podrían emplear en las distintas fases de su proceso de aprendizaje, tal como podemos ver ejemplificado en la tabla 5.

Esta enseñanza estratégica a través del contenido escolar posibilitó por parte de los alumnos una mayor comprensión de que el objetivo de los profesores era fomentar en ellos la autodirección de su aprendizaje. A medida que los alumnos se involucraron en describir diferentes estrategias, fueron viendo su valor y aprendiendo cómo emplearlas para controlar su mundo interno y el ambiente externo y

así dirigir su aprendizaje. Muchos alumnos experimentaron claramente la importancia de la planificación, la autoevaluación, el control de los sentimientos y de la motivación (pensamiento positivo, auto-refuerzo, visualización mental).

En síntesis, las propuestas presentadas tienen por objeto que los alumnos conozcan y aprendan a desplegar y gestionar el uso de diversas estrategias para convertirse en verdaderos protagonistas de su aprendizaje y ejercer mayor control sobre sus vidas. Cuando los alumnos aprenden cómo regular su motivación y lo prueban pueden experimentar de verdad sentimientos autoeficacia y control sobre su aprendizaje pues aprenden a dirigir su mirada del problema a la solución. Aprenden que los fallos, errores, dificultades son ocasión para probar nuevas formas de afrontamiento; aprenden a alejarse del victimismo, a no rendirse y a confiar en sus potencialidades. De esta forma y no de otra se favorece una auténtica autoestima y se *promueve una orientación motivacional centrada en la tarea* (qué es lo que tengo que hacer, cómo lo voy a hacer, de qué manera puedo superar esto...) y *no en el yo* (en las preocupaciones de “si no puedo”, “no sé”, “por qué me pasa a mí”...). Centrarse en la tarea es la clave para aprender (González-Torres, 1999).

Evidentemente, al principio el entrenamiento en estas estrategias de autocontrol puede resultar complejo y costoso como cuando aprendemos a conducir un coche. Se requiere mucha atención y práctica, pero una vez que las estrategias se automatizan, los alumnos experimentarán que con su uso progresan, lo que les hará ver el aprendizaje más atractivo de lo que inicialmente podían esperar. El uso de estrategias efectivas les ayudará a ver que las metas se van alcanzando y esto es muy importante porque, como señala Jiménez Abad (1994), el cansancio de la voluntad, el hastío se presenta no tanto porque surjan obstáculos sino porque estos ocultan la meta. Con la enseñanza de las estrategias volitivas buscamos que éstas se conviertan en el alumno en rutinas de conducta (hábitos), lo que va a

Tabla 5. Estrategias identificadas en el análisis literario (Tomado de Corno, L y Randi, J; 1999 /Trad. Cast. 2000)

Estrategias de autorregulación ejemplificadas por los alumnos		Estrategias paralelas ejemplificadas por los héroes de la Odisea	
Estrategias	Alumno	Estrategias	Héroes de Odisea
Control metacognitivo	Piensa en los primeros pasos que has de seguir y comienza la tarea Determina algunos objetivos alcanzables Comprueba el trabajo a medida que avances en él.	Planificación Seguimiento. Establecimiento de referencias Evaluación de objetivos y progreso.	Ulises pensó en lo que necesitaba para engañar a Polifemo y escapar de la cueva. Ulises tuvo que eliminar a los demás aspirantes antes de poder reclamar para sí el trono de Ítaca. Ulises superó los obstáculos uno a uno. Ulises se vio obligado a reconsiderar la importancia de su objetivo cuando Calipso le ofreció la posibilidad de ser inmortal.
Control de la motivación	Imagínate haciendo bien el trabajo. Me entreno y me doy órdenes sobre los plazos: me recompenso si trabajo mucho.	Concentración. Pensamiento positivo. Constancia. Confianza en uno mismo.	Ulises se imaginó en su casa, con su mujer, Penélope, y su hijo Telémaco. Ulises habló solo mientras estaba en la barca, y se dijo a sí mismo que debía permanecer allí hasta que pudiera nadar hasta la costa sin correr riesgos.
Control de los sentimientos	Recuerdo: ya he hecho antes este tipo de cosas. Imagina que eres bueno en esto.	Visualización. Creación mental de imágenes.	Mientras permanecía en la barca de Calipso, Ulises recordó las demás pruebas a las que había sido sometido a lo largo de su vida. Después de que Atenea le mostrase en sueños su propio éxito, Ulises se sintió preparado para enfrentarse a sus enemigos, los demás pretendientes al trono.
Control de la situación de la tarea	Reúne materiales y personas para comenzar el trabajo. Coordina las tareas para facilitarlas y que necesiten menos trabajo; añádeles desafíos y adornos para que resulten más divertidas.	Utilización de recursos de Hechicería. Utilización de la propia inteligencia. Trucos.	Ulises utilizó unas hierbas mágicas para contrarrestar el efecto de las palabras de Circe. Ulises se permitió escuchar el canto de las sirenas pero, sin embargo, no cejó en su empeño de regresar a su casa; sus hombres lo ataron al mástil del barco de modo que no sintiera la tentación de saltar por la borda. Ulises recibió la ayuda de Atenea.
Control de los demás mientras se lleva a cabo la tarea	Solicita la ayuda del profesor. Pedir que se calle a quien esté molestando; trasladarme a un sitio más tranquilo.	Recibir la ayuda de confidentes. Control de sus hombres.	Ulises intentó impedir que sus hombres comieran del rebaño sagrado y, con ello, despertaran la ira de Helios, el dios del sol.

forjar su carácter. Con ello se favorece el autocontrol de la conducta y la posibilidad de que sea capaz de automotivarse para sostenerse en la realización de distintas tareas académicas y no académicas.

Hay que tener en cuenta también que una condición importante para que el pensamiento o el deseo se traduzca en acción es que las operaciones de control que puede ejercer el alumno, realmente adquieren su pleno sentido cuando se conectan e integran en el núcleo su identidad personal (sus necesidades, sentimientos, emociones, ideales, valores, metas personales). El uso de estrategias de autorregulación está muy ligada con los valores y metas de los estudiantes. Por lo tanto, que los alumnos valoren el aprendizaje y además, crean en la importancia del control estratégico son dos aspectos importantes que subyacen en la conducta voluntaria en la clase.

Los estudiantes con una fuerte motivación por aprender serán más capaces de asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje porque se sienten verdaderos agentes de su conducta (protagonistas) (Deci y Ryan, 2000) y el valor que otorgan a la meta de aprender es tan fuerte que les ayudará a sostenerse frente a los obstáculos y a centrarse en la tarea. Sin embargo, sabemos que no siempre es posible que todo lo que los alumnos tienen que aprender o hacer en la escuela que es en su interés aunque ellos no lo vean, les resulte lo suficientemente atractivo y estimulante en sí mismo como para promover su motivación. Lo que sí es deseable y podemos conseguir es que desarrollen un tipo de motivación no basada simplemente en moverse por premios o castigos, como marionetas que sólo actúan bajo presión externa, sino una motivación internalizada, que nace del compromiso personal con unos valores que los educadores les transmiten (Ryan, Connell y Grolnick, 1992, González-Torres, 1999).

Cuando ciertos valores que la escuela o la familia pretenden fomentar en los estudiantes se incorporan en éstos como parte nuclear de su autoconcepto (a modo

de *sí mismos posibles* o ideales o como metas personales), tendrán un gran poder motivador pues generan una *motivación basada en la identidad* (Nisan, 1996a). De acuerdo con Nisan (1990, 1996b), sería altamente beneficioso crear en los alumnos un sistema de motivación de segundo orden, no anclado en las necesidades personales y en las puras preferencias sino más bien basado en la consideración, en la creencia de que “algo es valioso y deseable” como distinto a deseado. Este sistema se asienta sobre la idea de caminar hacia algo que tiene valor en sí mismo aunque no necesariamente se encuentre interesante. La adhesión de los alumnos a unos valores que les haga ver porqué es importante estudiar favorece la diligencia y la perseverancia, pues suscita un sentido de obligación (*sentido del deber*) como fuerza motivadora, que es capaz de mantener la automotivación. Para lograrlo es imprescindible que exista una buena relación afectiva entre alumno y educador.

Conclusión

En las situaciones educativas los alumnos se encuentran con muchas metas que compiten entre sí (p.e. hacer la tarea y estudiar o hablar con los compañeros y dedicarse a otras actividades). Además, se enfrentan a metas que no siempre han elegido o que pueden ser ambiguas, poco valoradas, repetitivas o muy exigentes. Como reconocía William James (1899), uno de los padres de la psicología de la educación, en su obra *Talks To Teachers On Psychology; And To Students On Some Of Life's Ideals*, en el trabajo escolar hay inevitablemente una amplia masa de material que es pesado, aburrido y poco excitante. Por otra parte, conforme se avanza en el sistema escolar las materias se complican y las demandas escolares aumentan. Los estudiantes tienen que tomar mayor responsabilidad por su aprendizaje con menor supervisión de los adultos y el rendimiento académico adquiere más valor para su metas personales y para su la autoestima. Todo ello hace más necesario el control personal y la autodisciplina que tiene mucho que ver con la voluntad, más allá de la motivación. Como señalaba Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, “las raíces de la

educación son amargas pero sus frutos son dulces”

Si aspiramos como meta de la educación formal a situar a los niños en camino hacia vidas más productivas y felices (Brighthouse, 2008) entonces hay una buena razón para promover explícitamente la voluntad de aprender. La enseñanza de estrategias de control volitivo, de las que hemos tratado, dentro de un marco de educación del carácter que nutra valores como responsabilidad, autodisciplina, esfuerzo, coraje, perseverancia, paciencia, constancia, abnegación, tenacidad, resistencia, va a contribuir al desarrollo de estudiantes con personalidades fuertes, capaces para automotivarse, tomar las riendas de su vida y afrontar los retos del mundo tan complejo e incierto en el que les está tocando vivir.

Bibliografía

- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). *The strength model of self-control*. *Current Directions in Psychological Science*, *16*, 396-403
- Baumeister, R., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: Penguin Press
- Beltrán, J. (1998). *Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico*. En M. Acosta (Coord.). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe
- Bembenutty, H. (1999). *Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification*. *Learning and Individual Differences*, *11*(3), 233-257.
- Bembenutty, H.; Karabenick, S.A. (1998). *Academic delay of gratification*. *Learning and Individual Differences*, *10*(4) pp. 329-346.
- Boekaerts, M., y Como, L. (2005). *Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention*. *Applied Psycho-*

- logy: *An International Review*, 54, 199–231.
- Brighthouse, H. (2008). Education for a flourishing life. In D. L. Coulter & J. R. Wiens (Eds.), *Why do we educate? Renewing the conversation: The 107th yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. 1, pp. 58–71). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag
- Corno, L. (1994). Student Volition and Education: Outcomes, influences and Practices. En D.H. Shunk., B.J. Zimmerman, (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.229-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L., Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*. V. 19 (pp. 301-341). Washington DC: American Educational Research Association.
- Corno, L.; Randi, J. (1999). A design theory for classroom instruction in self-regulated learning?. En, C.M. Reigeluth (ed.). *Instructional design theory and models* (pp. 293-318). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. [Corno, L; Randi, J. *¿Una teoría del diseño educativo basado en el aprendizaje autorregulado?*. En C. M. Reigeluth, (2000).
- Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I (pp. 305-333) Santillana, Madrid].
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn., pp. 191–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. New York: Cambridge University Press. (Trad.cast: *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza, 2000).
- Deci, E.L. Ryan, R.M., (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intention. *Educational Psychology*, 31, 17–26.
- Duckworth, Quinn y Tsukayama (2012). *What No Child Left Behind Leaves Behind: The Roles of IQ and Self-Control in Predicting Standardized Achievement Test Scores and Report Card Grades*. *Journal of Educational Psychology*, 104 (2), 439–45.
- González Torres, M.C. (1999). *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA . 2ª ed.
- Jiménez Abad, A. (1994). Un aspecto concreto: la formación de la voluntad. En VV.AA. *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (pp.101-125). Madrid: Rialp.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects for achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. En B. Maehr; W. Maehr (Eds.). *Progress in experimental personality reseach*. V. 13 (pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. En J. Kuhl, J., J. Beackmann. (Eds). *Volition and personality: action versus state orientation* (pp.9-46). Seattle: Huber.
- Kuhl, J. (2000). A functional -design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. En M. Boekaerts; P.R. Pintrich; M., Zeidner (Eds) *Handbook of Self-regulation* (pp.111-167). San Diego: Academic Press.
- Marina, A. (1998). *El misterio de la voluntad desaparecida*. Madrid: Anagrama.
- Mischel, H.N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603– 619.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). *Delay of gratification in children*. *Science*, 244, 933–938
- Mischel, W.; Shoda, J., Peake, P.K. (1988). The nature of adolescent competences predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 687-696.
- Monereo, C., Castelló, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Nisan, M. (1990). Motivation to be educated: Sense of obligation in the classroom. En H., Mandl; E. De Corte; S. Bennett; H. Frederich (Eds.). *Learning and instruction: European reseach in a international context*. V. 2:1 Social and cognitive aspects of learning and instruction (pp. 533-546). Oxford: Pergamon Press. Nisan, M. (1996a). *Personal Identity and Education for Desirable*. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 75-83.
- Nisan, M. (1996b). *Installing a value orientation in schools*. E. L. Nai-Kwai, L.; M. Si_Wai (Eds.). *Reseach and Endeavours in Moral and Civic Education* (pp. 99-119). Hong-Kong: Hong-Kong Institute of Educational Reseach.
- Pintrich, P.R. (1999). Taking Control of Research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*. 11, 335-354.
- Randi, J; Corno, L (2000). *Teacher inno-*

- vations in self-regulated learning. En M. Boekaerst, P.R. Pintrich, M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation* (pp.503-529). San Diego: Academic Press.
- Raffini, J.P. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Romer, D., Duckworth, A.L., Sznitman, S. and Park, S. (2010). *Can Adolescents Learn Self-control? Delay of Gratification in the Development of Control over Risk Taking*. *Prevention Science*, 11, 3, 319-330
- Ryan, R.M., Connell, J.P., Grolnick, W.S. (1992). *When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school*. En A.K. Bogiano, T., Pittman, (Eds.). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.
- Seligman, M. (2011) *Niños optimistas*. Madrid: Debolsillo (Trad. de Seligman, M. (1996) *The optimistic Child: Proven Program to safeguard children from depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P.K. (1990). *Predicting adolescent cognitive and self regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions*. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Snow, R., Corno, L., Jackson, D. (1996). *Individual differences in affective and conative functions*. En D. C. Berliner, R. C. Calfee, (Eds). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 399-422). New York: MacMillan.
- Sternberg, R.J.; Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Madrid: Paidós
- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- Vargas, L. y González-Torres, M. C. (2009) *La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: aportaciones desde las Ciencias de la prevención y la Psicología Positiva*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7 (3), 1379-1418. <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista>
- Winne, P.H. (2004). *Putting volition to work in education*. *Teachers College Record*, 106, 1879-1887.
- Wolters, C.(1999). *The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance*. *Learning and Individual Differences*. 11 (3), 281-299.
- Wolters, C. (2003). *Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning*. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Wolters, C. A. y Rosenthal, H. (2000). *The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies*. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Wolters, C. A., Pintrich, P.R., & Karabenick, S. A. (2005). *Assessing academic self regulated learning*. En K. A. Moore and L. H. Lippman (Eds). *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York: Springer
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming self-regulated learned: An overview*. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). *The hidden dimension of personal competence*. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York, NY: Guilford Press.

Consejo Escolar de Navarra
Junta Superior de Educación



Nafarroako Eskola Kontseilua
Hezkuntzako Batzorde Nagusia