



# Escuela para **todos**

Nº 43 - MARZO 2015

# IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA



**IDEA · Nº 43 - MARZO 2015**

La revista del Consejo  
Escolar de Navarra

**Diseño de portada:**

Leyre Catalán Alonso.  
Escuela de Arte de Corella

**Depósito Legal:**

NA-1482/2006

# IDEA

## 4 • PRESENTACIÓN

**José Iribas Sánchez de Boado**, Consejero de Educación del Gobierno de Navarra  
**Pedro González Felipe**, Presidente del Consejo Escolar de Navarra

## 8 • ENTREVISTAS

**José Luis Gaviria**  
**Francisco López Rupérez**  
**Mesa redonda.** Santa M<sup>a</sup> la Real, Toki-Ona, Ikastola Lizarra

## 22 • EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN CENTROS EDUCATIVOS DE NAVARRA

C.P Alfonso X el Sabio  
IES Benjamín de Tudela  
IES Julio Caro Baroja  
C.P Ermitagaña  
Isterria  
Colegio Luis Amigó  
Colegio Miravalles  
IES Ribera del Arga  
Colegio San Cernin  
IES Sancho III el Mayor

## 44 • COLABORACIONES

**Sonia Cabrero.** Plurales en Mendavia.  
**Mar Ayllón.** Resiliencia y escuela.  
**Raquel Artuch.** 9 pasos para una escuela *resiliente* para todos.  
**Ana M<sup>a</sup> De La Cuesta.** Transformar la enseñanza en la formación del profesorado: cooperación, autoayuda y autorregulación en el aprendizaje.



## PRESENTACIÓN

# José Iribas Sánchez de Boado

CONSEJERO DE EDUCACIÓN

### Una escuela para todos

Si tuviéramos que caracterizar a la sociedad actual diríamos que es una sociedad en crisis, tomando este concepto en su justo sentido; es decir, que algunas costumbres, leyes, tecnologías, algunas instituciones están quedando obsoletas a una velocidad creciente. Cada vez los ciclos de obsolescencia se van reduciendo significativamente. La sensación que se nos presenta es la de provisionalidad, transitoriedad e incertidumbre.

Sin embargo la crisis tiene una dimensión positiva: es el síntoma del necesario crecimiento, del cambio y de la adaptación y la mejora necesarias. La educación no puede quedar al margen de este reto; es más, la educación debe ser el motor del cambio social. Esta situación exige un replanteamiento global del concepto de educación.

A nuestro juicio dos serían las líneas directrices de este nuevo enfoque de la

educación que propugnamos: buscar una escuela para todas las personas en el contexto de la educación a lo largo de la vida y plantear una educación que responda a las nuevas demandas de la sociedad, demandas cada vez más exigentes y complejas. Solamente las sociedades que sepan conjugar estas dos dimensiones tendrán el futuro en sus manos. Aquellas otras sociedades que no resuelvan estas dimensiones se enfrentarán a un futuro con una brecha entre sus integrantes que generará problemas sociales y fraccionamiento a medio plazo.

En Navarra intentamos avanzar en la línea de una escuela para todas las personas que va más allá de alcanzar la plena escolarización en las etapas obligatorias y en un alto porcentaje en las no obligatorias. En este momento podemos decir que ya no hay problemas generales de escolarización, el alumnado está en las aulas del sistema educativo de Navarra. Sin embargo este concepto de escuela

va más allá del aspecto meramente cuantitativo. Implica una concepción nueva de la educación. Distinguiríamos, al menos, cinco rasgos de la misma:

#### a) *Una escuela como entorno seguro*

Una escuela debe ser un entorno seguro. La convivencia ha sido una prioridad a lo largo de esta legislatura. Hemos potenciado la asesoría de convivencia, y hoy podemos afirmar existe una tolerancia cero al acoso y otras manifestaciones de violencia tanto física como aquella soterrada más indirecta e insidiosa. En el primer momento en que se detecta un posible problema se actúa con rapidez y decisión.

#### b) *Una escuela respetuosa de la diversidad*

La sociedad Navarra se caracteriza por la pluralidad social, cultural, lingüística y geográfica; hemos planteado una escuela para todas las personas: también para aquellos que han venido a Navarra en busca de mejoras oportunidades

económicas y culturales. Todos ellos, sin distinción, encuentran en nuestros centros un entorno acogedor e inclusivo. Cualquier persona, con independencia de su lengua, raza, o del país o la comunidad de origen, de su nivel social y económico, religión, inteligencia, es acogida en un centro educativo de Navarra.

*c) Una escuela compensadora que busca la equidad*

Todas las personas, sean cuales fueren sus capacidades y disposiciones tienen una respuesta adecuada y adaptada en nuestro entorno escolar. Se han multiplicado el número de diagnósticos y consecuentemente de adaptaciones del currículo, todo ello en los entornos más normalizados posibles. El Departamento de Educación. Por ejemplo, está potenciando específicamente la atención a dos colectivos de alumnos: quienes están diagnosticados con TDAH y quienes tienen altas capacidades.

*d) Una escuela plurilingüe e integradora desde el punto de vista lingüístico*

El castellano, el euskera y el inglés conforman las tres lenguas principales de nuestros centros educativos. El castellano y el euskera como lenguas propias: ambas entendidas como patrimonio de Navarra, dignas, por ello, de potenciar, y cuidar evitando usos con intereses ajenos a los propios de su condición de instrumento de comunicación y patrimonio cultural. El inglés como lengua franca en el mundo social y laboral, de las nuevas tecnologías, y en las comunicaciones internacionales. Sin olvidar el francés y el alemán, entre otras lenguas. Una escuela para todas las personas supone una acogida de esta realidad plurilingüística de nuestra comunidad que debe encontrar lugar en nuestra educación.

*e) Una escuela de calidad para todas las personas*

Implica una escuela donde se cultiva la excelencia y la calidad para todos, no

para una minoría. Una escuela que intenta responder también al reto de los nuevos recursos que van apareciendo: pizarras electrónicas, ordenadores, tablets, etc. Nuevos medios que abren posibilidades a una nueva individualización, a una mayor personalización de la enseñanza que posibiliten ritmos diferentes y mejoras de los aprendizajes logrados.

Pese a los logros alcanzados, el reto es importante y es mucho lo que queda por mejorar. Avanzar hacia una escuela para todas las personas exige un planteamiento de mejora continua que busque la eficiencia y la mejora de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. En cada uno, en cada una, pensamos. No en vano el futuro de Navarra se está forjando en nuestras aulas del presente. ■

**José Iribas Sanchez de Boado.**  
Consejero de Educación Gobierno de Navarra.



## PRESENTACIÓN

# Pedro González Felipe

PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

Unos tiempos que mudan de costumbres y usos de manera rápida, en un contexto general de incertidumbre, con una mezcla intensa de valores confundidos con intereses parciales y nuevas formas de hacer, ser y relacionarse, en una sociedad que va perdiendo referentes, requieren que las instituciones tradicionales ofrezcan respuestas sólidas, coherentes que sirvan de guía y faro para que las personas sepan vivir en un entorno que les ofrece pocas pistas para su desarrollo personal y su ajuste social.

En este marco, la escuela se está encontrando más que nunca con una tarea marcada por la heterogeneidad de su alumnado, producto sin duda del contexto difuso anteriormente descrito, pero también con una indefinición en cuanto al modelo pedagógico, a la definición de las prácticas docentes adecuadas, cada vez más variadas, y una exigencia social y familiar más elevada en cuanto a resultados y soluciones individuales, en el momento en que debería ser más apoyada y comprendida.

Sin embargo y, a pesar de todo, la escuela como institución no debe de

renunciar a dos principios fundamentales en una sociedad avanzada, igualitaria y libre; el primero contribuir al mantenimiento de esos valores sociales que garanticen su continuidad como escenario irrenunciable de la libertad individual y de la democracia como medio de gestión de la convivencia, y el segundo el de ser capaz de ofrecer las soluciones individuales que cada alumno necesita para el pleno desarrollo de sus capacidades como persona y ciudadano, es decir debe de ser una ESCUELA PARA TODOS.

Esa ESCUELA PARA TODOS de la que hablamos, no se refiere ya sólo al alumnado con necesidades educativas especiales, aunque también, si no a aquella que busca respuestas que ofrecer para un contexto social nada homogéneo ni uniforme, ni en las demandas que le plantea, ni en las soluciones que requiere. También es la institución que necesita ser flexible, rápida en el diagnóstico y con capacidad de cambio, características que chocan con el tradicional concepto de escuela, porque de un curso para otro las necesidades de nuestro

alumnado pueden requerir la adopción de decisiones diferentes.

Con esa idea en mente, el Consejo Escolar de Navarra organizó a final del pasado curso 2013/2014 su XV Jornada con los Consejos Escolares de Centros, y que bajo este título “ESCUELA PARA TODOS” quiso abrir una ventana de reflexión sobre la situación de la escuela en nuestra Comunidad Foral, a la vez que presentar una serie de respuestas específicas a contextos concretos, que por su reconocido éxito quisimos recoger como válidos ejemplos y buenas prácticas de los que afortunadamente no estamos faltos en la educación navarra.

Este número 43 de nuestra revista IDEA, recoge por tanto el desarrollo general de esa XV Jornada; la interesante conferencia sobre la situación de la escuela del profesor Gaviria, la mesa redonda con las experiencias del IES Toki-Ona y su Plan de Convivencia, el Colegio Maristas y su respuesta al alumnado con TDAH, y la Ikastola Lizarraga que presentó su Proyecto TIC-TAC que representó a Navarra en la XXII Jor-

nada del Consejo Escolar del Estado sobre Escuelas de Éxito en Asturias.

Por otra parte, y siguiendo el esquema habitual de nuestra publicación, presentamos dos colaboraciones de personas relacionadas con la comunidad educativa, Sonia Cabrero vocal del Consejo Escolar de Navarra, presenta la experiencia del Plan de Igualdad del IESO “Joaquín Romero” de Mendavia dentro del marco de los “Proyectos Plurales” y Mar Ayllon, Presidente de la Asociación de Resiliencia en Navarra, nos hace una introducción acerca del concepto de resiliencia y su aplicación a la escuela.

En el apartado de experiencias y buenas prácticas hemos recogido las diversas experiencias presentadas por los centros navarros a la convocatoria que realizó este Consejo para representar a Navarra en la Jornada sobre Escuelas de éxito, hemos querido darles un formato estructurado y similar para que nuestros lectores puedan acceder a una reseña sencilla y clara de unos proyectos ejemplares en su conceptualización, pero sobre todo excelentes porque suponen

un paso adelante en el esfuerzo que los centros escolares de nuestra Comunidad Foral hacen por mejorar cada día su práctica docente y de paso nuestra sociedad a través de una educación de calidad y con compromiso social.

Este número se cierra como siempre con dos colaboraciones de conocimiento experto del ámbito universitario. En la primera de la profesora de la UDI-MA de Madrid, Ana Ma de las Heras titulada “Transformar la enseñanza en la formación del profesorado: cooperación, autonomía y autorregulación en el aprendizaje” se definen las claves fundamentales para adecuar la formación del profesorado al contexto actual. La realidad social impone nuevas necesidades para las que se necesitan nuevas competencias en las personas que han de protagonizar la tarea de enseñar en un futuro cercano y la universidad debe de asumir la provisión de esas nuevas competencias. Sobre esas nuevas necesidades y esas imprescindibles revisiones metodológicas reflexiona con acierto profesora De las Heras en esta colaboración.

La segunda de nuestras colaboraciones, “9 pasos para una escuela resiliente” de la profesora de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Raquel Artuch, analiza la forma en la que la escuela puede educar en la resiliencia y propone un método de nueve pasos para conseguirlo.

Espero que esta publicación les aporte datos para la reflexión e ideas para la acción. Creo firmemente que la escuela está respondiendo de forma adecuada a las demandas de esta sociedad de la indefinición y la falta de referencias, como siempre ha hecho, con ilusión, esfuerzo, con ese propósito moral de nuestros profesionales que proporciona el impulso necesario para seguir apostando por las personas, por su desarrollo humano y su capacidad de adaptación al entorno en el que nos ha tocado vivir. Gracias a todas las personas que siguen luchando para que la educación nos lleve a un mundo mejor. ■

**Pedro González Felipe.**  
Presidente del Consejo  
Escolar de Navarra.



## XV JORNADA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA ESCUELA PARA TODOS

### ENTREVISTAS

**José Luis Gaviria,**  
Catedrático de Métodos de Investigación en Educación. UCM.

*¿Es posible, como reza el título de esta jornada, una escuela para todos?*

No es sólo que sea algo posible, sino que lo esencial de la educación es que sea para todos. La educación es una institución que es el mecanismo genético de la cultura, a través del cual la sociedad puede reproducirse, crecer, desarrollarse y al mismo tiempo transmitir los valores y todas las reglas desde una generación a la siguiente. Si no hubiese educación la vida social acabaría desapareciendo. Por eso la educación tiene que ser para todos necesariamente, porque todos tienen que participar en la vida social.

*¿Qué semejanzas existen entre el Sistema Educativo de España y el de países latinoamericanos como México?*

Tenemos algunas cosas en común y otras muy distintas. En primer lugar tenemos en común su cultura, que es de alguna manera -nuclearmente-, nuestra cultura. Un amigo me dijo que los mexicanos son los españoles que se quedaron en México, y en gran parte eso

es verdad. La cultura mexicana es una cultura mestiza en el sentido de que incorpora no solamente la cultura española, sino también muchos elementos de culturas autóctonas. Por eso también nuestras instituciones, en gran medida, son cosas comunes. Tienen en común muchos valores y tradiciones que son comunes a nosotros, e incluso la organización porque siempre se ha tenido a España como modelo. Por eso, casi todas las reformas educativas que se han hecho en España - como si fuera un espejo -, se han ido copiando allí. En muchos países latinoamericanos las denominaciones de los periodos son igual que los españoles. A veces hay desfases, como por ejemplo en Argentina, donde todavía subsiste la educación general básica, que era algo que existía en España y que se puso en marcha con la reforma de los años setenta. Muchas denominaciones se mantienen allí.

*¿Y diferencias?*

Hay diferencias que tienen que ver con el tipo de sociedad que son. Nosotros somos una sociedad muy asentada y el

cambio es más lento. En España tendemos a hacernos mayores mientras allí las sociedades son muy jóvenes, sociedades que han crecido y están creciendo. México, por ejemplo, pasó de tener alrededor de 20 millones de habitantes al inicio del siglo XX, a tener ahora mismo alrededor de 102 millones de habitantes. En el lugar en que residí hace veinte años, el 40% de la población tenía menos de quince años, lo que quiere decir que el 40% de la población estaba en la escuela. Esto somete a presiones tremendas al sistema educativo y hace que las diferencias fundamentales sean esas: el sistema educativo tiene que crecer rápidamente, al igual que hay que “producir maestros” de manera muy rápida. Esto no siempre garantiza que se usen los mejores procedimientos para la formación de maestros. Son muchos problemas y tensiones que están asociadas al crecimiento tan rápido de la población. Ahora mismo está empezando a estabilizarse.

*¿Y entre el Sistema Educativo Europeo?*

No hay un solo Sistema Educativo Europeo. Podríamos hablar de que en Europa



hay al menos tres modelos: el modelo germánico, el modelo francés y el modelo británico. Tradicionalmente eran tres formas distintas de educación. Por ejemplo, cuando se hablaba de escuelas públicas en Gran Bretaña - nosotros entendemos que una escuela pública es una escuela sufragada por el Estado, con dinero público- se hablaba de escuelas privadas. Esto parece una contradicción, pero viene de una tradición en el que las grandes familias tenían tutores y preceptores que educaban a sus hijos en la propia casa (mansión, porque eran los de clase alta). Entonces, las escuelas públicas muy famosas como Eton, donde la élite de la sociedad se ha formado, se decía que eran escuelas públicas porque eran escuelas a donde iba todo el público. El modelo francés, por otra parte, era un modelo desarrollado, sobre todo, por Napoleón III. Era muy centralista y estaba distribuido por zonas -así como en España es por provincias-. Este modelo se copió en España, donde antes había distritos universitarios, y cuando los estudiantes navarros, por ejemplo, querían estudiar en una universidad, su universidad de referencia era la de Zaragoza. La universidad era la cabeza del distrito (dentro del distrito estaban también los institutos y alrededor de ellos, las escuelas). Era un sistema piramidal, idea a la que respondía la organización del modelo francés. No hay grandes diferencias en cuanto a la estructura profunda del nuestro sistema con respecto al sistema francés. Hay diferencias de calidad, como es lógico. No es lo mismo el original que una copia.

*¿De qué depende la calidad del Sistema Educativo?*

El sistema educativo y su productividad dependen mucho de la riqueza de la sociedad. Por lo general, una sociedad rica es una sociedad donde la educación está muy bien valorada y muy bien considerada. Lo que caracteriza actualmente a la sociedad española es que cada vez se valora más la educación y también exigimos más de ella, porque





la valoramos más. A la larga es un fenómeno positivo.

*¿Debería ser gratuita la Educación Primaria y Secundaria en todos los ámbitos (clases, comedor, libros, material...)?*

Cada sociedad decide qué es lo que quiere. Todo tiene sus ventajas y sus inconvenientes. La educación es un derecho inalienable de cada individuo, pero no es un derecho social. La sociedad no tiene derecho a la educación, pero los individuos sí. La educación es una necesidad social. La paradoja es que en nuestra Constitución, por ejemplo, estaba establecido que inicialmente lo que es la escuela obligatoria tenía que ser gratuita, y eso parecía razonable porque era una necesidad social: todos tenían que educarse y había que asegurarlo. ¿Es necesario que sea gratuito? Actualmente lo que no se paga, desgraciadamente, no se valora. La educación es una cosa muy buena, y si es tan buena, no es necesario ni hacerla obligato-

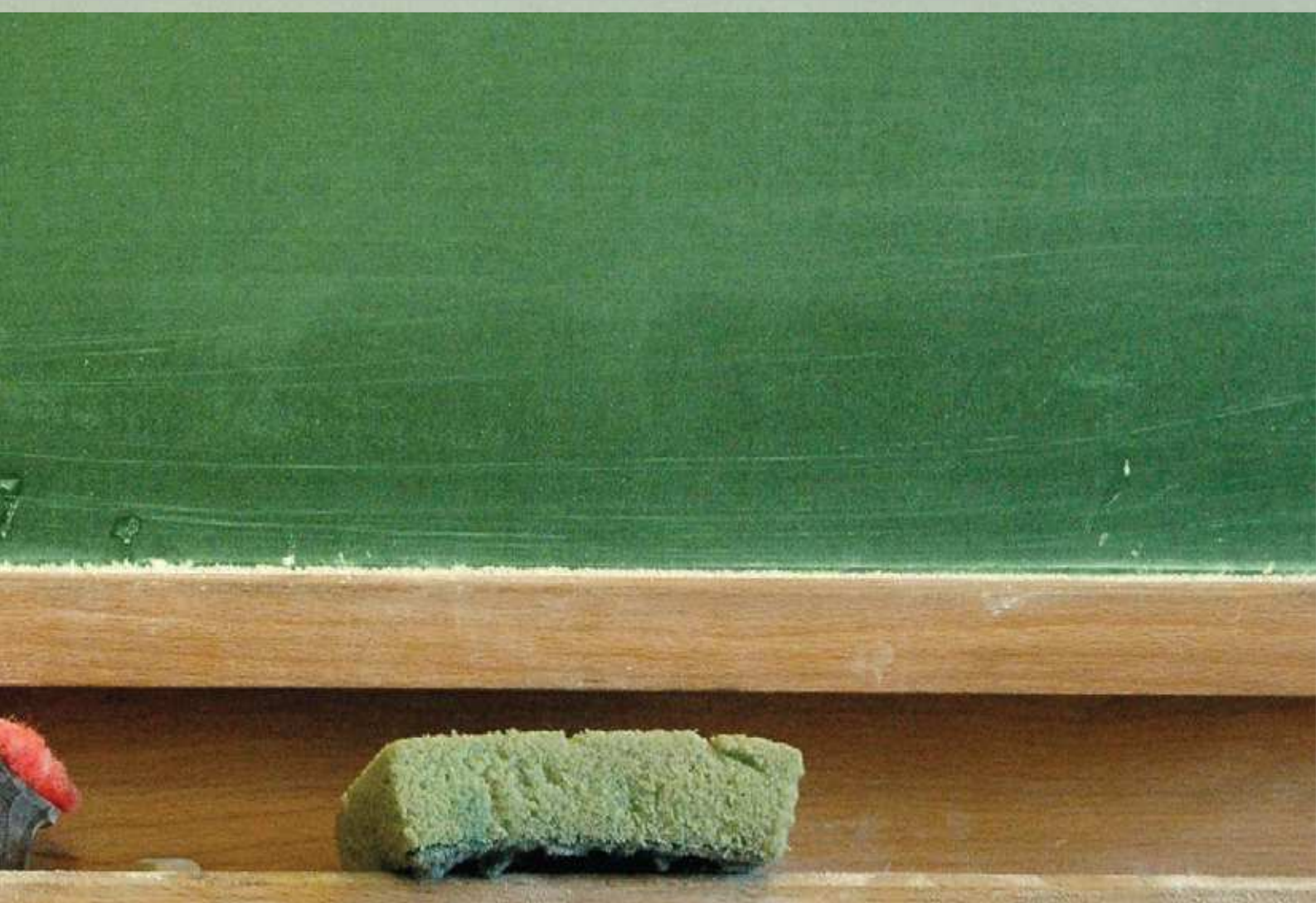
ria (más allá de unos mínimos que son imprescindibles) ni tampoco gratuita. Si realmente se valora, tiene que costar algo. ¿Cuánto? No lo sé, pero algo sí. Me llama la atención que los periodistas, cuando llega el mes de septiembre, automáticamente sacan una relación de cuánto dinero se gasta la familia media española en libros de texto y se escandalizan. La realidad es que es lo único que se gastan las familias españolas en educación en el resto del año. A nadie le escandaliza que haya que pagar por ir al teatro o al cine, y la educación es cultural también. Personalmente pienso que no debe ser gratuita. Algo tiene que aportar quien se educa, porque es un bien para él y tiene que apreciarlo.

*Y a su vez, ¿se debería disminuir la jornada escolar para mejorar el rendimiento?*

Al contrario. Pienso que para conseguir resultados hay que tener capacidad y ponerle trabajo. Si recortamos el trabajo es muy difícil que aumente el rendi-

miento. Las familias que tienen menos medios en casa se ven perjudicadas. Una jornada escolar en la que todos están recibiendo la atención que necesitan garantiza que los niños que tienen menos recursos o facilidades culturales en sus casas estén recibiendo un estímulo igual que los demás. Si nosotros reducimos al mínimo las horas de escolaridad y dejamos que gran parte del trabajo se haga en casa provocará que las familias que sí tienen recursos culturales van a seguir adelante, y las que no lo tienen se van a quedar atrás. Esto es un inconveniente. En México, por ejemplo, cuando intentan mejorar el rendimiento aumentan el horario escolar. La jornada escolar tendría que ser mejor y más divertida, un lugar donde los niños se lo pasasen bien aprendiendo y donde quisieran ir, aunque esto probablemente sea una utopía. La solución no es reducir el horario escolar.

*¿Cree que la LOMCE o "Ley Wert" va a aportar ese cambio tan necesario para la Educación en España?*



Prefiero hablar de principios. Cualquier ley tiene ventajas e inconvenientes, se puede hacer bien o mal. Algunos amigos que eran muy partidarios de la ley anterior, de la LOGSE, decían que era una ley maravillosa pero que no se había llegado a implantar adecuadamente. Con la LOMCE es posible que llegue a pasar lo mismo. Por lo general la respuesta a los problemas difícilmente vienen por las leyes, casi siempre son otras cosas las que lo resuelven.

*En el último informe PISA, Finlandia se sitúa como el país con la mejor Educación en Europa. ¿Qué es lo que marca la diferencia? ¿En qué aspectos debe mejorar España respecto a la Educación para situarse al nivel de este país nórdico?*

Ahora se ha puesto de moda el turismo pedagógico a Finlandia, pero donde hay que ir es a Brasil. Brasil ha conseguido un incremento en sus rendimientos escolares mucho mejores que Finlandia, algo normal porque está muy arriba y es difí-

cil que mejore. ¿Por qué está Finlandia en ese puesto? Nadie lo sabe. Se dicen muchas cosas. ¿Por qué los profesores en Finlandia tienen mucho prestigio y les pagan muy bien? ¿Eso sería posible aquí? Pues probablemente no, porque el precio de las cosas depende no depende de cómo lo valoremos, sino de su escasez. El agua es mucho más útil que el vino, por ejemplo, y sin embargo es mucho más caro el vino que el agua. No depende de la utilidad, depende de la escasez. Y probablemente los profesores finlandeses ganan más porque son más escasos y por eso también pueden elegirlos mejor. Por eso también sólo los mejores entran en la profesión. ¿Cuál es la solución? ¿Hacerlos finlandeses? Pues no creo.

*El proceso educativo es una tarea común: tanto de la escuela, como de la familia. ¿Qué se debería potenciar de ambos ámbitos?*

Es una tarea conjunta de la escuela, la familia y la sociedad, aunque la respon-

sabilidad es de la familia. Se debería potenciar la comunicación. La escuela es una institución contingente, ahora hay escuela pero podría no haberla. La educación, al contrario, es algo que siempre va a existir. Lo que hay es una transferencia de responsabilidad de la familia a la escuela y hoy, desgraciadamente, esa transferencia está siendo excesiva, en el sentido de que en muchas ocasiones las familias se olvidan de que es su responsabilidad educar a los hijos. Lo esencial de la educación es la transmisión de valores, que es fundamentalmente responsabilidad de la familia, como por ejemplo la salud. Ningún padre se va a poner a operar de apendicitis a su hijo, pero la responsabilidad del padre es buscar quién atienda a su hijo adecuadamente. Esto se aplica a la educación, y hoy se está perdiendo eso. ¿Qué es lo que habría que hacer? Mucha más comunicación, más presencia de los padres (sin ser excesiva). Habría que hacer mucho hincapié sobre el periodo de formación de los niños. ■



## XV JORNADA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA ESCUELA PARA TODOS

### ENTREVISTAS

**Francisco López Rupérez,**  
Presidente del Consejo Escolar del Estado.

*¿Cree que las medidas de la LOMCE o “Ley Wert”, como defiende el Ministro, son el punto de partida necesarias en Educación para solucionar los problemas del sistema?*

Mi posición al respecto no puede ser otra que la institucional por lo siguiente: entre las misiones del Consejo Escolar del Estado está la de elaborar dictámenes sobre las normas y, por tanto, el Consejo se ha pronunciado de forma colegiada sobre la Ley y sobre sus normas de desarrollo (los dictámenes están disponibles, en la página web del Consejo Escolar del Estado). Podemos comentar algunos aspectos que tienen que ver con la evolución de las expectativas que la sociedad tiene con relación a su sistema de educación y formación. Lo que advertimos los observadores de la realidad educativa y de la realidad social (y de la interacción entre ellas), es que se ha producido un crecimiento rápido de expectativas tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista económico en relación con la calidad de los sistemas de educación y formación.

*¿Cuál es la visión del Consejo Escolar del Estado respecto a la situación actual de la escuela en España?*

La visión es la de una cierta preocupación. La institución escolar siempre ha sido importante para la sociedad, pero ahora lo es mucho más. El contexto en el que ha de operar la escuela en el siglo XXI es muchísimo más complejo que el contexto en el que operaba la escuela en el siglo XX. Los problemas de índole social, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la ambición social de hacer de la escuela una entidad inclusiva que atienda a todos de conformidad (cada uno con sus necesidades) y otros factores hacen que haya un peso importante de expectativas en relación con el ámbito escolar.

*¿Qué necesita la escuela para mejorar?*

Hemos de saber que la escuela sola no puede resolver todos los problemas de la educación. La escuela es, de conformidad con su tradición secular, un núcleo esencial de socialización de los niños, de los jóvenes, además de un entorno privilegiado de formación en el conocimiento y de transmisión de un acervo intelectual, cultural y ético de una generación a la siguiente. Ese ha sido el papel de la escuela a lo largo de la historia y lo seguirá siendo. Tiene sus responsabilidades indiscutibles en la resolución de esos problemas pero tam-

bién sabemos que hay factores que inciden sobre el rendimiento de los alumnos y que no dependen exclusivamente de la escuela. A la vez, la escuela necesita exigencia y apoyo, consideración y expectativas por parte de la sociedad con respecto a su funcionamiento; pero apoyo no sólo desde el punto de vista económico (necesidades básicas atendidas), sino también el apoyo moral. Y en esa combinación ponderada entre la exigencia y el apoyo, entre las expectativas y la consideración, hemos de encontrar el camino -apoyados en lo que sabemos- de la mejora de la escuela española.

*¿Podría contarnos alguna experiencia respecto a la escuela española?*

Justamente hace poco, en la ciudad de Oviedo, ha tenido lugar el vigésimo segundo encuentro de Consejos Escolares Autonómicos del Estado cuyo tema, monográfico, ha sido: “Escuelas de éxito: características y experiencias”. Los análisis, los debates, las conferencias, las conclusiones y las recomendaciones se han centrado en cómo lograr escuelas de éxito. Ha habido una selección de un centro de éxito por Comunidad Autónoma. Hemos visto casos de bastantes centros que, aún operando en un entor-

no socialmente desfavorecido, han sido capaces de mejorar. Eso alimenta nuestra esperanza. Los Consejos Escolares se han preocupado por este tema de un modo ordenado y sistemático.

*¿Cuáles son las funciones del Consejo Escolar del Estado?*

El Consejo Escolar del Estado tiene funciones consultivas en un entorno de participación. Hay dos órganos colegiados, además del Pleno, que tienen misiones distintas, complementarias: la Comisión Permanente (que encarna la representación sectorial, de los distintos sectores de la Comunidad Educativa) y la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos (formada por los presidentes de los Consejos Escolares de todas las Comunidades Autónomas, presidido por el Presidente del Consejo Escolar del Estado que encarna la representación territorial). Tienen funciones diferentes que contribuyen de modos distintos a la mejora de la Educación en España.

*¿Qué tareas desempeña la Comisión Permanente?*

Voy a señalar una tarea que están ahora mismo en marcha y que contribuirá (teniendo en cuenta que nosotros somos un órgano consultivo) -o al menos pretendemos que contribuya- a la mejora del sistema educativo. Es la elaboración del informe anual 2014, sobre el estado del sistema educativo, caracterizado por apoyarse en evidencias que no solamente facilitan la comparación de España consigo misma en el tiempo, sino también entre sus Comunidades Autónomas. Permite analizar la evolución; esto es importante porque la educación es un ámbito que cambia lentamente, por tanto lo importante es analizar las tendencias. Además, nos comparamos con los países de la Unión Europea y esa comparación sistemática nos proporciona evidencias en el sentido de dónde están nuestros puntos débiles, nuestras fortalezas, y cómo está evolucionando, etc. Por ejemplo, a través de los análisis



sis que hacemos estamos advirtiendo cómo determinados defectos del Sistema se están corrigiendo poco a poco, y en parte ello es debido a la concienciación que la crisis económica ha puesto sobre los individuos, familias, alumnos, etc. El abandono educativo temprano, por ejemplo, se está corrigiendo de una manera notable, aunque no por igual. Quiénes lo están corrigiendo son los más jóvenes (el abandono educativo temprano se mide entre los 18 y los 24 años), a un ritmo rápido. También lo corrigen los que están ocupados y los titulados en la ESO. En su contrario, los más resistentes a la reducción del abandono educativo temprano son los más mayores (entre 22 y 24 años, que han abandonado el sistema y han perdido los hábitos de estudio), los que no han titulado en la ESO y los que no tienen empleo. Aún así, hay una tendencia global a la reducción del abandono. Otro efecto positivo que vemos a través de esa tarea de diagnóstico es, por ejemplo, el incremento de la escolarización y de la titulación en la Formación Profesional de Grado Medio, y también de Grado Superior. Por tanto, ahí hay una mayor concienciación de los jóvenes y ese diagnóstico que hace el Consejo Escolar del Estado constituye un modo de alertar a las administraciones educativas sobre cómo van las cosas, cuál es la orientación de los cambios y cuáles son nuestras áreas de mejora.

#### *¿Y la Junta de Participación Autónoma?*

Del lado de la Junta de Participación Autónoma, el Consejo, a través de ella, procura contribuir también a los avances de nuestro sistema educativo. Un ejemplo de ello es ese encuentro de Oviedo donde se ha hecho una reflexión sistemática sobre las escuelas de éxito, sobre sus características y experiencias, justamente para identificar buenas prácticas y poder transferirlas de unas escuelas a otras. La cuestión estriba en que si unas escuelas en un contexto socio-económico difícil son capaces de mejorar, es que la mejora en esos contextos difíciles es posible. Y si

es posible, además de necesaria, puede plantearse en otros contextos, saber cuáles son las claves de la mejora, identificarlas y de alguna manera trasponerlas de una escuela a otra. Ahí las administraciones educativas tienen mucho que decir y que hacer. Otro ejemplo de lo que estamos haciendo en la Junta de Participación Autónoma, es un estudio muy avanzado ya (se presentará en el mes de octubre o noviembre), una investigación completa sobre la participación de las familias en la educación escolar y el impacto que tiene sobre el clima escolar y sobre los resultados escolares. En esta investigación están participando tres grupos de investigación de tres universidades diferentes (la Universidad de Navarra, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Murcia), trabajando conjuntamente con el Consejo Escolar del Estado. La Universidad de Navarra ha coordinado la parte conceptual, sobre el concepto de participación: qué entendemos por participación de las familias, tipos de participación, cuál es el marco normativo a nivel europeo y cómo ha evolucionado el marco normativo español. Hemos hecho la encuesta más amplia a nivel europeo (probablemente a nivel mundial) a 15000 familias de toda España con un muestreo estratificado por tipos de centros, por titularidad, etc. Se están sacando conclusiones del máximo interés. Ese es otro ejemplo de cómo el Consejo Escolar del Estado se preocupa y contribuye a la mejora de la calidad de la educación.

#### *¿Cuáles son los puntos débiles de la escuela en España?*

El más evidente de nuestros puntos débiles es el abandono educativo temprano y, junto con ello, el patrón de distribución de la población, incluso la joven, por niveles de formación. El patrón de distribución de España por niveles de formación tiene forma de “uve”, lo que quiere decir que hay muchos de bajo nivel de formación, pocos de medio nivel de formación y muchos de nivel de formación elevada. Hay una brecha notable, y ese comportamiento es atípico comparándolo con

el de los países desarrollados la distribución de cuya población por niveles de formación tiene forma de “uve invertida”. Esa brecha nuestra tiene que ver con el abandono, y es de las cuestiones más preocupantes porque tiene impacto sobre muchos aspectos socio-económicos: empleo, nivel de retribución, salarios, desigualdad, etc. Debemos elevar el nivel formativo, no podemos mantener ese patrón de distribución. Ese tipo de cosas están descritas en el Informe y caen del lado de la responsabilidad de la Comisión Permanente. Los problemas de la educación son problemas complejos que no se resuelven con una varita mágica, sino con un conjunto de acciones coordinadas, interna y externamente, es decir, en el seno de la escuela y también afectando a otros actores

#### *¿Cómo cree que evoluciona la escuela española respecto a las europeas?*

La escuela española está reaccionando, pero también hay que ayudarla desde distintos ámbitos que son co-protagonistas y co-responsables junto con ella del resultado final. El fenómeno educativo es enormemente complejo y todos los actores tienen que ayudar, sin prejuicio de que la responsabilidad primera es de la escuela. En Oviedo se han descrito situaciones de escuelas en contextos muy difíciles, como por ejemplo el de una escuela de Ceuta con un 95% de alumnos de origen marroquí y madres analfabetas traídas por sus maridos de pueblos remotos de Marruecos con un escaso nivel cultural. Esa escuela ha cambiado, ha mejorado. Hasta en condiciones extremas es posible la mejora. Disponemos de experiencias de cómo centros escolares son capaces de dar un giro copernicano en cuatro años. Eso alimenta la esperanza y hay que trabajar coordinadamente en pos de la mejora como cuestión primordial. Tienen que centrarse las actuaciones de conformidad con determinadas prioridades y tomando en consideración las evidencias empíricas disponibles sobre cuáles son las claves de la mejora. Esa es la cuestión.

*¿Hasta qué punto es decisivo el factor económico?*

Lo económico es importante, pero lo decisivo es de naturaleza inmaterial: el compromiso de la dirección, la capacidad de coordinación de los profesores, el impulso y las expectativas de ese grupo humano que se pone de acuerdo y sostienen “¡Esto lo vamos a sacar adelante, porque estos niños son nuestros niños!”, la consideración de la administración que reconoce ese esfuerzo, el apoyo de los padres que admiten que la escuela ha mejorado, etc.

*¿Cómo se está viviendo el desarrollo de la nueva ley? ¿Cuáles son los factores que más están afectando de cara al próximo año académico?*

Todavía se está produciendo el desarrollo normativo de la ley, la regulación en términos de Reales Decretos, la Regulación Básica que afecta a todo el Estado; ahora las Comunidades Autónomas están desarrollando esas normas básicas para su aplicación en sus respectivos territorios. Esta es la situación, pero todavía está en marcha el proceso de elaboración normativa.

*Los objetivos que pretende la reforma son reducir la tasa de abandono escolar, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, mejorar la empleabilidad y fomentar el espíritu emprendedor. ¿Cómo cree que va a vivir el alumnado la adaptación a estos cambios?*

Creo que el alumnado, la gente joven en general, son relativamente flexibles, además de tener grandes capacidades. Soy optimista en el sentido de la reacción. Los efectos positivos de esta crisis es que vemos que la gente joven, los alumnos y las familias han vuelto a dirigir la mirada hacia la educación como un instrumento ineludible de progreso personal, social y económico. Creo que eso ha sido sobre todo una derivada de este cambio brutal que ha introducido la crisis.

*¿Se adecuan a las a las necesidades reales de la escuela en España?*

Una ley no es nunca una fórmula mágica. El legislador no es capaz de concebir y atender a través de una norma todas las necesidades de todos los contextos y en todas las circunstancias. Es imposible. Los que tenemos experiencia en gestión de centros e instituciones sabemos que los contextos son muy distintos. No podemos tener una confianza tan exagerada en el poder de una ley, las leyes generales operan en el ámbito de lo macro (estructura, arquitectura del sistema, etc). En cada centro tienen que adoptarse las medidas adecuadas para dar respuesta a los nuevos retos, y de ahí que sea muy importante el apoyo a los centros educativos, porque el centro educativo es la unidad básica de todo el sistema educativo. Si el sistema educativo se compara con un tejido, los centros son sus células, las unidades completas en donde se dan todos los procesos básicos, no sólo los de enseñar y aprender sino también los que derivan de la interacción con el medio social que rodea la escuela o en el seno de la propia escuela.


*¿Cómo ha afectado la crisis económica al ámbito escolar?*

Se están produciendo cambios en los comportamientos que nosotros detectamos a través de indicadores. Esta opinión está basada en evidencias: se está produciendo una mayor responsabilización, un alineamiento de los estudiantes con los desafíos del futuro. Todo el mundo está entendiendo que sin formación no hay empleo, ni posibilidades de acceder a una vida digna. La educación y la formación se convierten en un instrumento clave para la gestión del futuro individual y colectivo. Soy moderadamente optimista porque creo que alumnos, profesores y familias han captado ese gran desafío y van a actuar en consecuencia. Creo que el panorama que va a quedar en nuestro país después de la crisis va a ser completamente distinto. Si se produce un cambio en las mentalidades,

en la valoración de la educación y de la formación como instrumento de progreso, estimo que ese cambio va a ser irreversible. Iremos a más y trataremos de mejorar sumando esfuerzos. El Consejo Escolar ha hecho una predicción de futuro para el 2020 sobre la base de un modelo lineal, que indica que la tendencia va en esa dirección, que evolucionamos hacia un cambio progresivo, de un alineamiento de las conductas, y de sus resultados con los desafíos del futuro.

*Partiendo de esa “escuela para todos”, ¿cree que la Ley de Autoridad del Profesor va a mejorar la convivencia escolar?*

La convivencia escolar es un fenómeno complejo que surge de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Por tanto, un factor aislado no puede cambiar un fenómeno que es complejo y multivariable. Ahora bien, el respeto al profesor, la consideración de su papel, es una condición sine qua non para el logro del éxito escolar. Si no tenemos eso presente es difícil que podamos conseguir el éxito escolar. Hay una influencia positiva que tiene que ver con la autoritas del profesor (autoridad basada en su prestigio, en su buen hacer y conducta ejemplar) que concierne en primer término a los profesores, pero que tiene que ver también con el apoyo institucional. Y en ese punto el refuerzo por ley de la autoridad del profesor resulta fundamental. De conformidad con la evidencia empírica acumulada, sabemos que el factor clave para la mejora es el profesor. Todo lo que vaya en la línea de reforzar al profesor, mejorar su selección, mejorar su formación y mejorar su reconocimiento en términos de carrera profesional, de incentivos, de desarrollo, etc, va a repercutir en el medio y largo plazo de manera indiscutible sobre la mejora de la escuela y de la convivencia escolar. ■



## XV JORNADA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

ESCUELA PARA TODOS

---

# INAUGURACIÓN

---

La XV Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares del Centro con el título “Escuela para todos”, tuvo lugar el 31 de mayo de 2014 en el colegio Salesianos de Pamplona. La inauguración fue llevada a cabo por las intervenciones de **Pedro González**, Presidente del Consejo Escolar de Navarra; **José Iribas**, Consejero de Educación del Gobierno de Navarra; **Francisco López Rupérez**, Presidente del Consejo Escolar del Estado.





### **Pedro González**

La escuela eficaz es la que se propone unos fines con los medios adecuados. Estamos atrapados por una concepción pesimista de la educación, que parece no proporcionar una definición clara de los objetivos a conseguir. El único valor en que tenemos que fijarnos es que las personas tengamos una identidad flexible que nos permita adaptarnos, que los alumnos tengan la capacidad de vivir y adaptarse en un mundo que no es seguro. Nos enfrentamos a ello con un esquema educativo rígido y tenemos que dar respuesta a esa educación con compromiso, ligado en función de una respuesta específica a estos problemas. Hay muchas experiencias y trabajo que trata de dar estas respuestas a las situaciones por la que la escuela está pasando.

### **José Iribas**

Los objetivos del departamento han sido ir atendiendo las necesidades educativas. Nos enriquece esas diversas pers-

pectivas que los centros nos aportan y que suman a una Comunidad Autónoma que quiere sacar lo mejor de cada uno y cambiarle la vida para bien, así como la perspectiva o visión de futuro de los alumnos. Navarra es una Comunidad Autónoma referente en equidad (que salgamos todos adelante), en excelencia (ofreciendo y dando lo mejor) y apostando desde el profesorado por la excelencia y la calidad. La docencia es la madre de todas las profesiones, que tiene esa labor de magisterio, de educar, de encauzar por el camino adecuado para conseguir las máximas potencialidades.

### **Francisco López Rupérez**

El Consejo Escolar de Navarra constituye un puntal importante de la Junta de Participación de Consejos Escolares Autonómicos. Los centros educativos son las piezas básicas del sistema educativo, donde tienen lugar todos los procesos. Es importante que todos tengamos conciencia de esa circunstancia y tenemos que impulsar las políticas educativas basadas en los centros

docentes. Cada día estamos viendo como los centros mejoran. La mejora del sistema no sólo es necesaria, sino también posible. Hay un entorno complejo porque las sociedades occidentales han perdido consensos civiles y morales de los que en otro tiempo dispuso, y esto afecta al contexto en el que está la escuela. Se han limitado las actuaciones de las instituciones que en otros tiempos desempeñaban un papel fundamental y se ha producido una explosión de expectativas en torno a los sistemas educativos. Esas variables de contexto han hecho más compleja la labor de las escuelas. Los Consejos se han propuesto reflexionar sobre esto y han comprobado que la mejora escolar es posible gracias a las experiencias de los centros. La “escuela para todos” es una escuela también para cada uno porque consigue adaptarse. No hay dos centros iguales, depende de su contexto. Esto constituye una exigencia del funcionamiento de las escuelas de calidad. Tenemos que conseguir una escuela para todos pero también una escuela personal, para cada uno. ■

### MESA REDONDA

Santa M<sup>a</sup> la Real, Toki-Ona, Ikastola Lizarra

#### 1. IES TOKI ONA DE BERA: PLAN DE CONVIVENCIA Aintzane Gascón Salaberria.

El plan de convivencia es un documento de treinta y tres páginas cuya finalidad es la buena convivencia en el entorno escolar. Lleva en funcionamiento desde el curso 2005-2006, y se basa principalmente en la educación en valores, la mediación en la resolución de conflictos y la formación en habilidades sociales. Los equipos directivos (precedente y actual) han guiado y dirigido en todo momento este proyecto y la Comisión de Convivencia del centro ha trabajado para crear un clima emocional sano y dinámico.

Su trabajo se fundamenta en la prevención y la intervención, cuyos pilares son:

##### Prevención:

- Programa de Educación Emocional para tutores y alumnado.
- Charlas preventivas para familias y alumnos para evitar conductas de riesgo con las nuevas tecnologías (conjuntamente con la Policía Foral);
- Sensibilización ante temas de igualdad

(proyección de películas y debates).

- Se imparte formación a los nuevos profesores que llegan, además de también entrenar en mediación al resto del claustro. Se han organizado fines de semana sobre el tema con familias y también con los alumnos.

##### Intervención:

- Programa de alumnos tutores. Los alumnos, formados en inteligencia emocional en las tutorías, que además asisten al cursillo de profundización, entran voluntariamente en 4º de la ESO a formar parte de la “bolsa” de alumnos tutores. Ellos acompañan y ayudan a los nuevos alumnos que entran en 1º en la escuela y hacen de mediadores si surgen problemas. Además, son el apoyo de la Comisión de Convivencia, y su ayuda es de gran valor en autobuses, patio, etc.
- Comisión de Convivencia. Grupo formado por profesores, una madre, la orientadora y jefe de estudios (este curso cuenta con ocho personas). Se reúnen semanalmente y tratan los casos. A partir de ahí organiza las entrevistas o mediaciones necesarias.

El diálogo y la escucha son siempre las herramientas básicas.

- Todos los profesores son mediadores.

Como dijo el Dr. Hendrie Weisinger, “la inteligencia emocional es útil en tiempos de bonanza, imprescindible en tiempos de crisis”.

#### 2. COLEGIO SANTA MARÍA LA REAL DE SARRIGUREN: ATENCIÓN AL ALUMNADO CON TDAH, TRANSTORNOS DE APRENDIZAJE Y BAJO RENDIMIENTO.

Juan Cruz Ripoll.

El proyecto trata sobre el sistema de atención a alumnado con TDAH y trastornos de aprendizaje, elaborado durante el curso 2012-2013 y aplicado en el actual curso 2013-2014. Para llevarlo a cabo, se fijaron en la Orden Foral e Investigación Internacional educativa sobre el TDH, que regula la atención a estos alumnos.

Las dos partes principales del proyecto son una guía para profesores y un procedimiento de elaboración de planes



individuales para los alumnos, de modo que el equipo docente prepara un plan de atención a partir de las indicaciones que le proporciona el departamento de orientación, y de las medidas que están recogidas en la guía. La guía tiene ochenta adecuaciones clasificadas en: entorno, agrupaciones para la atención a la diversidad, explicaciones y contenidos, actividades y trabajo personal en el aula, tarea y estudio, forma de la evaluación, ayuda del profesor durante las pruebas de evaluación, etc.

Cada alumnos con TDH tiene que tener su plan:

- 1) El orientador hace una recomendación.
- 2) El equipo de profesores establece los objetivos y las adaptaciones.
- 3) El tutor envía una copia al orientador y a cada profesor que trabaja con el alumno.
- 4) El tutor presenta el plan a la familia.
- 5) Se revisa el plan en las sesiones de evaluación.

Analizando los resultados del alumnado de Primaria durante dos evaluaciones,

se ha encontrado una mejora significativa en la calificación media y en la de algunas áreas (esto se acaba de presentar en una comunicación en el V Congreso Nacional de TDAH, en Barcelona, el 17 de mayo). No se encontraron diferencias entre las calificaciones de alumnos con TDH y el grupo de alumnos con TA. Las medidas que más se relacionaban con las mejoras eran la selección de contenidos, las adaptaciones en las pruebas de evaluación y EL refuerzo. Una de las medidas más utilizadas por los profesores, por ejemplo, era situar a estos alumnos en las filas delanteras de la clase. Las medidas menos empleadas eran las relacionadas con el desarrollo, algo bastante lógico.

Al ser una experiencia que puede ser interesante para otros centros, han decidido divulgarla, ofreciendo los materiales en: <http://educaciontdah.wordpress.com/2014/05/20/guia-para-colegios-atencion-altdah-y-trastornos-de-aprendizaje/>

Algunas de las recomendaciones para iniciativas similares:

- “Poka-yoke”. Hacer un diseño a prueba

de errores, en el que un simple cambio hace que se cometan menos errores.

- Tener cuidado con “la constante macabra”, que consiste en alcanzar paz interior cuando tenemos un grupo de alumnos que va bien, otro que va normal y otro que suspende. Lo importante no es eso, sino que los alumnos aprendan y alcancen los objetivos.

### **3. IKASTOLA LIZARRA: TIC-TAC. PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. Iosu Lizarra y Iosu Suescun.**

El Proyecto TIC-TAC (Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de Trabajos de Aplicación para el desarrollo de Competencias Básicas) es un programa de intervención escolar en toda la educación obligatoria, desde Infantil hasta Secundaria, que busca desarrollar una estrategia eficiente para el desarrollo de un currículo guiado por las competencias básicas (LOE 2006 y LOMCE 2013). Es para todos los alumnos (3-16 años), incluyendo a todo el profesorado del centro (también a los que no son docentes), a la familia y a la sociedad.

Hay veintiseis proyectos multitarea compartidos, dos por cada nivel educativo. plantea problemas reales (de complejidad media- alta) en los que el alumnado debe demostrar sus competencias utilizando los saberes, procedimientos, actitudes, etc, adquiridos en las diferentes áreas del currículo para la resolución del mismo. Hay una necesidad de que alumnos europeos sean capaces de utilizar esos procedimientos y conocimientos en contextos reales (personal, profesional y social). Esos proyectos se diseñan de modo práctico en el 2o y 3er trimestre. Algunos de los proyectos son, por ejemplo, el cómo reutilizar la biblioteca, cómo preparar un desayuno ideal, el cuidado de animales domésticos, guías de la ciudad para jóvenes, etc. Todos estos proyectos parten de la necesidad de aplicar conocimientos, marcados a qué competencias hacen referencia y cuál va a ser la influencia de la nota en las áreas. Es un sistema complejo, que se intenta compaginar con la vida del centro, compatibilizándolos (dos-tres semanas en el 2o-3er trimestre). Los protagonistas son los alumnos.

Hay tres proyectos dentro de TIC-TAC:

- Proyecto OPTIMIS, basado en la inteligencia vertical. Es la escuela basada en el pensamiento, no sólo en la memorización. Se le da una guía a las familias.
- Proyecto PENTACIDAD, basado en la inteligencia emocional, basado en la persona como eje del centro. Hace que las personas tomen contacto consigo mismas (empiezan las clases con una sintonía, por ejemplo). Este proyecto tiene como base la positividad, en el que todo el mundo que tiene un conflicto pueda encontrar algo positivo. Los trabajos en grupo son claves, porque aprender a convivir es fundamental.
- Proyecto CREA, basado en la inteligencia lateral. Intenta dar respuesta a la inteligencia lateral (forma específica de organizar los procesos de pensamiento) con una sesiones para los alumnos. Se resuelven problemas de manera indirecta y creativa.

Estos proyectos terminan, germinan y culminan en la sociedad. En TIC-TAC se utiliza una plataforma en Google Sites, con un apartado para los alumnos y otro para los profesores, con herramientas para llevar a cabo los proyectos y las actividades. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes a la hora de evaluar competencias básicas, pero no es sencillo. La evaluación TIC consiste en dos proyectos TAC y las tutorías, donde ya se trabajan estas competencias. A través de los proyectos se saca una “foto” para crear el “mapa” de las competencias básicas de los alumnos.

Los TAC potencian la integración de todos los Programas de Innovación en la práctica diaria del aula de una forma descontextualizada. Surgen del deseo de encontrar cauces para enseñar a las personas a enfrentarse con sus incertidumbres, proponiéndoles retos. Un ejemplo de objetivo o competencia propia de un TAC es preguntar en casa y traer a clase información relativa a la alimentación, para posteriormente analizar y valorar la información de una manera sistemática. A su vez se escogen unos objetivos y se les pone unos criterios de evaluación. Evalúan, por ejemplo, que la información es correcta. Tienen treinta ítems que evaluar, traducidos a competencias básicas. Cada objetivo va a tener una relación o no con las competencias básicas (con una puntuación de 0 a 2). Intentan que en cada proyecto todas las competencias básicas estén presentes, para ver qué nivel de competencia básica tiene el alumno. Mediante una gráfica que representa a cada clase se evalúan los proyectos TAC.

#### *Preguntas sobre las experiencias de los tres centros*

IES Toki Ona: ¿Son importantes las familias en el plan de convivencia?

Las familias son muy importantes. Les hacemos partícipes de lo llevado a cabo por la Comisión de Convivencia y de la evolución y aportación de sus hijos.

Colegio Santa María la Real: ¿Se podría individualizar más este proyecto sobre el TDH para poder aplicarlo en otros centros?

Al divulgar los materiales en internet pretendemos que los centros puedan informarse y poder adaptarlo a su situación concreta. Es posible cambiar la guía e individualizarla más, tan sólo es cuestión de ponerse. Esto es lo importante de compartir nuestro proyecto, que le sea útil a otros centros.

Ikastola Lizarra: ¿Se puede ir a ver la aplicación de este proyecto a las aulas?

Claro que sí, estamos abiertos a las visitas e incluso ya nos han visitado profesores de otros centros y personas interesadas en el proyecto. Los alumnos no se sienten incómodos y actúan de forma natural aunque haya personas desconocidas en clase.

Para los tres colegios: ¿Es importante tener una plantilla estable?

(Respuesta unánime). Tener estabilidad en la plantilla nos ayuda a aplicar los proyectos de la mejor manera posible, aunque si se incorporan nuevos docentes no tardan en integrarse. ■



W przeciwnieństwie do...  
...przestępstwach z z...  
...na stworzeniu lub zwię...  
...nieodwróceniu" („niezlikwidowa...  
...s. 61). Nowoczesna dogmatyka...  
...konstrukcja obiektywności karnej za dokon...  
...tuowania odpowiedzialności. Zgodnie z tym stanowiskiem...  
...stwa z zaniechania. Zgodnie z tym stanowiskiem...  
— 801 —



---

# EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN CENTROS EDUCATIVOS DE NAVARRA

---

- C.P. ALFONSO X EL SABIO
- IES BENJAMÍN DE TUDELA
- IES JULIO CARO BAROJA
- C.P. ERMITAGAÑA
- ISTERRIA
- COLEGIO LUIS AMIGÓ
- COLEGIO MIRAVALLS
- IES RIBERA DEL ARGA
- COLEGIO SAN CERNIN
- IES SANCHO III EL MAYOR



# DE CÓMO EL CPEIP ALFONSO X EL SABIO GESTIONA LOS PROCESOS DE MEJORA CONTINUA COLEGIO PÚBLICO ALFONSO X EL SABIO

## Autores

En la redacción de la experiencia han participado Juan Luis Muñoz Quirós, Director; Ma Cristina Rivas Pellejero, Jefa de Estudios y Ma Julia Sainz Montes, Secretaria; María Guadalupe Carcar Sanz, Responsable de Calidad y Rubén Fuertes Peralta, Responsable de Proyectos.

## Resumen

A partir del curso 2007/08 con la implantación del Sistema de Gestión de Centros, (SGGC), se elabora, con la participación de todos los Grupos de Interés, (profesorado, familias, alumnado, etc.), un Plan Estratégico para el periodo 2010/2014, el cual se ha desarrollado en Planes anuales.

*En el centro está implementado el Plan REDER:*

RESULTADOS – ENFOQUES – DESPLEGAR  
EVALUARA – REVISAR - PERFECCIONAR

Estos son los hitos principales del periodo 2007/2014:

Curso	Calidad y mejora
2007/08	El proyecto de dirección para el periodo 2007/2011 hace suyos los objetivos de la PGA del curso 2006/07 y se comienza a documentar el MP02 dentro de la Red 6 de Kadinet.
2008/09	Se nombra a Responsable de Calidad, en la Red 6 terminamos de documentar todo el MP02, el MP01 y el PR0301. Se pasan las primeras encuestas de satisfacción al profesorado y alumnado.
2009/10	Se trabaja en la Red 5, un grupo de 30 personas, Profesorado, y PAS, realizan el curso semipresencial "Los sistemas de Gestión de Calidad en el ámbito Educativo". Documenta todo el SSGC, se trabaja en Red para definir el PE para el periodo 2010/2014. A nivel interno el RCA participa en la CCP que pasa a ser ECA/CCP
2010/11	En la Red 4 elaboramos la Carta de Compromisos. Realizamos el curso de Auditoría interna el SGC. Se aprueba el PE y comienza a desarrollarse el PA del PE para este curso. En la Red 4 compartimos todo tipo de documentos: actas de evaluación, el PE, los indicadores EFQM, etc.
2011/12	A propuesta de Kadinet elaboramos la Memoria EFQM junto con centros de las Redes 1, 2 y 3. Reconocimiento de "Centro Comprometido con la Calidad" acreditado por DEGN. Autoevaluación EFQM.
2012/13	Reconocimiento EFQM 300+, Fundación Navarra para la Excelencia. Realización del curso Smile, compartiendo con los centros de la Red 4 los indicadores EFQM. Realización del curso Evaluador EFQM de la FNE. Pertenencia al club de evaluadores.
2013/14	Reconocimiento EFQM 400+, Fundación Navarra para la Excelencia. Reconocimiento de Centro Excelente, Departamento de educación Gobierno de Navarra.



## Objetivos

En su visión el colegio aspira a ser:

- Ser participativo en mejora continua, reconocido por la calidad y que genere satisfacción en todos los sectores de la comunidad educativa.
- Estar formado por unos profesionales, que trabajen con ilusión, entusiasmo y con unos criterios educativos unificados, desarrollando una línea pedagógica coherente.
- Desarrollar la interculturalidad como elemento integrador y enriquecedor de experiencias.
- Obtener un buen nivel de formación académica asociado al éxito escolar de nuestros alumnos.
- Priorizar la inclusión del alumnado con n.n.e.e. en el Centro a través de la detección, atención y seguimiento de éstos.
- Ser plurilingüe (que todos los alumnos sepan expresarse en dos idiomas).
- Tener una buena dotación en las TICs, como metodología de trabajo.
- Fomentar alianzas con otros centros educativos y con otras entidades.

## Resultados

Ha sido el primer colegio público de Navarra ha integrado el SGCC tomando como referencia el modelo EFQM, elaborando un Plan

Estratégico para el periodo 2010/2014, y desarrollándolo en Planes anuales e implementado el paradigma REDER, (Mejora continua) en el funcionamiento del Centro.

Ha obtenido mejoras, visualizada en series estadísticas, en los siguientes campos:

- 1 Buena Formación y Éxito Escolar
- 2 Idiomas y Nuevas tecnologías
- 3 Clima escolar ordenado y agradable
- 4 Interacciones del Colegio con la sociedad
- 5 Buena gestión y funcionamiento, implantación SGCC y reconocimientos
- 6 Resultados económicos

Estos logros le han permitido obtener en el año 2013 el reconocimiento Excelencia Navarra EFQM 400+ de la Fundación Navarra para la Excelencia, (primer CPEIP de Navarra que lo obtiene) y el reconocimiento con el Sello de Centro Excelente, (máxima distinción que concede el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en la gestión de centros educativos).

## Para destacar

Como parte de su estrategia el centro explicita las acciones realizadas en cada plan, programa o proyecto de mejora, e indica sus responsables. ■

PPP	Responsable	Acción
Plan de mejora de las competencias básicas	Jefa Estudios	- Desdobles en música/matemáticas. - Grupos flexibles en los talleres
Plan de acción tutorial	Jefa Estudios	- Coordinación de ciclo y nivel - Coordinación tutores / UAE
Plan de oferta 2º idioma	Jefa Estudios	- Atención al alumnado de buenas calificaciones - Mejor organización de los grupos flexibles
Plan de implantación Programa PAI	R. PAI	- Implantación programa PAI
Programa de semana de Aulas Abiertas	MIN	- Proyecto Trenzta y proyecto Integra TIC - La PW mejorar la comunicación con la sociedad
Plan de NNTT	Director	- Responsabilidad compartida
Plan de establecimiento de responsables de área	Jefa Estudios	- Formación relacionada con el PE
Plan de formación del profesorado	Director	- Canalización de trabajo de los líderes formales - Establecimiento de un cauce de toma de decisiones
Plan de establecimiento de equipo de Calidad a partir de la CCP	Director	- Establecimiento y difusión MVV - Existencia de un mensaje de presente y futuro
Plan de mejora de la imagen del centro	Responsable de proyectos	- Colaboración GI en la Comisión de Salud - Integración Red Europea
Plan de implantación del SGCC	Responsable calidad	- Mejora continua aplicando el paradigma REDER - Compromiso con el desarrollo PE - Auditoria externa y memoria EFQM



# DINAMIZACIÓN DE LA WEB DE CENTRO

I.E.S. BENJAMÍN DE TUDELA

## Autores

El director y coordinador del proyecto es Rodrigo Jiménez Jiménez. El responsable del mantenimiento de la web es Abel Palacios Castro. La responsable de calidad es Ma Pilar Ballarín Lloret. Y como jefes de estudio se ha contado con Miguel Fernández Rodríguez, Isabel Mercedes Atienza Guillorme y Pablo Ijalba Pérez.

## Resumen

Tras el análisis de encuestas de opinión entre todo el profesorado de nuestro claustro, se llegó a la convicción de que la web del centro tenía que ser un escaparate atractivo visualmente a la vez que buen reflejo de todas las muchas y diversas actividades que se venían desarrollando curso tras curso. La web del centro debía convertirse en punto de encuentro para toda nuestra comunidad escolar y en herramienta de información actualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Objetivos

El Plan Estratégico se propone la creación de una nueva página web para:

- Mejor comunicación entre toda la comunidad educativa.
- Migración del sistema de gestión docu-

mental del centro, desde una intranet interna a poder ser accesible a través de internet directamente por la web de centro: [www.iesbenjamin.es](http://www.iesbenjamin.es).

- Mejora, actualización y simplificación de todos los procesos del centro, facilitando su accesibilidad y agilizando los tiempos, a la vez que se buscaba reducir en la medida de lo posible el uso de papel.
- Diversificación de las tareas en la web en función de los diferentes perfiles de usuarios (tutores, jefes de departamento, profesorado, alumnado, familias, etc.)
- Formación en el uso de las TIC por toda la comunidad educativa, aprovechando las posibilidades que Internet y el software libre proporcionan.
- Incorporación de nuevos usos a la web para facilitar la comunicación: redes sociales (Facebook), correo electrónico, formularios, Moodle...
- Integración en una web de centro a los accesos directos a todas las diferentes

webs, recursos y blogs del profesorado, de la APYMA, de Orientación y de entidades relacionadas con la actividad académica (CAP, Administración, etc).

- Fomento de sentimiento de pertenencia al centro.
- Apoyo al seguimiento de nuestras actividades por parte de centros educativos extranjeros con los que se vienen manteniendo intercambios.
- Modernización de la imagen del centro de cara a su proyección exterior.

## Resultados

El marcador de visitas de la página marca una media de seguimiento diario entre 2000 y 6000 seguidores (incluyendo los días no lectivos), de manera que a final del curso 2012-2013, en su primer año de vida, la página ya marcaba un registro de más de 500.000 visitas. Para noviembre de 2013, la página ya



se acerca a un asombroso registro de 900.000 visitas

Igualmente los resultados de las encuestas de satisfacción recogidas a final del curso 2012-2013 de entre todos los miembros de la comunidad escolar (profesorado, alumnado y familias) han puesto de manifiesto la buena acogida que ha tenido la página.

#### Para destacar

En el marco de las actuaciones previstas en el Plan Estratégico 2011-2015 y en sus correspondientes Planes Anuales de Centro, el centro crea, por primera vez, la figura de un responsable de mantenimiento para la web.

Se pretende involucrar y formar, por lo menos, a algún responsable por cada uno de los 18 Departamentos Didácticos hasta conseguir una máxima representatividad. ■

# GESTIÓN DEL AULA POR COMPETENCIAS Y VALORES; AUTORREGULACIÓN DE LAS AULAS

IES JULIO CARO BAROJA

## Autoras

Este proyecto lo impulsa el Equipo Directivo del IES “Julio Caro Baroja”, liderado por Enrique Gómez Corona, vicedirector, y Bakartxo Garjón López, Jefa de Estudios.

## Resumen

La gestión del aula por competencias y valores es un modelo coeducativo de gestión, cuya finalidad es la autorregulación del aula por medio de herramientas que son registradas por el alumnado y la educación integral del alumnado en cinco ámbitos que son la identidad, social, mente, corporal y emocional. Las familias colaboran estrechamente con este modelo reforzando las conductas y valores trabajados en clase.

El Método se implementa en todas las aulas del centro con especial énfasis en la ESO. Es llevado a la práctica por el 96,5% del profesorado con especial dedicación por parte de los tutores y tutoras del centro.

## Objetivos

Estos son los que se persiguen en el proceso de mejora continua:

- La educación integral del alumnado en cinco ámbitos (identidad, social, mente, cuerpo, emocional).

- La autorregulación del aula responsabilizando al alumnado mediante el entrenamiento de herramientas que desarrollan la positividad, la responsabilidad, etc. El alumnado registra diariamente en documentos normalizados las acciones que demuestran este entrenamiento.

- La educación en competencias y valores del alumnado desde el eje tutorial, reforzado por las familias y con la colaboración del resto del profesorado. Se trabajan 10 competencias para la vida durante todo el curso y durante los 4 cursos de la ESO.

- La mejora de la identidad personal “Ámbito de la identidad”, mediante la “sintonía” momentos de relajación que mejoran la concentración y preparan al alumnado para el aprendizaje. El profesorado y alumnado formado en sintonía dirige la relajación a primera, cuarta y sexta hora del periodo lectivo. Para ello, el centro ha cableado los pasillos y colocado altavoces donde se emite música relajante y se ha sustituido la sirena por melodías.

- La mejora de la convivencia “Ámbito social”. El refuerzo positivo de conductas se entrena desde la observación y felicitación de las conductas.

- Mejora del aprendizaje mediante la autoevaluación “Ámbito de la mente”. El alumnado se entrena en reflexionar y registrar de manera continua y progresiva sus logros, dificultades y propone áreas de mejora. Los grupos de ayuda mutua formados en el aula entre iguales posibilita y mejora la atención a la diversidad.

- Mejora de la comunicación verbal y no verbal, “Ámbito corporal”, respetando las reglas de comunicación (:hablar desde el yo, utilizar un lenguaje positivo, utilizar un lenguaje coeducativo, saber escuchar e intervenir).

- Mejora de las competencias emocionales, “Ámbito emocional”, mediante la identificación de sentimientos y emociones y el reciclaje de actitudes negativas. El alumnado firma compromisos.

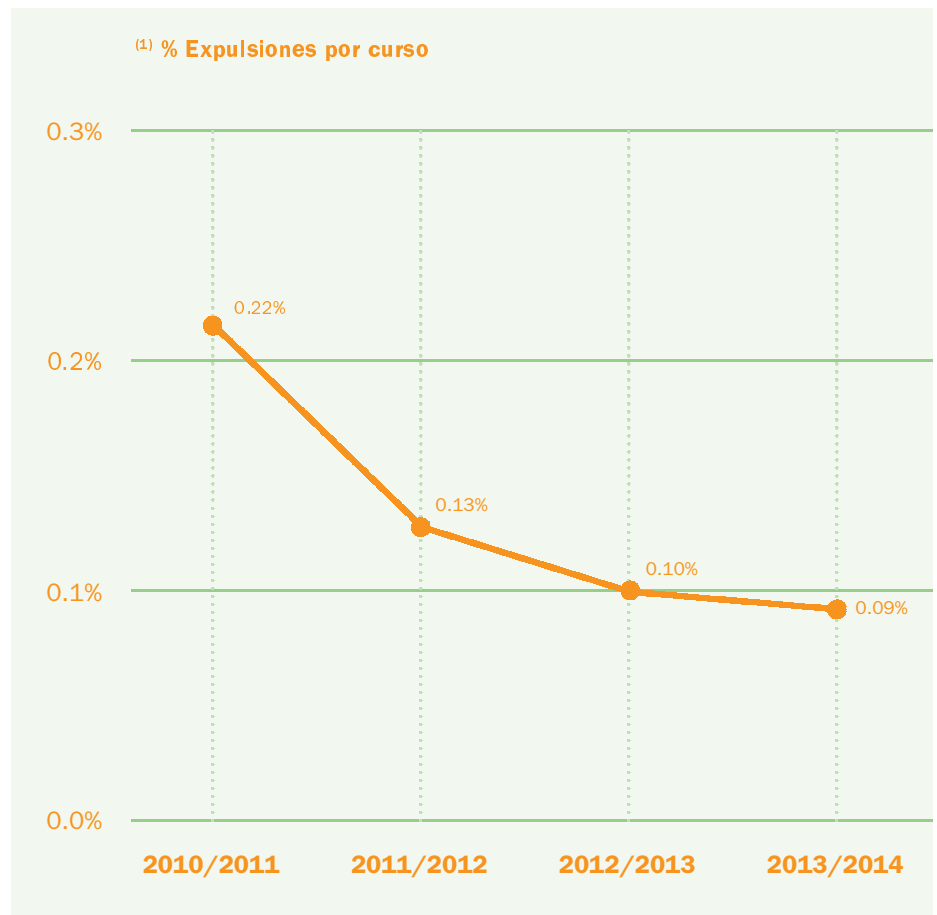


### Resultados

El primer resultado de mejora se da en el ambiente y convivencia del centro. Como datos objetivos se adjunta gráfico con las expulsiones de clase<sup>(4)</sup>. Por otra parte, también han disminuido el número de mediaciones entre iguales puesto que en las aulas autorreguladas los grupos de convivencia gestionan los conflictos desde el refuerzo positivo y el reciclaje de actitudes negativas.

### Para destacar

En esta experiencia es notable la participación de las familias en la vida del centro. En febrero de 2011, a la sesión informativa para la implantación de esta experiencia y el plan de formación de familias acudieron 52. Posteriormente, a lo largo del curso escolar, se mantuvo un número aproximado de asistencia de 25 personas que realizaron la formación de familias. En el presente curso, 14 padres y madres acuden, durante el 87% del horario lectivo, para ayudar al alumnado con problemas de disruptividad a reciclar sus actitudes negativas. ■



# GRUPOS INTERACTIVOS Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN E.P. Y E.I.

## COLEGIO PÚBLICO DE ERMITAGAÑA

Protagonizan este trabajo **Eva Ciordia Fillat** y **Sandra Meneses González**.

### Resumen

Esta experiencia surge de la inquietud por ofrecer una experiencia educativa de calidad al alumnado y de explorar formas de aprendizaje más centradas en el alumno que en el contenido. Tras investigación y reflexión, las docentes decidieron combinar la “metodología de trabajo por grupos interactivos” con la “metodología del aprendizaje colaborativo”. Pero en lugar de voluntarios adultos, los voluntarios serían otros alumnos/as del centro de mayor edad.

La experiencia se desarrolló en diferentes fases. Una primera fase comprendía la planificación de los ejes principales y las líneas de actuación a seguir. En una segunda fase se llevaron a cabo varias reuniones con los alumnos voluntarios que harían el papel de tutores. A lo largo de la tercera y última fase, se llevaron a cabo los talleres en aula, cuyo desarrollo siguió

la metodología de “grupos interactivos”. También se realizaron una serie de reuniones y actividades de evaluación. Tanto en la segunda como en la tercera fase, los alumnos tutores participaron activamente en la toma de decisiones, planificación, desarrollo y evaluación; estas actuaciones se comprenden dentro de la metodología de “aprendizaje colaborativo”.

Surgen así cinco talleres:

- Un taller de resolución de problemas matemáticos simples.
- Un taller de sumas.
- Un taller de seriación.
- Un taller de juegos matemáticos (con cartas, fichas de dominó...).
- Un último taller de nuevas tecnologías (en el que los/as niños/as realizaron diferentes actividades matemáticas a través de una tablet).

### Objetivos

1. Potenciar el aprendizaje del alumnado mediante las interacciones que se establecen entre el alumnado-profesorado-tutores/as,
  - Del las matemáticas básicas por parte del alumnado de infantil.
  - Del idioma inglés por parte de los tutores/as.
2. Intensificar el aprendizaje instrumental del idioma inglés, al utilizarlo como lengua vehicular y de la capacidad de pensamiento lógico y matemático, al ser éste el eje central de los talleres.
3. Favorecer un aprendizaje dialógico.
4. Aprovechar los recursos naturales del centro a través de la participación.
5. Potenciar la capacidad de cooperación del propio alumnado a través del aprendizaje cooperativo, aprovechando la diversidad y el sentido de la responsabilidad.
6. Facilitar el proceso de socialización.

## Resultados

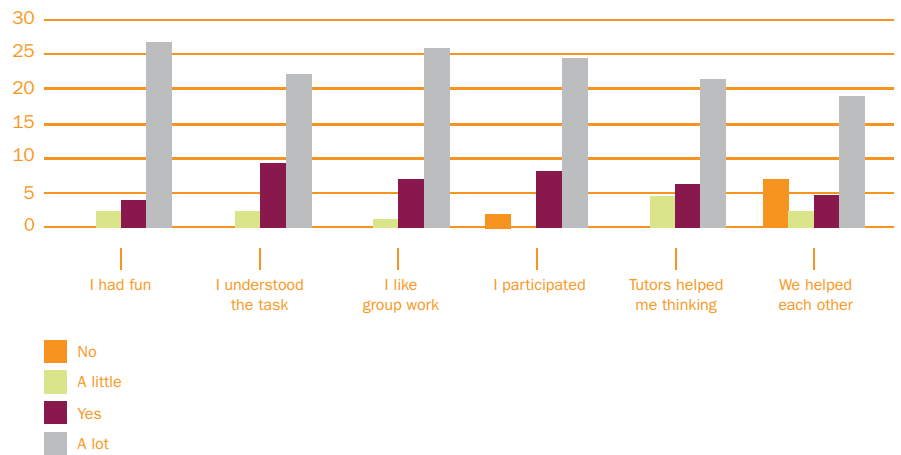
La autoevaluación del alumnado fue muy positiva.

Todas las partes se han implicado muchísimo en esta experiencia, dando muestra de la ilusión que han sentido al formar parte de este proyecto. Los tutores y tutoas han demostrado un grado de responsabilidad sorprendente. Además, se han ceñido al uso del inglés como lengua vehicular.

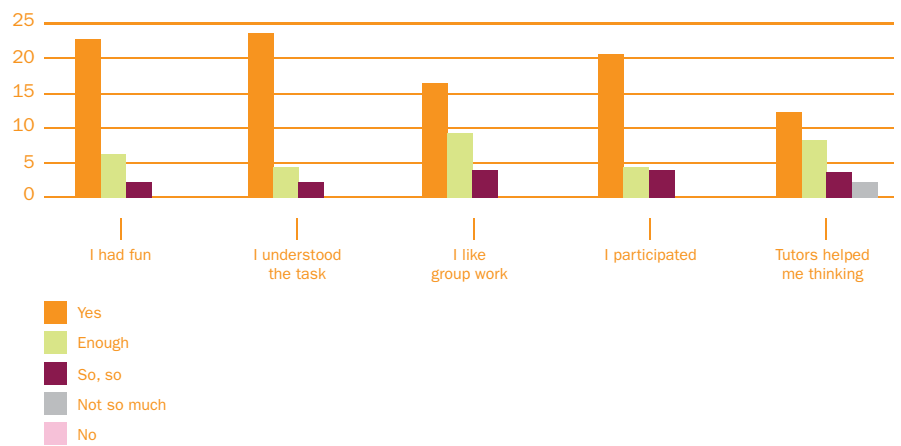
## Para destacar

Las autoevaluaciones han permitido hacer ver al alumnado aquellos aspectos en los que tienen que mejorar. ■

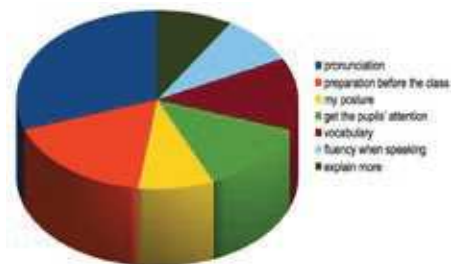
Autoevaluación 3º E.I.



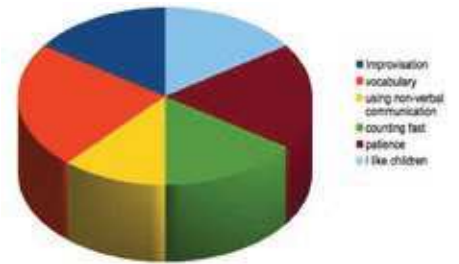
Autoevaluación sexto E. Primaria



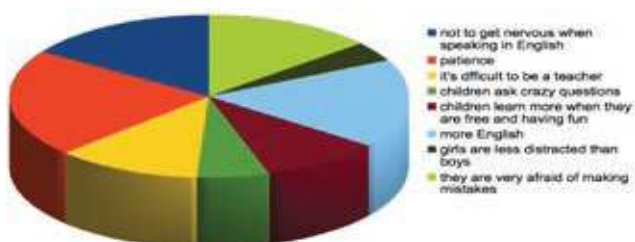
### I have to improve



### My strengths are



### I have learned



# ISTERRIA, UNA ESCUELA DE ÉXITO

## ISTERRIA, FUNDACIÓN CAJA NAVARRA

### Autoras

Josefina Turrillas, Belén Alquegui y María Heras presentan este proyecto.

### Resumen

Cuatro razones por las que Isterria es una escuela de éxito:

1. Los alumnos son los protagonistas de la labor educativa.
2. Es una escuela viva, abierto a nuevas propuestas que surjan, de modo que responda a una sociedad activa y responsable de la que se es parte.
3. El compromiso e implicación de los profesionales, concedores de sus alumnos y que se esfuerzan por innovar. Esta innovación basada en la investigación constituye una ventana abierta a nuevos enfoques y líneas de actuación.
4. Características especiales del centro ubicado en un entorno "amable" que es capaz de integrar a un colegio de educación especial, un centro ocupacional y un internado con el objetivo de carácter multidisciplinar e integral.

### Objetivos

El colegio da respuesta a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas

Especiales, que requieren un currículum adaptado. Actualmente, se forman 88 alumnos con distintas necesidades de apoyo. El centro cumple tres funciones: colegio, centro ocupacional y residencia. Por eso, entre sus objetivos generales están:

- Capacitar a los alumnos en las habilidades necesarias para conseguir una autonomía plena.
- Generar un clima de trabajo en equipo colaborativo entre los profesionales y facilitar su especialización.
- Desarrollar en el alumnado una inteligencia emocional que favorezca su crecimiento equilibrado e integral y mejorar su autoestima.
- Fomentar la expresividad y creatividad en todas sus variables utilizando la música y el arte como vehículos de comunicación.
- Realizar actividades que vayan más allá de su actividad formativa reglada.

### Resultados

Es notable el grado de satisfacción mostrado en las encuestas a las familias. En

el curso 2010/2011 tuvieron una puntuación media de 8,96; en 2011/2012 fue de 8,81; en 2012/2013, de 9,01.

Respecto a los profesionales dan una puntuación media de 7,88 en el curso 2011/2012 y de 7,34 en 2012/2013 el índice de participación del profesorado en proyectos de mejora que se sitúa por encima del 90%.

Una parte importante del alumnado acaba incorporándose al mercado laboral en talleres ocupacionales con alto grado de autonomía personal.

### Para destacar

Además del trabajo realizado en áreas de innovación de evaluación neuropsicológica y entrenamiento cognitivo, los talleres de la comunicación o la formación de profesionales, Isterria destaca por la potencia de sus proyectos de mejora. Entre ellos, merece la pena citar el Proyecto de Educación Artística, Proyecto de Deporte, Proyecto de Teatro, Biblioteca, Proyecto TICs, Educación Ambiental, Educación para la Salud o la Revista. ■





# PLANTAS SOLIDARIAS

## COLEGIO LUIS AMIGÓ

### Autores

Los protagonistas de este trabajo educativo son los alumnos del P.C.A. (Programa de Currículo Adaptado) dirigidos por el tutor, coordinador de la PCA y profesor de taller Juan Manuel Esparza Zabalegui y el profesor de apoyo Rubén Oteiza López.

### Resumen

a experiencia consiste en producir todo tipo de plantas, tanto ornamentales (violas, zinnias, pensamientos, menta, albahaca y otras), como plantel propio de huerta (tomate, pimiento, pepino, etc.) utilizando un invernadero del colegio y diversas técnicas de reproducción de plantas, para posteriormente venderlas a los padres y profesores del colegio.

El curso se programa con 15 horas de taller semanales y el resto materias comunes, matemáticas, lengua, educación física, sociales, religión y ciencias naturales.

Esta experiencia se inició con gran éxito en el curso 2012-2013.

### Objetivos

El objetivo es integrar en el marco escolar a jóvenes con dificultades, desarrollar sus competencias básicas y dedicar un 50% de los beneficios obtenidos a la ayuda para el tercer mundo y el otro 50%

para financiar el viaje de fin de curso.

La pedagogía amigoniana, basada en el amor al alumno, busca el encuentro cordial con ellos, conocer sus limitaciones, sin prejuicios, de forma individualizada, movilizar sus potencialidades, marcar límites y atender más a quien más lo necesita. Son alumnos que valoran negativamente el marco escolar, con muchísimo absentismo, problemas de adaptación y un retraso escolar que hace muy difícil su continuidad en un grupo ordinario.

### Resultados

Pedagógicamente, la experiencia es un éxito total. Se mejora muchísimo la relación entre los alumnos, su implicación en el aprendizaje, incluso su actitud en otras asignaturas y con su propia familia. Se adquirieron competencias básicas; saber hacer para resolver problemas reales, eficacia, eficiencia con carácter interdisciplinar. Se favorece la autonomía e iniciativa personal. Se rea-

liza una actividad ecológica, sostenible, económicamente rentable y creando un soporte de continuidad evidente.

Económicamente se superaron los 2000 euros, descontados gastos y los protagonistas disfrutaron de dos días en Zarauz con todo pagado. El recuerdo es imborrable. En África esta ayuda es, sin duda, mucho más importante.

### Para destacar

Se decidió ayudar al proyecto que tienen en Costa de Marfil los Terciarios Capuchinos para rehabilitar a jóvenes que salen de la cárcel y costear el viaje de estudios del alumnado participante.

Dado el éxito, se repite la experiencia, se amplía la oferta de plantas y se crea la actividad "ESQUEJES SOLIDARIOS", con la que se implica a padres y profesores, previa campaña informativa, para que faciliten pequeños retoños de sus plantas. ■



# DAR Y GANAR: LA ADOLESCENCIA; MIRAR ALREDEDOR, VALORAR A LOS DEMÁS Y APRENDER DE LA DISCAPACIDAD

## COLEGIO MIRAVALLS-EL REDÍN

### Autores

Jesús Basarte, Marga Buxens, Óscar Gutiérrez y Camino Pérez han liderado esta experiencia educativa.

### Resumen

Alumnado de Bachillerato de Miravalles-El Redín, acompañado de un profesor o profesora, visita semanalmente al alumnado del Colegio de Educación Especial El Molino y comparte un tiempo de convivencia.

La actividad se desarrolla los martes al mediodía y los jueves por la tarde. Las alumnas y los alumnos de Miravalles-El Redín organizan actividades lúdicas y deportivas en las que participan junto con las alumnas y los alumnos con discapacidad. Es un momento que esperan ambos grupos de alumnos durante la

semana y que acaba creando verdaderos lazos de amistad.

### Objetivos

El objetivo general del proyecto de voluntariado del alumnado de Bachillerato del colegio Miravalles-El Redín con los alumnos de El Molino es posibilitar y enraizar en los estudiantes y profesorado de estos cursos una actitud de entrega generosa a los demás, de compromiso y de servicio a la sociedad, con independencia de las capacidades físicas o intelectuales de cada persona. También busca posibilitar al alumnado de El Molino un momento

de relación y de enriquecimiento personal, así como posibilitarles vías de crecimiento en su sociabilidad. Algunos de los objetivos específicos del proyecto son:

1. Potenciar un profundo compromiso de servicio a la sociedad.
2. Potenciar la defensa de la dignidad humana.
3. Valorar a las personas con discapacidad.
4. Reforzar la solidaridad con las personas más cercanas al entorno.
5. Potenciar una actitud altruista en la vida.
6. Potenciar una actitud optimista, de respeto y tolerancia.

7. Posibilitar a alumnos con discapacidad momentos de encuentro y apertura a la sociedad.
8. Complementar las actividades específicas de El Molino.
9. Posibilitar el enriquecimiento personal de todos los participantes.

### **Resultados**

La herramienta de medición utilizada para valorar los resultados de esta experiencia en Miravalles-El Redín ha sido las tutorías entre las profesoras y los profesores tutores de Bachillerato y las alumnas y alumnos, así como las tutorías entre el profesorado y los padres. En El Molino, la herramienta principal ha sido las tutorías entre el profesorado y las familias. De dicha medición, habría que señalar que el resultado constata que el objetivo de la iniciativa se ha logrado. Después de más de diez años, las antiguas alumnas y los antiguos alumnos de Miravalles-El Redín señalan agradecidos que ha sido una experiencia irrepetible, que les ha hecho personas más generosas y comprometidas con la mejora de la sociedad.

También los resultados son positivos en cuanto a las actividades desarrolladas en El Molino. Los alumnos del centro de educación especial disfrutaban enormemente de los diferentes juegos. El resultado de esta experiencia educativa de voluntariado se resume en dos palabras: cariño y agradecimiento mutuo entre el alumnado de El Molino y el de Miravalles-El Redín.

### **Para destacar**

Son más de una decena las promociones de alumnos de Miravalles-El Redín que han participado en esta experiencia educativa de voluntariado. Y la conclusión es unánime: el alumnado afirma sentirse muy feliz por poder dedicar parte de su tiempo a personas con limitaciones, porque en esta actividad aprenden que ellos también tienen limitaciones y que pueden derrochar mucho más cariño, agradecimiento y afecto, como lo hacen los alumnos de El Molino. También el alumnado aprende que los alumnos de El Molino tienen capacidades afectivas y emotivas en un grado mucho mayor que las de ellos. ■



## PROGRAMA DE DEPORTE SALUDABLE

### IES RIBERA DEL ARGA, PERALTA

#### Autoras

Ha correspondido a Jesús Ángel Martínez Abad, jefe del Departamento de Educación Física, coordinar el proyecto en el curso 13/14, así como el coordinador del mismo en el 12/13 fue David Jiménez Moreno.

#### Resumen

El Departamento de Educación Física queremos contribuir a que el alumnado practique una actividad física fuera del horario escolar. Desde hace varios años el centro se ha acogido al “Programa escolar de promoción deportiva” (Campañas escolares de Esquí de fondo, de Actividades en la naturaleza y de Vela).

Tras el análisis de la oferta deportiva que se da en la localidad donde está ubicado el instituto, Peralta, se busca orientar a los alumnos para que se interesen por las distintas opciones y modalidades de práctica que ofrecen los clubes de la localidad, la empresa gestora de las instalaciones, la Mancomunidad Deportiva Ribera Media, la Apyma del centro y oferta privada de profesionales de la localidad.

#### Objetivos

A partir del contexto del centro y siguiendo el Marco Referencial, estos son algunos de los objetivos planteados con el desarrollo de este programa:

- Promover la realización de actividades físicas lúdico-recreativas.
- Generar un hábito físico para propiciar la práctica continuada en edades posteriores.
- Fomentar el desarrollo de una vida saludable evitando el sedentarismo y la obesidad infantil.

- Desarrollar armónicamente la personalidad consiguiendo unas adecuadas condiciones físicas y de salud.
- Contribuir a la formación y educación integral de los alumnos y al desarrollo armónico de su personalidad.
- Vincular la práctica deportiva a valores como el esfuerzo personal, el trabajo en equipo, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia, el respeto al adversario, el juego limpio y la igualdad de género.
- Garantizar que todos nuestros alumnos conozcan y puedan practicar diversas modalidades deportivas en función de su edad y sus aptitudes físicas.
- Aumentar el nivel de práctica deportiva de los alumnos de nuestro centro..
- Vivenciar la practica de actividad física y el deporte como una fuente de disfrute, salud y enriquecimiento personal.

#### Resultados

El IES Ribera del Arga es escuela promotora de salud (distintivo otorgado en el curso 2011-2012). El instituto llevamos varios años trabajando en el proyecto “Tú Salud sí que vale” con el que se ha acreditado como miembros de la red europea de escuelas promotoras de salud (SHE).

Cuenta con un Grupo de trabajo de 22 profesores y con una Comisión de Salud inte-

grada por la vicedirectora, un profesor de Educación Física, la jefa del departamento de Ciencias Naturales, la orientadora del centro, un alumno y una alumna de 1o de bachiller, un representante de la Apyma, un representante del Ayuntamiento y un representante del Servicio Social de Base.

Se evidencia una repercusión importante en la mejora del clima de convivencia y de la satisfacción personal dentro del centro que pasa a ser analizada y concretizada en otro proyecto en este caso de investigación para alumnado de bachillerato. Los alumno- as están tutorizados por el coordinador del proyecto y el jefe del departamento de Educación Física. Este proyecto tiene un carácter bianual desde el curso 2013 hasta el 2015.

#### Para destacar

El centro ha diseñado un variado programa de actividades multideportivas para el primer ciclo de ESO: hockey, bádminton, tchoukball, fútbol sala, baloncesto, kin ball, actividades alternativas como juegos malabares, palos, diabólos, senderismo, bicicleta, o capoeira y percusión.

Los recreos saludables se dirigen a la ESO, Bachillerato, PCPI y FP para que los alumnos practiquen deporte con sus compañeros de clase y cuiden aspectos como el almuerzo saludable y la higiene. ■



# PLURILINGÜISMO: HERRAMIENTA DE ÉXITO PARA LA VIDA

## COOPERATIVA DE ENSEÑANZA SAN CERNIN

### Autores

Teresa Aranaz Jiménez, Directora; Susana Hernando. Coordinadora PLC; Carmen Sancho. Departamento de Inglés; Philippe Bourgoin. Departamento de Francés; Sara Mendive. Departamento de Alemán; Cristina Tomé. Departamento de Sociales; Chema Gil. Departamento Artístico y TIC; y Txema Urdiain. Departamento Educación Física.

### Resumen

La experiencia de éxito presenta el camino seguido y las decisiones tomadas para lograr un alumnado plurilingüe, con una adquisición real de competencias lingüísticas en castellano, inglés y francés, y en muchos casos alemán, con muy buenos resultados (en términos de equidad y excelencia) que lo avalan. Alumnos plurilingües, preparados para la vida.

El establecimiento en el Plan Estratégico de unos objetivos exigentes en cuanto a obtención de titulaciones del Marco Europeo de referencia (B2 y C1), ha supuesto distintas revisiones del Proyecto Lingüístico del Centro (PLC), que han significado nuevas apuestas del

Indicadores estratégicos	2014 - 2015	2019 - 2020
Alumnos que finalizan 2º Bach con B2 inglés	70%	85%
Alumnos que finalizan 2º Bach con B2 francés	80%	85%
Alumnos que finalizan 2º Bach con C1 inglés	25%	35%
Alumnos que finalizan 2º Bach con C1 francés o título de Baccalauréat	30%	40%
Alumnos que finalizan 2º Bach con B1 alemán	15%	20%



Centro tanto en estructura (asignaturas, horarios...), como en procedimientos (metodología, evaluación...) y recursos (formación, profesorado, inversiones...), todo ello orientado a la consecución de los objetivos establecidos.

### Objetivos

Los objetivos concretos de San Cernin en materia plurilingüe vienen detallados en el Plan Estratégico aprobado por el Consejo Rector en el año 2010.

En el Plan Estratégico aprobado por el Consejo Rector en 2010 se definieron unos indicadores de logro de resultados, medidos en niveles del MCER con un horizonte temporal de 2020. Se compararon con los objetivos globales planteados tanto por el Gobierno de Navarra (Plan Moderna) como por la Unión Europea en su etapa obligatoria.

### Resultados

En las tres destrezas evaluadas –comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita-, los resultados obtenidos entre el alumnado de San Cernin evaluado pueden calificarse de excelentes. El 100% alcanza el nivel B2. Su rendimiento es superior a la media de Navarra y superior a la media de los 14 países europeos. ■

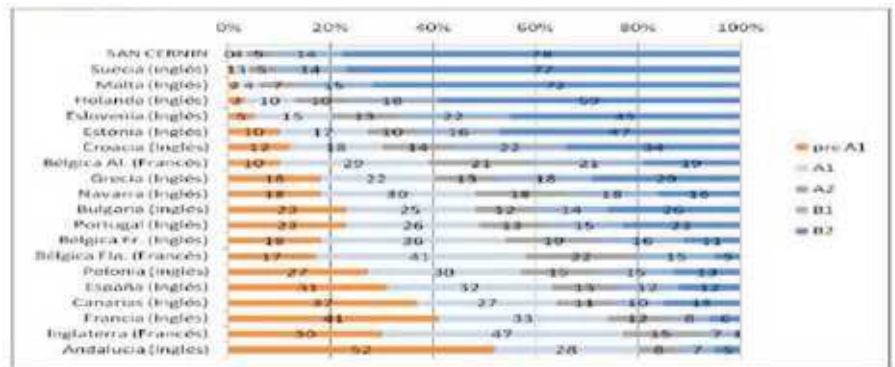
Igualmente los resultados de las encuestas de satisfacción recogidas a final del curso 2012-2013 de entre todos los miembros de la comunidad escolar (profesorado, alumnado y familias) han puesto de manifiesto la buena acogida que ha tenido la página.

### Para destacar

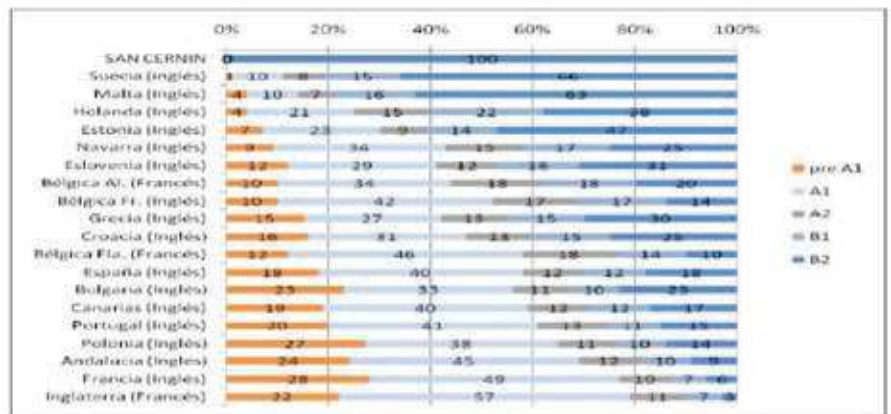
El centro fomenta muy activamente las visitas a otros Colegios de referencia, la asistencia a cursos y foros y el contacto con expertos (fundamentalmente del ámbito universitario), para estar continuamente informados de las tendencias, avances y estado de la investigación en cuanto al aprendizaje de lenguas.

Es una tradición, en la búsqueda de contextos de aproximación a los idiomas, la realización de intercambios y estancias en el extranjero, muy especialmente en Francia.

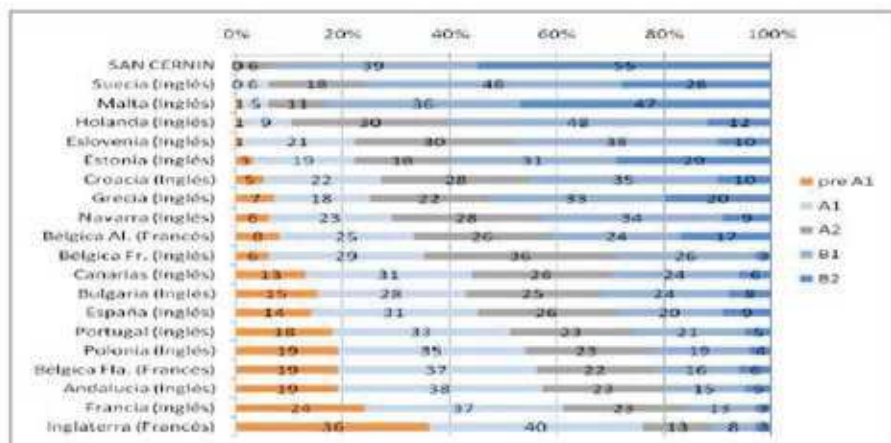
### Comprensión oral



### Comprensión escrita



### Expresión escrita



# UN CORO EN EL INSTITUTO

## IES SANCHO III EL MAYOR, TAFALLA

### Autores

El profesor Alfonso C. Huarte Guillén lidera este proyecto.

### Resumen

Este proyecto propone la creación de un coro en el aula de Música, que propicie la adquisición de los objetivos y contenidos del Área, sobretodo, en 1o de Educación Secundaria Obligatoria.

Todos los profesores del área y todo el alumnado de 1o de ESO participan durante el primer trimestre del Canto Coral. Una vez realizada una selección, se redistribuyen los grupos y, para aquellos alumnos que se considere que tienen más aptitudes para el Canto Coral, formarán parte de un grupo, siempre dentro del horario escolar, y el resto de los alumnos, pasarán a formar parte de otros grupos en los que no haya tanta carga de práctica

### Objetivos

Algunos objetivos destacables, además de lo ya expuesto, son:

- Interpretar colectivamente canciones de distintos estilos.
- Disfrutar de la voz y de sus posibilidades como instrumento.

- Aproximarse a las principales épocas histórico-artísticas y a sus manifestaciones musicales más representativas, a partir de las audiciones que se escuchan en clase.
- Establecer relaciones equilibradas y constructivas con los compañeros y comportarse de manera solidaria.
- Participar en conciertos colectivos o individuales ante un público diverso. Bien a través de asociaciones corales de ámbito regional, nacional o internacional.

### Resultados

Herederos del espíritu de los antiguos coros de niños, esta actividad permitirá evaluar si el alumnado alcanza los objetivos que establece el currículo, así como el grado de adquisición de las competencias básicas.

Todo ello exige una planificación de las actividades del canto en grupo de las diferentes obras. Para cada época hay unas obras base y luego se añaden otras:

1 trimestre: Preparación de los Villancos que se interpretarán en el Oficio de Navidad.

2 trimestre: Preparación del “Gran Miserere” de F. Gorriti, organista de Tafalla.

3 trimestre: Participación en el Acto de Graduación de los alumnos de 2º de Bachillerato y Concierto de Fin de Curso.

### Para destacar

El Coro tiene un espíritu viajero e internacional. La actividad coral traspasa el ámbito académico y llega al público de la calle. A veces el Coro actúa en localidades cercanas a Tafalla o participando en asociaciones corales. A través del Programa ARCE, desde el Coro se coordina un intercambio entre Tafalla, Cabra (Córdoba) y Molina de Segura (Murcia).

Pueri Cantores Internacional ha llevado este coro a Granada, Roma o Estocolmo. En el Festival Internacional de “Eurochresties” el Coro realizó una pequeña gira de 6 conciertos por la región de Poitou-Charentes. ■



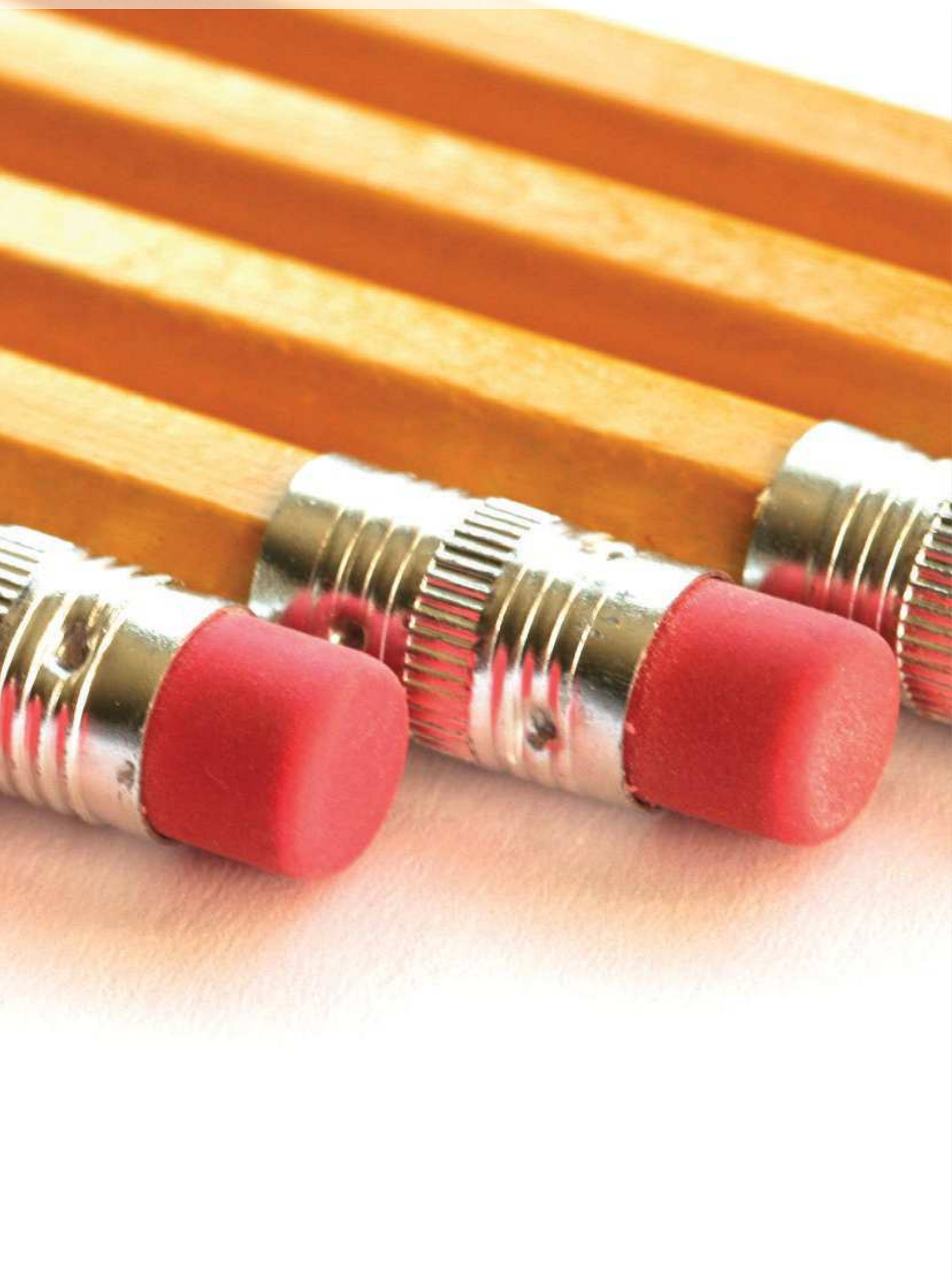
---

# COLABORACIONES

---

- SONIA CABRERO
- MAR AYLLÓN
- RAQUEL ARTUCH GARDE
- ANA M<sup>a</sup> DE LA CUESTA





# PLURALES EN MENDAVIA

Sonia Cabrero

## Plurales en Mendavia

El IESO Joaquín Romera de Mendavia es un centro que imparte los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria en una zona rural de la Ribera Alta de Navarra. En este centro cursan sus estudios alrededor de 130 alumnas y alumnos, que luego suelen continuar su formación en el IES Pablo Sarasate de Lodosa (bachillerato) y en los institutos Tierra Estella o Ega de San Adrián (ciclos formativos).



La trayectoria educativa del IESO en materia de igualdad arranca en el curso 2009-2010, en el que inicia su andadura un nuevo equipo directivo, que decide incluir como una de sus líneas de actuación la educación en igualdad entre chicas y chicos como un valor fundamental en la formación del alumnado, algo que viene a sumarse a otros valores básicos para el centro como la educación para la salud y la prevención de drogodependencias. Como primera actuación se constituye una comisión de igualdad formada por varias profesoras interesadas en la materia, que realizan formación personal en el tema e inician un diagnóstico de la situación coeducativa en el centro. Esta comisión asienta sus pilares básicos en la colaboración con la técnica de igualdad de la mancomunidad, así como en el seguimiento de las directrices marcadas por el seminario Coeducando, que organiza el Departamento de Educación, y cuyas sesiones formativas periódicas sirven para marcar pautas y acciones conjuntas en el marco de la Comunidad Foral de Navarra.

En los cursos sucesivos, la comisión de igualdad del centro va renovando sus caras, en función de la disponibilidad del profesorado que obtiene destino en el IESO y que desea participar voluntariamente en los sucesivos grupos de trabajo que en materia de igualdad se

van constituyendo. La llegada de una orientadora nueva con destino definitivo en 2010 da un impulso a este grupo, afianzando la educación en igualdad por medio del plan de acción tutorial.

Es a partir de este curso cuando el centro comienza a realizar concreciones anuales del plan de igualdad, que pasan a formar parte de su programación general anual, y que se estructuran en torno a cuatro fechas relevantes:

- Semana de los buenos tratos, siempre en torno al 25 de noviembre, día internacional de eliminación de la violencia contra la mujer. En esta semana se alternan actividades que pretenden prevenir la violencia por medio del fomento del afecto y el trato positivo en el ámbito educativo. Durante los recreos de toda la semana se realizan actividades como performances, actividades deportivas mixtas, juegos tradicionales, audiciones de temas musicales contra el maltrato elaboración de pancartas, etc. La finalidad es variada, desde visibilizar los casos de violencia y maltrato en general en el ámbito de la pareja a través de representaciones artísticas y carteles, hasta desarrollar hábitos de convivencia pacífica por medio de juegos y deportes en los que chicas y chicos participan en igualdad.

- Por otro lado, coincidiendo con el día de las y los enamorados, se organizan distintas actividades encaminadas a lograr que el alumnado goce de unas relaciones de pareja en igualdad, evitando dependencias, celos y cualquier síntoma de posesión o control. Para ello, a lo largo de los cursos se han desarrollado diferentes acciones: la primera de ellas fue la colaboración con la campaña diseñada por el seminario coeducando denominada “no somos medias naranjas, somos naranjas enteras”, en la que el alumnado elaboró frases en contra del control y a favor de la autonomía en las relaciones de pareja, que repartió en forma de díptico por toda la localidad el día 14 de febrero. A partir de esta actividad, se ha realizado un esfuerzo en trabajar este tema a través de áreas como música y lengua, en el primer caso mediante el análisis de letras de canciones en las que la mujer se somete al hombre y se reduce meramente a un objeto, un cuerpo sin capacidad de reflexión. Con posterioridad, se ha continuado trabajando a favor de unas relaciones de pareja igualitarias por medio de charlas a cargo de expertos y expertas en la materia, así como mediante talleres con el alumnado. En el segundo caso, el área de lengua y literatura castellana entra de lleno en el análisis de los estereotipos sexistas que transmiten los cuentos tradicionales a través de una actividad de



creación literaria consistente en elaborar versiones de cuentos que transmiten valores sexistas, tratando de que el resultado no discrimine a ningún personaje por razón de género y las relaciones se construyan en igualdad.

- El tercer punto clave del plan de igualdad del centro coincide con la conmemoración del día de la mujer trabajadora, en torno al 8 de marzo. El IESO se centra en dos aspectos fundamentales: la distribución no sexista de tareas o trabajos, con actividades como el concurso de carteles titulado “nos gustan los hombres que cuidan” o el concurso fotográfico por la igualdad, cuyo objetivo es que el alumnado capture de forma artística instantáneas en las que aparezca una persona realizando una tarea tradicionalmente asociada al otro sexo. A su vez, el departamento de orientación organiza charlas con las familias y el alumnado informándolas de los itinerarios académicos y salidas profesionales de los mismos, siempre desde una perspectiva igualitaria, con el fin de que el alumnado elija libremente sus estudios y profesiones, y no se centre en la atribución tradicional de determinados

oficios a mujeres u hombres. También el departamento de lengua suma su esfuerzo mediante un concurso de relatos por la igualdad, en los que uno de los requisitos para la redacción es que un personaje central o secundario esté atravesando una situación de discriminación por razón de género.

- Finalmente, el cuarto pie sobre el que se asienta el plan de igualdad del centro es la celebración de las jornadas saludables, que se hace coincidir con el último día antes de las vacaciones de Semana Santa, y en las que confluyen dos de las principales señas de identidad del centro: la educación para la salud (prevención de drogodependencias, alimentación saludable y deporte) y educación en igualdad entre mujeres y hombres. Entre las actividades que se realizan cabe destacar los talleres de corresponsabilidad, autocuidado y autonomía personal: elaboración de comidas, cosido, planchado, etc

Otras actividades coeducativas no se enclavan en una fecha determinada, sino que son continuadas, es el caso del plan de lectura libre de las áreas, en el que se inclu-

ye un listado de libros cuya temática tiene relación con la igualdad-desigualdad entre mujeres y hombres, o los torneos deportivos mixtos durante las semanas previas a los tres períodos vacacionales.

Paralelamente a todas las acciones citadas anteriormente se desarrolla el plan de acción tutorial, en el que el departamento de orientación propone, además de la preparación de algunas de las actividades anteriores, cortometrajes, blogs, cuya temática contribuye a la formación no sexista del alumnado.

Estas actividades se van sistematizando curso tras curso en sucesivos planes de igualdad, cuyas memorias finales son reconocidas en el curso 2011-2012 con el segundo premio a las buenas prácticas coeducativas y en el 2012-2013 con el primero, ambos otorgados por la sección de igualdad del Departamento de Educación.

Una vez que el centro es ya reconocido por su trayectoria coeducativa, en el curso 2013-2014 es propuesto como representante de Navarra en el Proyecto Plurales, educando en igualdad, configu-





rado en el marco de cooperación establecido entre los países donantes del Espacio Económico Europeo (EEA) y el Gobierno de España. Este

programa se ha planteado, por parte del Instituto de la Mujer, en un marco de colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE) y las Comunidades Autónomas.

El Proyecto pretende proporcionar una herramienta práctica que facilite incorporar cambios en el modelo educativo, de forma que este permita desarrollar e implementar Planes de Igualdad en las escuelas, favoreciendo cambios, tanto en los modelos organizativos como en los proyectos educativos, que garanticen la igualdad de oportunidades de los alumnos y las alumnas.

Este programa consta de una duración de dos cursos académicos, en el primero de ellos, 2013-2014, se llevó a cabo un análisis del nivel de igualdad en el centro a modo de diagnóstico, como paso previo a la elaboración de un plan de igualdad. A

lo largo del curso se fueron realizando las actividades de este plan, contando con el asesoramiento de las coordinadoras del programa plurales, de las aportaciones de otros centros españoles participantes en el seminario que tuvo lugar en Madrid y la visita al centro que realizaron dos representantes de Plurales.

Durante este segundo año de participación del centro en el programa Plurales, 2014-2015, se pretende sistematizar las actividades realizadas durante cursos anteriores, confeccionando fichas completas de cada actividad, a modo de unidades didácticas, con sus objetivos, contenidos, materiales, tiempos, espacios y criterios de evaluación. Estas fichas son supervisadas por las coordinadoras del proyecto, que acuden al centro durante el curso. Además, las y los miembros de la comisión de igualdad del IESO asisten a dos seminarios de coordinación y puesta en común de materiales en Madrid, lugar de reunión de todos los centros de España participantes en el programa.

En una última fase del proyecto, se pretende compartir el material elaborado con otros centros de España y Europa.

A lo largo de la duración del programa de igualdad en el centro, primero al margen de Plurales y luego dentro del mismo, se ha constatado una evolución de la sensibilización del profesorado, alumnado y familias con una educación en igualdad de oportunidades entre alumnos y alumnas. Se nota esta evolución en el porcentaje de

participación en las actividades, la evaluación que se hace de las mismas, el empleo prácticamente generalizado de lenguaje no sexista, la elección de estudios posteriores sin estereotipos de género, etc.

No cabe duda de que toda esta labor no hubiera sido posible sin la disponibilidad y colaboración activa de la técnica de igualdad de la mancomunidad, cuyo trabajo, sumado al del centro educativo, ha transformado la actitud de muchas personas poco proclives a visibilizar situaciones sexistas y desequilibrios entre mujeres y hombres en la sociedad, lo que, sin lugar a dudas, redundará en una formación integral de las personas, que es el objetivo último de la educación secundaria obligatoria. ■

# RESILIENCIA Y ESCUELA

Mar Ayllón

La resiliencia no es una técnica de intervención. En su origen hay un cambio de enfoque de la realidad que se resume en dos fases, fáciles de entender y difíciles de aplicar: Sólo podemos construir con lo positivo, Pero positivo no quiere decir perfecto.”

**Vanistendael, S. (2003)**

“La resiliencia en lo cotidiano”



## ¿Qué Es La Resiliencia?

En la literatura sobre el tema, podemos encontrar diversidad de definiciones que quieren aproximarse al concepto de Resiliencia. Entre todas ellas podemos destacar la de Edith Henderson Grotberg (1995) que la define como: “Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas, o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez. O la de Vanistendael (1994), para quien la resiliencia “distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; y por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles”. Finalmente, citaremos a Rutter (1992) por el especial significado

que tiene para el ámbito educativo, “La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo”.

Resumiendo, podemos decir que la resiliencia es una capacidad que resulta de un proceso dinámico e interactivo entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el contexto del momento. Por lo tanto, es variable (cambia según las cir-

cunstancias, la naturaleza de la adversidad, el contexto y la etapa de la vida) y nunca es absoluta, total, ni lograda para siempre.

Tras estas últimas palabras, ya podemos entrever la relación entre resiliencia y la escuela, como ambiente que rodea a una persona.

¿Qué retos presenta la escuela de hoy al docente, al educador? Por una parte, la gran diversidad de actitudes, motivaciones, capacidades del alumnado..., a las que hay que dar respuesta. Por otra la complejidad que presentan los contextos familiares, tanto en lo relativo a situaciones económicas, como a aquellos aspectos de índole socio-emocional (relaciones familiares inadecuadas, confusión de valores, desatención de los afectos y emociones). A todo esto hay que añadir la riqueza que aporta la diversi-



dad sociocultural del alumnado en nuestros centros. El docente se sitúa ante una gran responsabilidad: por una parte necesita una mayor concienciación y empeño en reconocer y transmitir la riqueza de la interculturalidad, y a la vez es clara la exigencia que supone gestionar los conflictos que van a estar presentes en la convivencia entre culturas.

Pero aún hay más, la comunidad educativa no es un algo aislado sino que forma parte de un contexto social más amplio. La sociedad de hoy alimenta a la escuela de hoy. La crisis económica y de valores, la cultura del hacer y del tener, la civilización de lo inmediato, la hipervaloración de lo útil, el impacto de las nuevas tecnologías, la prisa que no permite vivir con plenitud el momento presente, etc. Todo esto, en mayor o menor medida, tiene un impacto en la escuela. ¿Tendrá algo que ver esta imagen de nuestra sociedad con el incremento vertiginoso de alumnado con TDAH o con problemas socio-emocionales?

En definitiva entre el alumnado, profesores, familias y sociedad hay un contacto,

un intercambio, una relación no estática. Se genera así una red de conexiones dinámicas, de interrelaciones de sujetos y adversidades.

### **¿Qué aporta La Resiliencia en la educación?**

Como señala Simpson (2008), la importancia del concepto de resiliencia está justificada porque marca un cambio epistemológico. Algunos estudiosos sostienen que produce un verdadero cambio de paradigma. La autora habla de dos modelos opuestos y antagónicos: el Modelo Patogénico (basado en el riesgo y la enfermedad), y el Modelo Salutogénico (de prevención y promoción).

El modelo patogénico pone énfasis en las necesidades, en las enfermedades y otras patologías sociales. Este modelo está presente en la educación cuando se diagnostican las dificultades, las patologías y las carencias y se vaticinan los fracasos sin tomar en cuenta las posibilidades y las potencialidades a desarrollar.

En cambio, el modelo salutogénico intenta fortalecer a los individuos en riesgo maximizando sus capacidades y su potencial y hacer de ellos un sujeto dueño, en parte, de su destino; y pasar de ser víctima a ser el verdadero actor de su vida. El desafío es ese filtrar los factores estresantes, desagradables o nocivos y convertirlos en factores de superación.

El desarrollo del concepto de resiliencia ayuda a ver con claridad que existe esa dimensión en las personas y aporta una nueva mirada esperanzadora y optimista.

La resiliencia proyecta en la educación una visión más humanista y positiva, saliendo al paso de posibles percepciones un tanto negativas o pesimistas de la educación, del rol de profesor, o un desánimo de la tarea docente. Aunque la resiliencia no es una panacea que todo lo soluciona; como docentes en este cambio de mirada podremos encontrar una manera de afrontar las dificultades que nuestro trabajo nos presenta, al mismo tiempo que propiciamos que nuestros alumnos superen las suyas.



### **Cómo aplicar La Resiliencia en la escuela**

Educar en clave resiliente puede realizarse de diversas maneras:

- Como plan institucional contemplado en el Proyecto Educativo de Centro. Lo cual implica una preparación previa de todo el personal del centro, tanto docente como de administración y servicios.
- Como iniciativa individual de uno o varios profesores. También en este caso se requiere una previa capacitación de estos profesores.

Este trabajo de elaboración del proyecto ya es en sí mismo un modo de generar resiliencia, puesto que los docentes que se planteen la implementación de un proyecto de resiliencia en su aula/centro comienzan a releer su tarea profesional: analizan, piensan sobre su trabajo, elaboran conclusiones y planifican qué van a hacer. Este repensar sobre su tarea y concretar cómo mejorarla conlleva un aumento de autoestima, un fortalecimiento de su tarea ante lo difícil y

adverso. Y esta capacidad de encarar la situación y de afrontarla ya es en sí generadora de resiliencia. Supone un cambio de mirada.

### **Conclusión**

¿Cómo podemos desarrollar esa capacidad de resiliencia?, ¿Cómo podemos descubrir nuestra fortaleza interior para avanzar sobre las propias adversidades?, ¿Cómo podemos educar en clave resiliente?. En esencia, se podría hablar de un empezar a valorarnos y reconocernos valiosos, y valorar y reconocer como valioso al otro, al alumno, a la familia; es perdonarnos, y saber perdonar, los errores y empezar a verlos como aprendizajes; es estimular la creatividad que hay en nosotros y en los demás; es atesorar las relaciones y los encuentros, como un espejo de nuestra propia relación con nosotros mismos. Es aprender y enseñar a pedir ayuda, y extender esa ayuda hacia los demás como una cadena de servicio que se construye y progresa. Es reírse de las adversidades, ridiculizar el temor a no poder resolverlas. El humor

es finalmente una actitud de pensamiento positivo, base y columna donde se establece la resiliencia.

Desde el momento en que la puerta del aula se cierra, se abre un mundo de posibilidades. Durante los siguientes 50 minutos, y desde la óptica de la resiliencia, todas las potencialidades de ese puñado de alumnos están a nuestra disposición; y no somos meros espectadores de lo que se vaya a realizar en ese espacio y tiempo, sino que somos quienes vamos a dirigir, junto a nuestros alumnos, el desafío de iniciar un cambio y de ver la adversidad que tendremos que enfrentar durante esos minutos con una nueva mirada, no irreal, pero si optimista. Las dificultades de todo tipo (falta de comprensión, cansancio, conductas disruptivas, etc.) se darán sin duda, pero podemos estar ante ellas, simplemente como sujetos pasivos o víctimas, o como sujetos pensantes y actuantes sabiendo ver en esas situaciones un reto. Un reto para nuestro enriquecimiento profesional, y un reto, para el crecimiento como personas, en nuestros alumnos. ■

# 9 PASOS HACIA UNA ESCUELA “RESILIENTE” PARA TODOS

Raquel Artuch Garde

## Introducción

Todos conocemos a esa persona que, aun yéndole las cosas mal (o no tan bien), siempre tiene una sonrisa. Aquella que supera toda adversidad, que busca alternativas y a la que se le ocurren soluciones creativas...en definitiva, que afronta la vida de forma resiliente.

Abrumados por la cantidad de cursos, charlas, necesidades, atenciones y objetivos que cumplir, la educación en las aulas hoy en día parece haberse convertido en un aspecto realmente malabarístico. Nuevas competencias, tecnologías, exigencia de idiomas, desinterés, fracaso escolar, estrés, agotamiento, entre otros, afloran diariamente en las aulas de miles de centros educativos de primaria y secundaria. Pero también lo ha-

cen, las oportunidades, la esperanza, el interés, la ilusión, la ambición, el humor, el talento, que en muchas ocasiones pasan desapercibidos y enmascarados por los primeros. ¿Somos capaces de ver, aprovechar y desarrollar lo que tenemos dentro y lo que nuestros alumnos tienen en su interior? Ken Robinson señala que todas las personas tenemos talento para realizar algo. A este aspecto, lo llama el “elemento”, y apunta que debemos encontrarlo, conocerlo y desarrollarlo. ¿Conocemos nuestro elemento? ¿Nos interesamos por conocerlo? ¿Y el de los alumnos/as? ¿Lo potenciamos? La sociedad entera se ha hecho eco “de una de las palabras del siglo XXI”: RESILIENCIA. Sin embargo, ¿sabemos exactamente qué es? ¿Es algo nuevo o simplemente llamamos con otro nombre a algo que ya conocemos? ¿Existen real-

mente personas resilientes? ¿Y comunidades resilientes? ¿Se puede hablar de resiliencia en la educación? ¿Por qué hay colegios y aulas que, teniendo alumnos/as considerados como “disruptivos”, o habiendo pasado por situaciones “adversas”, funcionan correctamente y sin embargo otros no?

A continuación procuraré describir brevemente qué se entiende por resiliencia, qué caracteriza a las personas y organizaciones que se consideran que son resilientes y finalizaré apuntando 9 sencillos pasos o recomendaciones a través de las cuales podemos hacer que nuestro día a día y el del centro, mejore en cuanto a la resiliencia y probablemente al funcionamiento general. Porque, una escuela resiliente, es sin duda, una escuela para todos.

## I. ¿A qué llamamos resiliencia?

La resiliencia supone por ejemplo un cambio en la mirada, en la visión que tenemos de las personas: de la identificación de los factores de riesgo a la identificación de las fortalezas del individuo. Si bien no es algo totalmente novedoso, si supone el “rescate” de una visión hacia las posibilidades más que hacia las dificultades, aspecto tan destacado por la psicología durante muchos años. ¿Quién no ha calificado a un/a alumno/a como “el/la conflictivo/a”, “el/la vago/a”, “el/la torpe”, “el/la impaciente”, “el/la desorganizado/a”, “el despistado/a”, “el/la tímido/a”, “desafiante”...estamos rodeados de etiquetas que asignamos y que en ocasiones comunicamos a los docentes que estarán con esos alumnos y alumnas el curso que viene. Sin embargo, ¿se transmiten de igual modo las fortalezas de esos mismos alumnos y alumnas?: “el/la líder”, “el/la habilidoso”, “el/la afable”, “el/la ambicioso/a”, “el/la atento”, “el/la cooperativo” “el/la cariñoso”, “el/la detallista”, “el/la entusiasta”, “el/la analítico”, etc. Seguramente que sí, pero ¿lo suficiente? Las investigaciones señalan que los aspectos positivos pasan menos tiempo en nuestra memoria que los negativos, por muy superiores que sean. Parece que en ocasiones nos cuesta destacar u observar lo bueno de cada alumno, incluso de cada profesor o compañero con el que estamos trabajando. En ocasiones, las etiquetas negativas “empañan” poder ver en los alumnos/as sus potenciales y recursos que pueden desarrollarse.

Definir el concepto de resiliencia de forma precisa y unívoca resulta complicado, principalmente, por el hecho de que es un constructo poliédrico que afecta a distintos ámbitos y porque tiene un carácter multicausal. Además, ha sido definida, a lo largo de sus 4 generaciones de investigación (desde los años 70), de distintas formas: en un primer momento se consideró que era un rasgo, una fortaleza innata que poseían sólo algunas personas consideradas como

invulnerables (Kaplan, 1999). Años más tarde se observó que no era un rasgo de unos pocos sino una cualidad de todos los seres humanos que se podía desarrollar en interacción social (Masten, 2001), destacándose el tutor de resiliencia como un aspecto esencial que influye de forma significativa en la persona para hacer frente a la dificultad (Cyrułnik, 2005).

A pesar de las muchas definiciones que se pueden encontrar sobre la resiliencia, y de la variedad de interpretaciones que se establecen del constructo, he rescatado tres que considero que resumen lo que en esencia representa para la persona y para la educación:

Podemos entender la resiliencia como...

*Una capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad el prevenir, minimizar, o sobreponer los efectos dañinos de la adversidad.*

*Capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.*

*Cualquier comportamiento, atribucional o respuesta emocional a un reto académico o social que sea positiva y beneficiosa para el desarrollo (como la búsqueda de nuevas estrategias, poner mayor esfuerzo, o la resolución de conflictos de forma pacífica).*

Teniendo en cuenta las definiciones, queda claro que la resiliencia es una cualidad o capacidad que poseen no sólo las personas (todas ellas) sino también las comunidades (colegios, aulas, familias, etc.). Los investigadores señalan que para que se desarrolle hacen falta 3 componentes que son: a) encontrarse ante una situación adversa, b) contar con factores de protección internos (características personales) y externos (contexto) y c) adaptarse positivamente a la realidad, afrontar la adversidad lo más adecuadamente posible y aprender de ella. Hay que tener en cuenta que la



adversidad siempre es SUBJETIVA, lo que para una persona es un problema, puede que para otra no lo sea, por tanto, no conviene decir a alguien (alumno/a) que lo que le ocurre no es un problema, ya que para esa persona sí lo es y lo está viviendo como tal. En ocasiones no es tanto la presencia de una adversidad la que crea un problema sino que es la interpretación de esa adversidad la que puede provocar el mayor daño. En este sentido, podemos considerar suficientes para promover la capacidad de resiliencia, algunos de los problemas académicos, familiares y personales por los que atraviesan muchos alumnos, o que interpretan como problemas y desde los cuáles fomentar un afrontamiento resiliente. En el entorno de la educación la resiliencia académica abre paso un camino de una visión dirigida hacia las fortalezas y capacidades y en la que se favorezca una escuela para todos.

## II. Claves de la resiliencia:

### Características personales y vínculos

Según las investigaciones, existen factores de protección internos y externos, que definen a las personas “resilientes”. En cuanto a los primeros, podríamos encontrar: comprensión y aceptación de la realidad, creencia en que la vida tiene sentido y poseer habilidades para crear alternativas de solución. Kumpfer (1993) identificó otros factores que sólo se adquieren en interacción con el medio: optimismo, empatía, insight, competencia intelectual, autoestima, dirección y determinación o perseverancia. Por su parte, Kotliarenko, (1997), manifestó que una personalidad

resiliente se caracteriza por tener una autoestima consistente, una adecuada capacidad de introspección, capacidad para las relaciones, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y pensamiento crítico.

Algunos de los factores externos que promueven la resiliencia serían los siguientes:

Factores de relación: modelos a seguir positivos, apoyo social percibido, expresión emocional y cuidado adecuado de los padres dentro de la familia y aceptación por el grupo de compañeros.

Factores contextuales: Evitar la exposición a la violencia en la familia, la comunidad y sus compañeros, necesidades vitales básicas cubiertas (vivienda, alimentación), acceso a la escuela y la educación y tener garantizada protección y seguridad social.

Factores culturales: Tolerancia de diferentes ideologías, creencias, tener una filosofía de vida, identificación cultural y / o espiritual y estar conectado con las raíces culturales de la tierra.

Si entendemos que la resiliencia se cultiva a lo largo de la historia del sujeto (Sañavedra, 2004), superando las distintas crisis vitales, y que uno de los aspectos fundamentales es tener un adulto modelo de referencia –tutor de resiliencia– o una persona significativa de referencia que promueva la generación de competencia en la otra persona, los docentes como “tutores de resiliencia” o “los amarillos” de Albert Espinosa (2011), tienen un papel clave en la promoción de la misma en la infancia y la juventud.

## III. Resiliencia y escuela resiliente como factor protector

La escuela toma contacto cada día con distintos factores de riesgo, unos provenientes de los alumnos, otros de los docentes, del contexto escolar o social en el que se encuentre el centro y del que provengan los alumnos. Sin embargo, algunos factores de riesgo pueden ser solventados o incluso prevenidos ya que la escuela puede ser también un factor protector si se valoran y aprovechan las fortalezas y recursos de los individuos que conforman la comunidad educativa y de la propia institución. En este sentido, la resiliencia cobra una Doble ventaja en la educación: Formar a maestros generadores de resiliencia (tutores de resiliencia) y a la vez fomentarles la suya propia.

Los estudios realizados para observar los factores protectores relacionados con la educación y con el fracaso escolar de los niños y jóvenes, han señalado la presencia de características internas y externas similares a los factores internos y externos ya mencionados. Yeager y Dweck, (2012) han encontrado que lo que los estudiantes necesitan mayoritariamente no es tanto impulsar su autoestima, como adoptar un tipo de mentalidad (mindset), una creencia que les haga ver los desafíos como algo que puedan asumir y superar con el tiempo, con esfuerzo, con nuevas estrategias, con aprendizaje, con la ayuda de los demás, y con paciencia. Así, el desarrollo de estrategias de afrontamiento adecuadas (coping), el optimismo, la capacidad de resolución de problemas, la autoeficacia académica y la autorregulación, entre otros, (Zolkoski y Bullock, 2012), funcionan como protectores individuales ante situaciones adversas.

En España, investigadores catalanes (Fullana, 1998) llevaron a cabo un estudio de casos para observar los factores protectores que habían evitado el fracaso escolar en chicos/as que se encontraban bajo tutela, y extrajeron conclusiones interesantes: se destaca que ser consciente de la propia situación compleja y desfavorable, conocer las fortalezas y debilidades per-

---

### FACTORES DE PROTECCIÓN. Personales (características individuales)

Habilidades sociales, orientación social positiva / Capacidad de resolución de problemas  
Optimismo / Confianza / Buenos resultados educativos / Empatía y Altruismo Autorregulación  
Autonomía / Humor / Percepción del control (locus interno) / Autoestima positiva  
Habilidades cognitivas (ej: creatividad) Introspección/Identidad / Autoeficacia

### FACTORES DE PROTECCIÓN. Condiciones familiares, sociales y escolares

Tutores de resiliencia Establecer límites / Brindar oportunidades de participación significativa  
Visión optimista / Visión esperanzadora (esperanza realista) / Comunidad generadora de oportunidades  
Disponer de comunidad escolar adaptativa / Vínculos / Estilos educativos  
Relaciones positivas con los pares Ambiente generador de confianza/ Modelos sociales positivos

---



sonales y tener un objetivo, una finalidad o un proyecto sobre sí mismos a medio o largo plazo constituirían las condiciones previas para lograr desarrollar unas actitudes positivas hacia la escuela, un nivel importante de responsabilidad hacia el propio aprendizaje, y ciertos hábitos para el estudio. A los mismos resultados se llegó en la investigación que realizamos a los alumnos que cursaban Programas de Cualificación Profesional de Navarra (PCPI) (Artuch, González y De la Fuente, 2014): Una imagen realista de sí mismos y de la situación que viven, de sus límites, de sus potencialidades y de sus condicionantes, favorece la adopción de estrategias y actuaciones adecuadas para hacer frente a los problemas que surjan potenciando tanto su resiliencia personal como su Resiliencia Académica (Martin y Marsh, 2003 y 2006; Martin, 2013). Hablamos de resiliencia académica cuando nos referimos a un afrontamiento adecuado de los estudiantes a las dificultades académicas que les conduce a obtener buenos resultados.

Uriarte (2006), realizó una revisión de estudios que analizaban cuáles eran los factores protectores escolares que beneficiaban a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. Entre los factores señalados en los estudios aparecen los siguientes: una atención afectuosa de los profesores, sentido de autoeficacia, metas compartidas, relación positiva con los compañeros y autoconcepto positivo. Se insiste en la importancia de crear profesores resilientes que empaticen con el alumno (actitud auténticamente afectuosa, AAA, Tomkiewicz, 2004).

La mayoría de los factores anteriormente mencionados forman parte del ámbito individual o intrapersonal del individuo y poco se ha apuntado acerca del contexto. Sin embargo, la escuela y lo que dentro de ella se realiza, conforman un ámbito de desarrollo y prevención importantísimos puesto que es uno de los lugares en los que más tiempo pasan los niños y jóvenes. Al respecto, se han interesado pocos autores entre los que podemos encontrar a Rutter (1979) que señaló que el ambiente escolar puede ser un importante fac-

tor protector para aquellos niños que se encuentran en riesgo pero también para fomentar la resiliencia de todos. También Benard (1995) señala que proporcionar a los jóvenes oportunidades de participación significativa y brindar responsabilidad en el entorno escolar es un resultado natural de las escuelas y Henderson y Milstein manifiestan en su libro *Resilience in Schools* (1996), y Doll y Doll (2010) en *The Resilient School Library Media Center*, la importancia de introducir la resiliencia en la escuela y formar a los docentes al respecto.

Un elemento también importante es la influencia del apoyo del profesorado. Cuando los estudiantes se sienten apoyados por sus profesores y/o educadores, muestran mejores resultados de aprendizaje, éxito académico y motivación para seguir adelante a pesar de los eventos adversos (Acevedo y Restrepo, 2012; Becker y Luthar, 2002; Santibáñez y Martínez, 2013).

#### **IV. Fomentar la resiliencia en la escuela en 9 pasos**

Una escuela puede “SER” resiliente y/o GENERAR resiliencia, del mismo modo que lo pueden ser cada uno de sus integrantes, alumnos, docentes, personal no docente, todos ellos pueden ser resilientes y generar resiliencia.

A continuación propongo 9 pasos o recomendaciones a través de las cuales promover que una escuela, un aula, sean resilientes:

##### **1. ¿Cómo soy, estoy y qué puedo hacer? Yo soy o estoy/ yo tengo/ yo puedo**

Como profesor, ¿conozco cómo soy, como estoy, qué apoyos tengo y conozco cuáles son mis capacidades y fortalezas? Para promover resiliencia y ser tutores de la misma, es esencial que la persona que la promueva sea y se comporte de forma resiliente y sea modelo de actuación y de pensamiento. Una de las autoras más importantes en esta área Edith Grotberg, establece tres eslabones para el desarrollo

o autoconocimiento de la misma: trabajar quien soy y cómo estoy, conocer con qué apoyos cuento o en quiénes me apoyo, me ayudan y qué soy capaz de hacer. Sencillos ejercicios y autoreflexiones pueden hacernos conscientes de aspectos que estábamos haciendo mal o en cambio habilidades que desconocíamos de nosotros mismos. Sería interesante contrastar y trabajar esta reflexión con algún/a compañero o compañera para que nos aporte su punto de vista sobre nosotros mismos, fundamentalmente sobre cuáles piensa que son nuestras fortalezas.

En la Asociación zaragozana ADDIMA, las autoras del modelo RUEDA para el desarrollo y promoción de la resiliencia añadieron dos ámbitos de percepción de resiliencia más: el “yo quiero” y el “yo siento”, haciendo alusión a las dimensiones emocional y espiritual de la persona.

#### **2. Conocer al alumno para promover la Representación casita Vanistendael**

Realizar el mismo ejercicio propuesto en el punto 1 con aquellos alumnos y/o alumnas que crean más dificultades en el aula. Sería idóneo hacerlo con todos, pero como el tiempo es limitado, sugiero que se reflexione sobre los que son más disruptivos. Pensar, como son, cuáles son sus fortalezas académicas y personales, como se encuentran en el centro, que aspectos pueden realizar, con qué apoyos cuentan, etc. Vanistendael, autor de reconocido prestigio en el estudio de la resiliencia representa gráfica y cualitativamente los elementos necesarios para promover la resiliencia y forjar la idea de ésta como un proceso de construcción. De este modo, plasmó en la imagen de una «casita» los distintos componentes desde los que promoverla en las personas. De forma metafórica, desde los cimientos hasta la chimenea, fue señalando campos de

intervención posibles para su construcción o mantenimiento. La promoción sin necesidad de adversidad presente, aboga por el trabajo de una disposición resiliente para enfrentar la adversidad futura, que tarde o temprano llegará (Vanistendael, 2013).

### 3. ¿Cómo es la situación: contexto?

#### La importancia del cuidado de las personas y el ambiente.

##### El cuidado de los profesores

El Modelo ecológico-transaccional de Bronfenbrenner de Urie Bronfenbrenner (1987), explica a través de un marco de referencia la gran cantidad de contextos sociales interactivos que afectan el desarrollo de las personas. Todas viven, aprenden y se desarrollan dentro de un sistema en el que interacciona el individuo, la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad entera. En este sentido, la existencia de buena comunicación con los miembros de todo el centro es fundamental. Desde conocer qué está realizando cada uno, que se ha realizado en el curso anterior, cómo se comporta un alumno en una clase, conocer el entorno socio económico y sociopolítico en el que se encuentra la educación, conocer e informar a los miembros de la comunidad educativa de las modificaciones que se vayan a establecer, etc. En definitiva, procurar que exista una buena comunicación y transparencia entre todas las personas que conforman el centro educativo, que cultive un ambiente adecuado y agradable en el cual el profesorado se encuentre cómodo y pueda desempeñar su labor educativa adecuadamente.

#### 4. Acciones y objetivos resilientes

Resiliencia no es igual a permisivismo, no es sinónimo de optimismo ignorante, ni de nada semejante. Resiliencia centra la mirada en las fortalezas de los alumnos y los profesores, hacia las posibilidades reales a las que puede aspirar un centro educativo situado en un entorno, con un alumnado de características determinadas. Resiliencia escolar significa superar, solventar las dificultades que se suceden en el día a día a través de las cuales se haga una escuela mejor, se aprenda de los errores cometidos y se aprovechen los recursos personales y materiales para crecer como centro educativo.

A continuación expongo el modelo Rueda de la resiliencia realizado por los autores Henderson y Millstein (2003) en el que es-

tablecen 6 pasos para desarrollar la resiliencia en la escuela.

*a) Objetivo 1: Mitigar o contrarrestar los factores de riesgo individuales y del ambiente.*

1. Enriquecer los vínculos: se refiere al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los pares, entre el docente y el alumno y entre los miembros que forman la comunidad educativa. Enseñar a los alumnos a trabajar con otros, crear entornos de aprendizaje y de relación a través de los cuales puedan trabajar con otros compañeros y compartir experiencias, esfuerzo y trabajo. Detectar que no haya nadie que se encuentre aislado del grupo. Ayudar a los alumnos y enseñar que se ayuden entre ellos ya que las personas, alumnos, que se sienten apoyadas, generalmente tienden a ayudar más a los otros.

2. Fijar límites claros y firmes: establecer límites y normas que sean conocidas, aceptadas e interiorizadas por todos los miembros de la comunidad educativa.

3. Enseñar habilidades para la vida: enseñar formas de cooperación, generar autoestima, afrontar las dificultades con optimismo, humor, fomentar la iniciativa, dejar espacios para el desarrollo de la creatividad, la introspección o el conocimiento de uno mismo. Enseñar que las adversidades o dificultades siempre son oportunidades de aprendizaje y que no importa si nos hemos equivocado en el pasado, si ello nos sirve para aprender qué debemos hacer en el futuro.

*b) Objetivo 2: promocionar o favorecer la resiliencia.*

1. Brindar afecto y apoyo: aquí encontraríamos al docente, según Cyrulnik (2001), «guía o tutor de resiliencia», que genera confianza (uno de los aspectos clave del desarrollo positivo). Sin presencia de un vínculo afectivo es casi imposible superar la adversidad.

2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que éstas sea moti-





vadoras y eficaces. En ocasiones los alumnos tienen bajas expectativas sobre ellos mismos que incluso pueden que sean poco realistas. Esto hace que su motivación decaiga. También ocurre esto con los docentes, cuando sienten que sus habilidades o potenciales no se reconocen o se infravaloran. Aquí el apoyo de la dirección del centro y de los padres es importante, siendo éste un refuerzo y apoyo a su labor educativa.

3. Brindar oportunidades de participación significativa a los alumnos, a sus familias y al personal escolar.

### **5. Tutores de resiliencia: ¿alumnos o profesores?**

Cuando hablamos de tutor de resiliencia, estamos haciendo alusión a esa persona que en un momento dado, en un proceso, o a lo largo de nuestra vida nos sirve de apoyo. En el caso del entorno escolar, el tutor de resiliencia de un alumno puede ser desde un profesor, un compañero, el/la conserje, etc. por ello, no debemos imponer al alumno/a quien debe ser su tutor de resiliencia, será él quien lo elija, lo que se puede hacer es ayudarlo para que sea consciente de quién es esa persona de confianza en la cual se apoya o pide consejo y en caso de que no la tenga, que ayudarlo a encontrar una.

### **6. Instrumentos y escalas si queremos observarnos u observar a los/as alumnos/as**

En la actualidad se están desarrollando numerosos instrumentos a través de los cuales podemos autoobservarnos y autoevaluarnos en cuanto a “cuán resiliente somos” o nos comportamos. También podemos hacer lo mismo si queremos conocer la resiliencia de los alumnos, podemos hacerlo a través de la observación o a través de la administración de cuestionarios o escalas. Si bien es cierto que las escalas para adultos son numerosas no sucede lo mismo con los instrumentos creados para evaluar a los alumnos que se encuentran en educación primaria y muy difícil encontrar instrumentos para educación infantil.

En cualquier caso, señalo a continuación algunas de las que se pueden utilizar y que están en castellano, ya que la mayoría están en inglés. Para utilizarlas se pueden buscar en la web y solicitar su uso a los autores.

#### **a. Escala para educación primaria**

- Escala de Resiliencia Escolar E.R.E. para niños entre 9 y 14 años. (Saavedra y Castro, 2009).

#### **b. Escala para educación secundaria**

- CYRM (Ungar y Liebenberg, 2009): Child and Youth Resilience MEasure. Escala de resiliencia para jóvenes.

#### **c. Escalas para adultos**

-CD-RISC (Escala Connor-Davidson Resilience Scale CD-RISC (Connor-Davidson, 2001, 2003, 2008) en su versión española (Bebes, Bascarán, García-Portilla, Bousoño, Saiz, Wallace, y Hidalgo, 2001 y 2008).); Escala de resiliencia para adultos.

SVRES (Saavedra y Villalta, 2008): Escala de resiliencia para jóvenes y adultos

#### **d. Cuestionario VIA**

Martin Seligman, pionero y fundador de la Psicología positiva ha puesto en marcha un proyecto a través del cual desarrolla y potencia esta disciplina en todo el mundo. A través de su página web se puede encontrar el cuestionario VIA, que evalúa 24 fortalezas del ser humano. Se puede administrar a los alumnos para que se autoconozcan o como profesores conocamos sus fortalezas. La dirección es la siguiente:

<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/es/home>

### **7. Metas**

Uno de los factores protectores que ayuda al desarrollo de la resiliencia personal es el establecimiento de metas, tener un proyecto de vida, regularse adecuadamente durante el proceso y no abandonar. Estos

aspectos son esenciales para lograr cualquier éxito personal y, por ende, académico. En este sentido, para el entorno de la escuela se recomienda que los alumnos establezcan cada uno de ellos metas personales a corto plazo con las que puedan ir viendo resultados y logros que les animen a seguir adelante hacia la meta final que podrá ser aprobar una asignatura, mejorar en una calificación o quizás tener mejor comportamiento en el aula.

Del mismo modo, se sugiere que se les haga un seguimiento del proceso, o que se les enseñe a como llevar a cabo el proceso necesario para lograr la meta ya que, en algunas ocasiones, los alumnos se proponen metas que no logran alcanzar, objetivos que abandonan por el camino porque no han sabido cómo debían actuar para alcanzarla. Ahí es donde el profesor debe estar para apoyar y cotejar no sólo que la meta u objetivo se ha alcanzado sino para observar como se está llevando a cabo su proceso.

## **8. Buen Humor, sentido del humor. Sonría por favor.**

El humor es uno de los aspectos esenciales en el desarrollo de una personalidad resiliente y de una vida positiva. Numerosos estudios han demostrado que la capacidad de reírse de uno mismo, de una situación problema hace que sepamos alejarnos de la realidad, verla desde fuera y afrontarla mejor.

Reírnos es una tarea muy saludable para todos porque cuando lo hacemos generamos endorfinas que son neurotransmisores responsables de hacernos sentir felices, y también de ayudamos a bajar los niveles de estrés, ya que disminuye el cortisol. A su vez sonreír nos hace parecer más accesibles. La interacción con otras personas se hace más fácil y más agradable cuando se comparten sonrisas y risas, y estas conductas son contagiosas. Los demás también se sentirán mejor y esto a su vez tendrá un efecto positivo en nuestro bienestar y en el bienestar del centro escolar.

## **9. Formación (continua) sobre resiliencia y ámbitos relacionados**

Debido a la problemática que se llevaba detectando en las aulas debido a los conflictos que generaban algunos alumnos, algunos centros educativos de Colombia implantaron un programa con el que obtuvieron muy buenos resultados. Para ello, establecieron una serie de pasos entre los que se incluyó la formación del profesorado como un aspecto prioritario. El Programa de aceleración del aprendizaje llevado a cabo en aulas de Colombia (Acevedo y Restrepo, 2012) comenzó con una formación a maestros y maestras en el campo de la resiliencia: Fase I: Programa de formación en resiliencia educativa; Fase II: Fortalecimiento de la resiliencia en los escolares, el maestro como escudo protector; y Fase III: De profesores, familias y estudiantes.

Una reflexión con los profesores acerca de la importancia de adquirir conocimientos en el campo, para detenerse en pensar que son agentes de resiliencia y de cambio es esencial.

### **Conclusiones**

La resiliencia es una cualidad que pueden desarrollar las personas y que se construye en la interacción social. Recientemente se han realizado investigaciones en las que se señala que los estudiantes que creen (o se les ha enseñado) que las capacidades intelectuales y los atributos sociales son cualidades que se pueden desarrollar (a diferencia de las cualidades que son hereditarias) tienden a mostrar un mayor rendimiento, mayores tasas de finalización del curso y menores niveles de agresividad y estrés (Yeager y Dweck, 2012). Aunque se enseñen a los adolescentes determinadas habilidades intelectuales y sociales, sólo podrán desarrollarlas y emplearlas adecuadamente si piensan y confían en que pueden cambiar y tienen el potencial de mejorar (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007).

Sara Truebridge y Bonnie Benard (2013), realizan en un díptico 10 reflexiones muy

claras acerca de la resiliencia, que podrán resumir perfectamente el capítulo que se ha presentado:

1. La resiliencia comienza con las creencias, los pensamientos de las personas. Si considero que puedo salir adelante, o que la persona que tengo frente a mí puede hacerlo, con mucha probabilidad lo hará.
2. La resiliencia es una cualidad, no un rasgo.
3. Todo el mundo puede desarrollarla con independencia de la edad, lugar de nacimiento, o circunstancias personales.
4. Los tres factores protectores esenciales que ayudan a mitigar la adversidad son: las relaciones de cuidado con los demás, tener altas expectativas y da/tener oportunidad para participar y contribuir.
5. La resiliencia no es sólo para personas que se encuentran en situaciones de alto riesgo, sino para todas ellas, estén en riesgo o no lo estén.
6. La resiliencia no es un programa o un currículum que se pueda comprar o adquirir. Es una forma de actuar. En la educación se asemejaría más al cómo enseña el profesor que al qué enseña.
7. No es sólo para una intervención o como forma de remediar un problema, se basa en destacar las fortalezas de las personas como modelo positivo, protector y preventivo ante las adversidades.
8. El apoyo de una persona en un momento determinado puede ser crucial para el comienzo del desarrollo de la resiliencia en otra.
9. Las experiencias de cambio o adversas pueden ser oportunidades de cambio. En ocasiones, “una pérdida puede ser una ganancia” (Albert Espinosa, 2010).
10. La mayoría de las personas pueden salir adelante a pesar de los riesgos. ■



## Referencias:

- ACEVEDO, V.E. Y RESTREPO, L. (2012)  
De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela.  
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1), 301-319.
- ARTUCH GARDE, R. (2014)  
"Resiliencia y autorregulación en jóvenes navarros en riesgo de exclusión social que acuden a Programas de Cualificación Profesional Inicial". González Torres, Madel Carmen (dir) y De la Fuente Arias, Jesús (codir).  
Tesis doctoral. Pamplona: Universidad de Navarra.
- BENARD, B. (1995)  
Fostering Resilience in Children. Retrieved from ERIC database.
- BECKER, B.E. Y LUTHAR, S. (2002)  
Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 32(4), 197-214.
- BLACKWELL, L.A., TRZESNIEWSKI, K. H., Y DWECK, C. S. (2007)  
Theories of intelligence and achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- BOBES, J., BASCARAN, M.T., GARCÍA-PORTILLA, M.P, BOUSOÑO, M., SÁIZ, PA. Y WALLANCE, D.H. (2001 Y 2008)  
Banco de instrumentos básicos de psiquiatría clínica. Barcelona: Psiquiatría ED.
- CYRULNIK, B. (2001)  
La maravilla del dolor. Barcelona: Granica.
- CYRULNIK, B. (2005)  
El amor que nos cura. Barcelona: Gedisa.
- DOLL, C.A. Y DOLL, B. (2010)  
The Resilient School Library Media Center. United Kingdom: Libraries Unlimited Inc.
- ESPINOSA, A. (2008)  
El mundo amarillo. Si crees en los sueños, ellos se crearán. Barcelona: Debolsillo.
- FULLANA, J. (1998)  
La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos.  
*Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- HENDERSON, N. Y MILSTEIN, M. (1996)  
Resiliency in Schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- HENDERSON, N. Y MILSTEIN, M.M. (2003)  
Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- KAPLAN, H.B. (1999)  
Toward an Understanding of Resilience: A Critical Review of Definitions and Models. En M.D. Glantz y J.L. Johnson, Resilience and Development. Positive Life Adaptations (pp. 17-84). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- KOTLIARENCO, M.A. (1997)  
La Resiliencia como adjetivación del proceso de desarrollo infantil. CEANIM.
- KUMPFER, K. (1993)  
Resiliency and AOD use prevention in high risk youth. Unpublished manuscript.  
Available from School of Social Work, University of Utah.
- MARTIN, A.J. (2013)  
Academic buoyancy and academic resilience: Exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- MARTIN, A.J. Y MARSH, H.W. (2003)  
Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment.  
Paper presented at the NZARE AARE, Auckland, New Zealand.
- MARTIN, A.J. Y MARSH, H.W. (2006)  
Academic resilience and its Psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 43(3), 267-281.
- BRONFENBRENNER, U. (1987)  
La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.

- Masten, A.S. (2001)  
Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- OLIVA, A., HERNANDO, A., PARRA, A., PERTEGAL, M.A., RÍOS, M. Y ANTOLÍN, L. (2008)  
La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención.  
Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- ROBINSON, K. (2009)  
El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona: Grijalbo.
- RUTTER, M. (1979)  
Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En M. W. Kent y J. E. Rolf (Eds.),  
Primary prevention of psychopathology, 3. Social competence in children (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- SAAVEDRA, E. (2004)  
El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos Resilientes:  
Estudio de Casos, Tesis Doctoral no publicada. Universidad Valladolid. España.
- SAAVEDRA, E. Y VILLALTA, M. (2008)  
Escala de resilience SV-RES para jóvenes y adultos. Santiago de Chile: CEANIM.
- SAAVEDRA, E. Y CASTRO, A. (2009)  
Escala de resiliencia escolar. Santiago de Chile: CEANIM.
- SANTIBÁÑEZ, R. Y MARTÍNEZ, A. (2013)  
Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo. Barcelona: Graó.
- TOMKIEWICZ, S. (2004)  
El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick (Ed.), El realismo de la esperanza (pp 33-50). Barcelona: Gedisa.
- TRUEBRIDGE, S. Y BENARD, B. (2013)  
Reflections on Resilience. *Resilience and Learning*, 71(1), 66-67.
- UNGAR, M. (2005)  
Handbook of Working with Children and Youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Canada: SAGE.
- UNGAR, M. Y LIEBENBERG, L. (2009)  
Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience:  
The International Resilience Project. *Studia Psychologica*, 51(2/3), 259-268.
- URIARTE, J.D. (2006)  
Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- VANISTENDAEL, S. (2013)  
Resiliencia: El reto del cambio de mirada.  
Conferencia presentada en el II Congreso Europeo de resiliencia. Bilbao, España.
- YEAGER, D.S. Y DWECK, C.S. (2012)  
Mindsets that promote resilience:  
When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 1-13.
- ZOLKOSKI, S.M. Y BULLOCK, L.M. (2012)  
Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303.

# TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COOPERACIÓN, AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Ana M<sup>a</sup> de las Heras Cuenca

Universidad a Distancia de Madrid

## 1. Justificación de la propuesta

El proceso de reforma de las enseñanzas universitarias ante el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exige el cambio de metodologías de enseñanza como factor determinante de los cambios que se proponen. Sabemos que la estructura y organización curricular que implican los nuevos créditos ECTS exigen nuevas formas de trabajo en el aula. Se trata de superar la dinámica de la clase de magistral y centrar la atención en el aprendizaje. Esta nueva forma de medida del tiempo de trabajo del estudiante, implica contabilizar lo que éste aprende dentro del aula, pero también fuera de ella. Es evidente, que necesitamos nuevas metodologías frente a las propias de la enseñanza tradicional. Necesitamos nuevas metodo-

logías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo, activo y en equipo. Veamos por qué.

Estos argumentos responden a la dimensión técnica de la reforma de las enseñanzas universitarias, que con ser importantes para identificar qué cambios metodológicos son necesarios introducir, en absoluto agotan otras razones y justificaciones que nos permitan afrontar los cambios en las enseñanzas universitarias desde un marco más clarificador y comprensivo. Es importante que los docentes no perdamos de vista que estos nuevos requerimientos vienen justificados por una serie de razones, planteadas en el informe Tunnig: mejora de los niveles de empleabilidad; transparencia, por tanto, de los perfiles profesionales y académicos de las titu-

laciones; y la facilitación del intercambio de estudiantes en el espacio europeo de la enseñanza superior (Angulo, 2008:181). Requerimientos coherentes con dos demandas fundamentales, derivadas de las nuevas necesidades sociales: el aprendizaje a lo largo de la vida, y la creación y gestión del conocimiento.

Aquí está la clave para identificar algunos de los saberes básicos que debemos poner a disposición de los estudiantes desde la perspectiva del aprendizaje continuo orientado a la creación y gestión del conocimiento. En estas nuevas necesidades sociales residen de los cambios metodológicos y las estrategias formativas consiguientes que seleccionemos como legítimas para que nuestros estudiantes aprendan. Satisfacer estas necesidades que acabamos de señalar, implica identifi-



car en las enseñanzas universitarias saberes complejos y generalistas, con un valor adaptativo y polivalente que necesitamos concretar desde una perspectiva pedagógica. Las organizaciones de hoy requieren contar con profesionales capaces de detectar necesidades de formación, creativos en la identificación de los problemas y en su resolución, con actitudes para trabajar en equipo y cooperar, y aprender de un modo autónomo; cuestiones que son fundamentales para que sean capaces de construir, organizar y gestionar el conocimiento a lo largo de la vida.

No es este el espacio para entrar en el análisis de los rasgos y dinámicas más sobresalientes que caracterizan nuestra sociedad en los planos señalados, pero sí es importante tener en cuenta un de los cambios más relevantes que definen lo que se ha denominado como la “Sociedad del Conocimiento”. Un momento socio histórico bautizado como la “era del acceso” a dos activos básicos generadores y sustentadores de las tramas globalizadas económicas, financieras y culturales: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza, por ser la base en los nuevos modos de producción. Por ende, la sociedad del conocimiento es la sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. El empleo, el entretenimiento y el ejercicio de una ciudadanía democrática, ahora, requieren para su disfrute sujetos capaces de aprender en una espiral continua. Las palabras de Gimeno (2001) son clarificadoras y contundentes cuando nos advierte: “quedar dentro o fuera de la misma, no la constituyen ni la propiedad de los medios o la posesión del capital, ni la fuerza de trabajo, por importantes que sean. Las establece el poder acceder o no al capital intelectual. La economía en red se apoya en la posesión no de bienes raíces, sino en las ideas y estrategias de gestión que saben conjugar esos bienes, en la capacidad de innovación... Interesa no tanto el “tener” como el “poder acceder” que da el “poder saber”. Las diferencias entre los que acceden y saben y los que no pueden hacerlo marcan desigualdades mucho más profundas que el tener más o menos bienes de otro tipo” (pg.:65).

Desde estos planteamientos, hemos generado un marco de actuación cuyo diseño y desarrollo está basado en la implantación de una estructura cooperativa en el aula que busca no sólo satisfacer una serie de objetivos de conocimiento disciplinar, sino también trabajar determinadas competencias clave que potencien una cultura de la cooperación basada en el aprendizaje autónomo, creativo y auto-regulado. Desde estos planteamientos y aspiraciones el cambio significa un replanteamiento no sólo de metodologías, sino redefinir los objetivos y los valores que queramos estén presentes en nuestra docencia.

## **2. El aprendizaje por competencias Y los procedimientos de trabajo**

Para diseñar y desarrollar una propuesta metodológica coherente con las demandas y saberes expuestos más arriba, hemos elegido el grupo de competencias clave de DeSeco (2002). Este grupo de competencias se basa en un enfoque funcional que aspira a satisfacer las demandas de la vida cotidiana del profesorado, y que incluye aspectos cognitivos pero también el aprendizaje de lo social (Angulo 2009:183), aspectos fundamentales e intrínsecamente implicados con la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida orientado y la creación y gestión del conocimiento.

El valor de este enfoque reside también en que permite desterrar el concepto de formación únicamente basado en términos de resultados de aprendizaje, fácilmente medibles y cuantificables. La propuesta de DeSeCo nos permite adentrarnos e identificar las competencias como “la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura” (Chomsky, 1970). En la misma línea, Pérez Gómez (cit. Angulo 2009:185) entiende que el concepto de competencias se concreta “como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en



contextos complejos, implica dimensiones cognitivas o no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones”.

Tomando como referencia las dos grandes demandas sociales señaladas en el apartado anterior (aprendizaje para toda la vida y la creación y gestión de conocimiento) propias de los profesionales de la era de la información y el perfil de profesional reflexivo del educador, tomamos como referencia los tres grupos de competencias de DeSeCo. Se trata de un marco que inspira una serie de principios de procedimiento que se entienden como “una formulación más útil para la realización de actividades en la cotidianeidad, más inspiradora de los procesos de enseñanza aprendizaje, más abarcadora del territorio global y complejo de la práctica educativa.” (Martínez, 2009:109). A continuación pasamos a indicar brevemente las posibilidades que ofrecen cada uno de ellos en la formación de los docentes en la actualidad, tal y como han sido incluidas en nuestras aulas:

Respecto al grupo de competencias “Uso interactivo de herramientas”, nos parece fundamental destacar los siguientes principios de procedimiento:

I - Utilización de distintas herramientas digitales para comunicarse y gestionar la información y el conocimiento, en concreto utilizamos la plataforma on-line y el blog de equipo. Se presta especial cuidado en que los estudiantes reconozcan su responsabilidad en la emisión de información adoptando una actitud crítica con el uso de estas aplicaciones y el valor que las mismas tienen para interactuar con los compañeros. Se evitará un uso compulsivo e irreflexivo de estas herramientas.

II - Utilización de diferentes lenguajes de representación que hacen más efectiva la exposición de los conocimientos y posicionamientos ante los contenidos. En concreto estamos hablando del lenguaje oral, escrito y fotográfico. Animar a los estudiantes a representar el conocimiento con distintos sistemas de representación

Figura 1. Grupos de competencias DeSeCo (2002)





- el lenguaje clásico, y los relatos fotográficos- favorece la comprensión de los significados (Bautista, 2011).

Sobre el grupo de competencias “Interactuar en grupos heterogéneos”, valoramos que son importantes las siguientes pautas a la hora de proceder:

III - Respeto en la diversidad de opiniones, puntos de vista y discursos que sean expresados por los compañeros, sirviendo para el ejercicio de revisión de las propias creencias.

IV - Adquisición del compromiso con los compañeros del equipo, en especial en los momentos que se presenten dificultades para algún miembro. De aquí partimos para que se comprenda la importancia de compartir los conocimientos adquiridos valorando las diferentes visiones y aportaciones de los miembros del equipo como vía para la construcción de conocimientos compartidos (interdependencia positiva), que se trata de un valor a experimentar.

V - El trabajo en equipos heterogéneos implica el desarrollo de actitudes en el estudiante orientadas a la promoción de la convivencia. Los estudiantes resuelven los conflictos, y expresan las emociones que van aflorando a lo largo de la asignatura cuando surgen dificultades, experimentan logros, y se establecen vínculos con los compañeros. Aprender es sinónimo de un posicionamiento ante la realidad lo que implica que el alumno tome conciencia de las emociones que va experimentando a lo largo de su proceso de aprendizaje, porque la creación y gestión del conocimiento no es una tarea aséptica ni neutral, por el contrario exige actitudes en el “ser” y el “estar”.

Finalmente, en el grupo de competencias “Actuar autónomamente”, valoramos como relevantes los principios de procedimiento que se muestran a continuación:

VI - Relacionar la teoría y la práctica de modo que los alumnos puedan transitar fácilmente de los planteamientos y conceptos “macro” a casos y situaciones con-

cretas y reales, y viceversa. Aunque nos detendremos más abajo en la exposición de las Historias de Vida como estrategia formativa idónea para estimular la reflexión sobre el mundo real, sólo apuntar que este procedimiento de trabajo busca que los profesores en formación vayan paulatinamente conquistando cuotas de autonomía intelectual, de modo que los temas o contenidos de la asignatura se conviertan en puntos de vista para aplicar y contrastar su validez en la comprensión de situaciones reales.

VII - Problematización del conocimiento mediante la lectura de textos de referencia, su debate y puesta en común con el grupo. Tarea importante porque la exposición que hace el estudiante de sus ideas se convierte en un momento idóneo para que pueda acceder a puntos de vista y análisis distintos al suyo; la puerta de entrada para iniciar la comprensión. Es el momento también en el que se genera una retroalimentación significativa para que los contenidos temáticos fundamentales queden clarificados mediante ejemplos, y se generen nuevos interrogantes y relaciones interdisciplinares.

VIII - Asunción de tareas de un modo autónomo y responsable, individual y colectivamente. Se presta especial atención a que comprendan que la calidad de su aprendizaje condiciona el aprendizaje del grupo y viceversa. El trabajo en equipo en el aula favorece que podamos conocer el grado de compromiso del estudiante con su aprendizaje y con el de sus compañeros de equipo. Condición imprescindible para desarrollar procesos de trabajo cooperativos orientados a la creación y gestión del conocimiento.

IX - Argumentación y crítica de ideas, planteamientos y acontecimientos. Se presta especial atención a que los alumnos debatan y discutan fundamentando sus ideas, razonándolas y apoyándose en juicios de valor contrastados.

X - Concienciación y reflexión sobre los aprendizajes realizados. El diario de aprendizaje, junto con las tutorías individuales

y grupales se conciben como espacio idóneo para su revisión. Será la estrategia formativa de realización personal que permite explicitar cómo y qué van aprendiendo. Se trata de que los estudiantes y docentes puedan detectar dificultades, obstáculos y aciertos de los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

### 3. Estrategias formativas para trabajar la autonomía, autorregulación y la cooperación

Si como hemos señalado los alumnos de educación deben de ser capaces de aprender a lo largo de toda la vida, esto les exige saber organizar y gestionar su propio aprendizaje. Esto requiere que los docentes y formadores seamos capaces de diseñar situaciones de aprendizaje en las que enseñar a nuestros alumnos a controlar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances y retrocesos, y solicitar ayuda cuando la necesite; así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento. La autonomía intelectual y la autorregulación del proceso de aprendizaje nos indican que debemos poner al estudiante en situación de lo que Uden (2006) denomina monitorizar su aprendizaje: evaluar, preguntar, revisar y evaluar el proceso.

Junto a estos requerimientos, el trabajo en equipo bajo una estructura de cooperación aparece como otro requisito o factor clave para la gestión del conocimiento. La enseñanza superior hay que canalizarla a través de contextos abiertos, innovadores que se concreten en actividades centradas en el aprendizaje colectivo. Las dinámicas de aprendizaje suelen primar, a menudo, el éxito individual, en el que compartir y cooperar no es una experiencia que tenga cabida en sus experiencias como aprendices. Aunque a veces se compagine con los conocidos “trabajos en grupos”, éstos terminan por concretarse en una actividad complementaria a otra más importante, el trabajo individual.

Además, centrar la atención en el aprendizaje de determinadas competencias clave, no puede colonizar nuestras propuestas docentes de tal modo que los contenidos

científicos queden en un segundo lugar. Hay que definir unas estrategias que marquen un camino para que los estudiantes puedan interaccionar con el conocimiento para su adquisición significativa, al tiempo que puedan poner en juego saberes más complejos que les permitan el aprendizaje de la cooperación orientado a una mayor autonomía y autorregulación. Como ya hemos señalado, saberes imprescindibles para que los propios alumnos creen, organicen y gestionen el conocimiento. Teniendo en cuenta estas cuestiones, hemos diseñado tres grandes estrategias cuyo sentido y concreción práctica exponemos a continuación.

#### 3.1. El diario de aprendizaje: potenciador de la reflexión personal

Resulta difícil encontrar una definición consensuada de lo que es un diario de aprendizaje o diario reflexivo. En la literatura pedagógica aparecen acepciones que entrañan la dificultad de diferenciarse en la práctica (portafolios, diario de aula, bitácora,...), orientadas todas ellas a la evaluación del proceso de aprendizaje. En concreto, Cabrerías y Borrás, entienden que el diario de aprendizaje es algo más que la recopilación de trabajos, actividades, y opiniones del estudiante. Destacan el valor que esta herramienta tiene para la autoevaluación del alumno, otorgándole

una función formativa en tanto permite a éste ir recogiendo reflexiones, análisis e ideas personales, no sólo respecto a qué está aprendiendo, sino también a cómo lo está realizando. Por ello, esta función la convierte en una estrategia idónea para la metacognición, la puerta de entrada para que se lleve a cabo una verdadera autorregulación del aprendizaje. Para Brocbank y McGill (2002:121) el diario permite que la evaluación se realice de un modo reflexivo, orientada a dar fe de la relación entre el aprendizaje que el estudiante va realizando y el progreso del mismo. Estas autoras lo conciben como auto-informe que realiza el aprendiz en forma de documento reflexivo que tiene que recoger el diálogo interno (personal) y el diálogo con los otros. Tiene un claro matiz confidencialidad, de valor personal e íntimo.

Para McKernan (2001:108) el diario puede tener más de un propósito, puede fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación, tanto parte del profesorado como por parte del alumno. Este autor destaca su valor al entender que ayuda al estudiante a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación, por tanto, a desarrollar ideas y a mejorarlas, así como comunicarlas de un modo serio y riguroso. Coincidimos con estos autores en que el diario de aprendizaje implica asumir una postura reflexiva

Figura 2. Dimensiones del Diario de aprendizaje.

EXPERIENCIA PERSONAL			
Actividades realizadas	Aspectos positivos	Aspectos problemáticos	Observaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Qué he aprendido</li> <li>· Qué me ha llamado la atención</li> <li>· Qué he sentido</li> <li>· Qué implicaciones tiene en la práctica <ul style="list-style-type: none"> <li>· En mi vida</li> <li>· En mi trabajo</li> <li>· En la sociedad</li> </ul> </li> <li>· Cómo lo valoro</li> </ul>
LECTURA INDIVIDUAL			
TRABAJO EN EQUIPO			
GRAN GRUPO			



no sólo sobre los acontecimientos, sino sobre el proceso de aprendizaje en el aula y en solitario. A continuación, adaptando el planteamiento de nuestros referentes teóricos, exponemos las dimensiones que a nuestro entender deben guiar la elaboración del diario de aprendizaje.

Como se puede apreciar en la Fig. 2, la elaboración del diario de aprendizaje tal y cómo la entendemos en nuestra propuesta docente, tiene la virtud de poner al estudiante en situación de que se detenga a observar e interpretar qué está aprendiendo. El trabajo en equipo y las destrezas y capacidades cognitivas que experimenta, el conocimiento y los marcos interpretativos que va generando conjuntamente con los otros, las dificultades y logros que van consiguiendo, así como los sentimientos que todo ello le suscita, es el contenido que conforma este potente registro de la experiencia personal e intransferible de aprender. Y de esta forma lo experimentan los alumnos, pues son ilustrativas las palabras que mostramos a continuación, en las que una alumna expresa el sentido del diario de aprendizaje en la evaluación final del curso académico 2008-09:

Recopilar ideas y elaborar un documento personal, donde conviven sentimientos, conceptos, ideas, metodología, reflexiones personales, así como las grupales. Es reflexionar sobre lo que hemos aprendido y lo que ha significado cada sesión para nosotros, por lo que ningún diario va a ser igual, a pesar de que los componentes del mismo grupo aparentemente hayamos vivido la misma situación, cada uno la vivirá de una manera diferente (Sesión de Autoevaluación con el alumnado, junio 2009).

### 3.2. *El trabajo de investigación grupal: las historias de vida*

Esta actividad se convierte en una experiencia de aprendizaje que se ha revelado como una estrategia relevante para que los estudiantes puedan establecer una relación reflexiva y dialógica entre la teoría y la práctica. Una de las dificultades más evidentes en la enseñanza, es generar procesos de aprendizaje que permitan que el

conocimiento académico se convierta en herramienta para explorar, analizar e intervenir en la realidad de un modo reflexivo y crítico.

La “utilidad” cognitiva y social del conocimiento requiere de los estudiantes una construcción de significados desde sus conocimientos previos y experiencias, que puestos en relación con un campo disciplinar concreto, se conviertan en la base para generar nuevos conocimientos y marcos interpretativos. Esta metodología de trabajo propia de la perspectiva interpretativa de la ciencia social (Ochoa, 1996) indaga en historias personales que, a través de la reconstrucción de su pasado, sus recuerdos, su experiencia vivida nos van mostrando cómo es la realidad social desde cada una de las voces de los actores sociales. Con esta estrategia los alumnos deberán “pasar del análisis de la historia individual al análisis de la vida social en movimiento, dibujada sobre un objeto social, que tiene una historia” (Ochoa, 1996: 8),

Los relatos de vida se convierten en una estrategia de trabajo que permite a los estudiantes explorar la realidad social desde la perspectiva del individuo concreto y real. Así pueden establecer una conexión entre los contenidos “macro” o contenidos teóricos que componen la asignatura, con la realidad “micro” o casos reales que forman el objeto de estudio de los alumnos y alumnas. Conseguimos que teoría y práctica se conviertan en un camino de “ida y vuelta” puesto que precisamos recurrir al texto para comprender qué está sucediendo en la sociedad, para indagar sobre las prácticas sociales a través de los entrevistados que nos aportan nuevos espacios de reflexión sobre los contenidos y el conocimiento generado en el aula. En palabras de Ochoa (1996) se trata de una estrategia que pretende “dar un salto, de la reflexión concreta a la reflexión teórica”. Así mismo coincidimos con Dewey (2002: 161) en que “los pensamientos son incompletos, son sugerencias y puntos de vista para afrontar situaciones de experiencia. Hasta que se aplican y comprueban en estas situaciones, carecen de una relevancia y una realidad plenas.” Y por

ello, la enseñanza superior necesita que se promuevan experiencias de aprendizaje que permitan “mirar” fuera del aula y nos permita utilizar el conocimiento para explorar, describir, analizar e interpretar la realidad mediante el acercamiento del profesorado en formación a la investigación; pudiendo ser mediante

historias de vida como en nuestra experiencia, o cualquier otro método que sea oportuno a los propósitos de aprendizaje y la materia a enseñar.

En cambio, poner a nuestros estudiantes en situación de investigadores nos ha permitido comprobar que se trata de una actividad no exenta de problemas, dudas e incertidumbre. Pero es un proceso formativo muy potente porque permite experimentar que se está adquiriendo el conocimiento teórico. Profundizar en éste para dotar de significado a los datos reales, es experimentado por los estudiantes como una necesidad para poder “contextualizarlos y abordarlos de forma global y multifocal” (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, *ibid*:3). Proceso caracterizado por la riqueza de las múltiples interpretaciones que surgen cuando los alumnos acceden a los datos y se proponen describir la realidad para comprenderla. El conocimiento aportado a través de los textos cobra sentido y significado para ellos en la construcción de su “mirada”. A través de los datos recogidos los equipos elaboran un informe final, en donde ponen “especial énfasis en el análisis y construcción de modelos o ejemplos, donde el contexto, la idiosincrasia de los participantes, la historia personal, etc. juegan un papel fundamental a la hora de describir y analizar” (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, *ibidem*).

Los relatos de vida requieren de la intervención de destrezas de carácter intelectual y habilidades interpersonales que pongan en juego la relación teoría y práctica que permite comprender cómo es la realidad sociocultural, educativa, ideológica, económica y política de nuestra sociedad. Estas cuestiones son reconocidas por los alumnos en las tutorías y sesiones de autoevaluación. A pesar de las dificul-

tades encontradas, los estudiantes ponen de manifiesto que esta estrategia formativa es el engranaje de todos los aprendizajes y vivencias que pueden experimentar a lo largo de los procesos:

Esta actividad es como si viéramos en la vida real, en los sujetos entrevistados toda la teoría trabajada. De esta manera, para mí ha sido importantísima esta actividad puesto que me ha ayudado a comprender las ideas de los textos, a darles forma y a seguir reflexionando para elaborar mi diario. (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

Este trabajo ha supuesto para mí poner sobre el tapete todos los conocimientos expuestos en el aula y realizar un análisis crítico, a partir de ellos, de realidades

sociales actuales, competencia que hasta este momento no había tenido en mi vida. (Sesión de autoevaluación, junio de 2009)

En nuestro caso concreto, y dados los contenidos de la asignatura, otra importante dimensión del aprendizaje que aporta la estrategia es que exige cierta sensibilidad para detectar la diversidad de situaciones de los actores sociales. Identificar las situaciones de desigualdad e injusticia que los alumnos identifican en las entrevistas, nos permite conseguir que el conocimiento se ponga al servicio del desarrollo de actitudes críticas y de la concienciación social; bien los expresa uno de nuestros alumnos:

Pero no solo con esta actividad he consolidado mis aprendizajes, sino que además me ha servido para concienciarme de las diferentes situaciones laborales que existen en la actualidad en nuestro mercado laboral. (Sesión de autoevaluación, junio de 2009)

### 3.3. La imagen como acción y práctica social: la alfabetización multimodal en la enseñanza

La idea del uso de la imagen para conocer la realidad es una idea comúnmente aceptada y que está instalada en la cotidianidad de nuestras vidas, y la extensión de las Tecnologías de la Información y la Co-

municación, nos han familiarizado con el uso de la imagen en todas las parcelas de nuestras vidas. Compartimos imágenes y tomamos fotografías emitiendo mensajes visuales de forma similar a como aprendemos a comunicarnos oralmente, de forma natural, sin necesidad que nadie nos enseñe ningún contenido teórico sobre el lenguaje. Los trabajos de Noam Chomsky han revelado que el lenguaje es algo innato al ser humano, y la inmersión en un entorno donde las personas se comunican con la palabra, posibilita la adquisición de una lengua concreta y en los primeros años de vida nadie nos ha dado nociones de gramática, ni siquiera es necesario que nos expresemos correctamente pero el acto de comunicación se produce. El mayor o menor conocimiento de esa gramática, esa alfabetización clásica (Bautista, 2007), es lo que nos permite comunicarnos de una forma más o menos efectiva con mayor o menor grado de elaboración e incluso de forma más simple o creativa.

Como apuntábamos, lo mismo sucede actualmente al estar inmersos en una sociedad donde la comunicación con medios audiovisuales es constante a través de múltiples canales como la televisión, la radio, la publicidad en las carreteras y ciudades, etc. Por ello, aunque la mayor parte de la población no esté alfabetizada en el lenguaje de la imagen, eso no impide que en el día a día cualquier persona tome fotografías, registre vídeos y realice imágenes plásticas para comunicarse, al menos, en su entorno más cercano. Tomamos fotografías de los lugares que visitamos para enseñárselas a familiares y amigos, registramos aquello que nos resulta sorprendente para que quede immortalizado y tomamos imágenes con el teléfono móvil de algún elemento del entorno para, inmediatamente, compartirlo a través de las redes sociales con nuestros conocidos. Es decir, el ser humano constantemente está en comunicación e interacción con sus iguales, y la imagen ha tomado un papel protagonista para tal fin lo que plantea un reto para las escuelas y los educadores. Como reconoce Gutiérrez (1997: 9) “la ubicuidad y carácter lúdico y atractivo de las nuevas tecnologías multimedia, junto



con la inercia paralizante de la educación formal, han dado lugar a un cambio de protagonismo en la función socializadora y educativa de los distintos agentes con influencia en la vida de los niños.”

Por lo tanto, al igual que sucede en sus primeros años de vida del ser humano, momentos en los que se aprende el lenguaje verbal de forma natural, no estructurada ni programada, nos está sucediendo en la comunicación con imágenes. Todos somos capaces de comunicarnos con nuestro entorno, pero serán nuestras expectativas y posibilidades formativas las que determinarán el grado de alfabetización, es decir, la capacidad y calidad de la producción de mensajes que seamos capaces de lograr y la posibilidad de decodificación crítica de los <sup>(1)</sup> mensajes que recibimos. Lo mismo ocurre en el conocimiento de la gramática visual : Ya hemos visto que todas las personas que tenemos a mano una cámara podemos emitir mensajes, ¿pero los emitimos correctamente? ¿Estamos expresando los conceptos, ideas, mensajes, emociones, etc. de una forma adecuada? ¿Cómo interpretamos mensajes interesados emitidos por quienes ostentan el poder y control de los medios?

No podemos obviar el hecho de que sólo una pequeña capa de la población posee un conocimiento sobre el lenguaje de la imagen ejerciendo control sobre qué se dice y qué impresión, idea o reacción queremos generar en el espectador. Y esta realidad se lleva produciendo durante décadas situando a la población en una situación de desventaja, sobre aquellos que son capaces de emitir mensajes y gobiernan los medios y que, en muchas

ocasiones, les permite ejercer un control de carácter ideológico (Masterman, 1994; Buckingham, 2002; Chomsky, 2009). Por estos motivos, es fundamental seguir recordando que la alfabetización clásica de la población, y especialmente en los educadores, es insuficiente en un mundo

dominado por lo audiovisual, que requiere de una alfabetización en otros tipos de lenguaje (Masterman, 1994; Gutiérrez, 2003; Buckingham, 2002 y 2009; Bautista, 2011). En la actualidad, la alfabetización audiovisual se ha convertido en una cuestión fundamental en la formación del profesorado como ya sucede en otros países como Reino Unido que están incluidos como materias del currículum oficial. En nuestro país todavía no es una práctica muy extendida en las escuelas, pero en cualquier caso consideramos que se trata de un contenido indispensable para llevar a cabo un modelo de educación que promueva la emancipación del sujeto de forma similar a como postulaba Paulo Freire en sus proyectos de una vida dedicada a la alfabetización para la emancipación de la persona y la eliminación de las desigualdades. Por el contrario, en la escuela priman las prácticas en las que se enseña un uso instrumental de los medios, fomentando su consumo indiscriminado y acrítico que sigue perpetuando las diferencias de poder y el control sobre la ciudadanía para la reproducción y consolidación de la cultura hegemónica. De esta forma lo entiende Gutiérrez (1997) cuando expone el principal reto de la escuela en el uso de dispositivos tecnológicos: “No se trata de educar para un uso y consumo de los medios de acuerdo con las leyes del mercado y las imposiciones de la globalización discriminatoria, sino de dar pautas para el análisis de medios, productos e ideologías, así como propuestas alternativas de utilización de las nuevas tecnologías multimedia desde posturas críticas y comprometidas” (ibid.: 12). Partiendo de este pensamiento, los docentes han de hacer frente a esta demanda de alfabetización en los distintos lenguajes de representación, pues “la alfabetización digital ha de formar parte de una alfabetización múltiple cuyo principal objetivo sea la creación y el disfrute de una sociedad más justa. El mero dominio de unas herramientas que favorecen el intercambio de información, una alfabetización meramente instrumen-

tal, no es suficiente para llegar con la comunicación a un entendimiento global” (Gutiérrez, 2003: 22).

Desde este marco planteamos la necesidad de dotar a nuestros alumnos una experiencia alfabetizadora, que principalmente les convierte en observadores activos de la realidad en la que viven, al tiempo que emisores críticos de esa realidad. Pretendemos que pasen de ser “consumidores” a creativos “productores” de imágenes con el fin de dar a conocer el análisis e interpretación personal y subjetiva de los contenidos que integran la asignatura, en concreto, de la realidad educativa y socio laboral de nuestros días.

Coincidimos con el análisis que realiza Ardèvol (2009) sobre los diferentes usos de la imagen en el aula, cuando expone que detrás del uso de la cámara hay un potente proceso de aprendizaje que ayuda al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de expresión humana. Combinar diferentes lenguajes, en nuestro caso el fotográfico y el texto escrito, permite entender, controlar y articular nuestra experiencia de un modo más profundo y significativo que si utilizáramos sólo un lenguaje de representación. La propuesta es convertir a nuestros estudiantes en narradores de historias tal y como lo propone Bautista (2010:199), de tal suerte que “las fotografías serán el resultado de la búsqueda de la comprensión por parte del grupo, a través de procesos de desconstrucción, re-conceptualización y acción narrativa realizadas por sus miembros, al crear nuevos referentes.” Los estudiantes como escrutadores de la realidad, van construyendo imágenes como una mirada construida, debatida y contrastada. Desde estos planteamientos, los contenidos científicos de la asignatura se convierten en herramientas conceptuales, en marcos interpretativos para apresar la realidad, explicarla y analizarla.

En una primera fase hay que tomar decisiones en torno a qué quieren fotografiar

(1) La disciplina de la semiótica visual se encarga de estudiar la imagen como símbolo, como acto de comunicación. De ahí el uso del término “gramática visual”, entendiéndose que como sucede con la comunicación oral y escrita existen una serie de códigos y signos cargados de significados que dan sentido a las producciones y nos permiten elaborar mensajes que hacen efectiva la comunicación.



de acuerdo con el conocimiento teórico que se va poniendo a su disposición. Una vez identificado qué quieren representar, en una segunda fase, hay que situarse detrás de la cámara para captar imágenes en las que queden representados aquellas ideas, análisis y planteamientos que a su juicio son fundamentales para describir la realidad socio-laboral actual y sus implicaciones y retos educativos. El estudiante se convierte en un observador activo, y la representación de la realidad se evidencia como una interacción fecundante entre la teoría y la realidad práctica. En una tercera fase, las fotografías son posteriormente analizadas y comentadas en el equipo de trabajo. Por lo tanto, la imagen como mirada construida da lugar a una acción y práctica social creativa y auto-reflexiva, en donde la negociación entre los contenidos teóricos, los significados personales del estudiante y la realidad social, se convierte en eje vertebrador de los procesos de aprendizaje. “La representación visual juega un papel muy importante en la negociación de nuestras identidades colectivas y culturales” (Ardèvol, 2009:49), planteamiento que se concreta en nuestra propuesta en la negociación que los estudiantes realizan entre su identidad como aprendices y su identidad como ciudadanos. Coincidimos con la autora citada en que la construcción del conocimiento a través de imágenes cuando se comparten y son analizadas en forma de narraciones, promueven la producción y circulación de saberes colectivos.

Queremos concluir compartiendo una de las imágenes donde la alumna comparte sus reflexiones y conocimientos, y que entendemos ayuda al lector a comprender del potencial de la fotografía como elemento comunicativo del aprendizaje.



Concretamente, su autora expresa el sentido de la misma vinculando su imagen a los conocimientos adquiridos, los sentimientos y el posicionamiento profesional como educadora. Los motivos que le mueven a tomar esta fotografía son explicitados a continuación en la reflexión que le acompaña:

Los dos caminos que se pueden seguir en el mundo de la educación. Las escaleras mecánicas que representa el camino fácil, a los docentes que no se esfuerzan por innovar y cambiar sus prácticas para mejorar, a los que prefieren estar en una situación cómoda y sencilla que puedan controlar en todo momento sin arriesgarse a cometer fallos. Y las otras escaleras representan para mí el camino es difícil y costoso pero con consecuencias muy beneficiosas para los alumnos. Es el camino de los docentes que se esfuerzan, están motivados, quieren innovar y mejorar sus prácticas, adaptarse a sus alumnos, responder a las demandas de la sociedad de hoy en día y trabajar al máximo por conseguir el éxito escolar de todos los niños. Este camino es el que tenemos que seguir todos si queremos acabar con el fracaso escolar y mejorar el sistema educativo actual. (Diario de aprendizaje, alumna 1).

### 3. A modo de conclusión:

Los alumnos nos han evidenciado que estas estrategias les exigen un gran compromiso y fuerte ritmo de trabajo, y reconocen que ello les suscita en los inicios de la asignatura un temor. Temor que como ellos reconocen se va mitigando a medida que van avanzando en su proceso de aprendizaje.

Esta propuesta docente exige convertir el aula en un espacio de intercambio de ideas, donde el conocimiento circula bajo un modelo multidireccional y circular, que rompe con el carácter jerárquico del tradicional modelo docente-discente. Los papeles de emisor y receptor se alternan continuamente en la elaboración de mensajes, ideas y análisis interpretativos de la realidad, de modo que se garantiza una interacción entre los miembros del aula en que la comunicación se convierte en fuente y soporte de unas

relaciones ricas, cambiantes y diversificadas. La cuestión esencial que desde aquí reclamamos, porque reconocemos su importancia, es que el aprendizaje cooperativo debe ir orientado a la consecución de unos resultados con entidad educativa. Debe perseguir que el alumno ponga en juego procedimientos intelectuales y unas destrezas interpersonales basadas en el aprendizaje académico y social. ■

## Referencias:

- ANGULO, J.F. (2008)  
La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad.  
En: Gimeno J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- ARDÈVOL, E. (2009)  
La búsqueda de una mirada. *Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Editorial UOC.
- BAUTISTA, A. (2007)  
Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, pp. 589-600
- BAUTISTA, A. (2010)  
*Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.
- BAUTISTA, A. (2011)  
Miradas de la antropología audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural. En H. Velasco Maillo, & A. Bautista García-Vera, *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (págs. 112-136). Madrid: Trotta.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002)  
*Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BUCKINGHAM, D. (2002)  
*Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- BUCKINGHAM, D. (2009)  
*Video Cultures: Media Technology and Everyday Creativity*. Palgrave.
- CHOMSKY, N. (1970)  
*Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar, Madrid.
- CHOMSKY, N. (2009)  
*El control de los medios de comunicación*.  
En N. Chomsky, & I. Ramonet, *Cómo nos venden la moto* (23a edición ed., págs. 7-48). Barcelona: Icaria Editorial.
- DEWEY, J. (2002)  
*Democracia y Educación*. Madrid: Morata (5a Edición)
- ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, A. (coords.)(2008)  
*El aprendizaje basado en problemas*.  
*Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ SIERRA Y FERNÁNDEZ LARRAGUETA (n.d)  
*Historias y relatos de vida escolar*.  
*Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. En: Averroes. *Red Telemática Educativa de Andalucía*.
- GUTIÉRREZ, A. (1997)  
*Educación Multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GUTIÉRREZ, A. (2003)  
*Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2008)  
*La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos*.  
En: Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- MCKERNAN, J. (2001)  
*Investigación - acción y currículum*. Madrid: Morata.
- OECD. *Definition and Delection of Competencies (DeSeCo)* (2002)  
"Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper".  
[www.oecd.org/document/17/0,3343,fr\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html) (Consultado 18-12-2014)

