

Participación Educativa

NÚMERO 15



El éxito en la enseñanza obligatoria

El éxito educativo, clave para el progreso económico y social

Las obligadas palabras de agradecimiento por invitar a la Presidencia del CES a presentar este número de *Participación Educativa* cobran un sentido especial cuando el objeto de esta revista es analizar los diversos aspectos del éxito de los alumnos de educación secundaria. Y esta especialidad viene del hecho de que esta revista del Consejo Escolar del Estado se ocupa de cuestiones a las que el CES también dedica una parte muy importante de sus análisis de la realidad socioeconómica de España.

Todos los años, la Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España que elabora el CES dedica una parte importante de sus contenidos a tratar los temas educativos, y creo que la sola cita de los epígrafes del capítulo educativo de la Memoria 2009 es de por sí suficientemente expresiva: situación del sistema educativo español en el proceso de Lisboa, calidad del sistema educativo español, aprendizaje permanente. Y me parece importante subrayar que los análisis del CES son diagnósticos compartidos por los interlocutores sociales y los representantes de la sociedad civil organizada. El interés del CES por los temas educativos es una muestra de un auténtico interés social por estas cuestiones y, lo que es más importante, es una muestra de un consenso social en torno a ellas.

Una importante expresión de estos análisis compartidos que realiza el CES fue el informe sobre Sistema Educativo y Capital Humano que aprobó el Pleno del Consejo el 3 de marzo de 2009. Sin duda que en los contenidos de este informe las diversas organizaciones e instituciones representadas en el Consejo Escolar del Estado podrán encontrar muchos puntos de coincidencia. Por ejemplo, la identificación, en un contexto de positiva extensión del sistema educativo, de serios problemas de calidad, entre los que destaca el alto índice de fracaso escolar y los bajos niveles de conocimiento en competencias básicas como la lectura. Al identificar las causas de estos problemas el CES señala factores externos al sistema educativo, como el nivel sociocultural de las familias o la elevada oferta de empleos de baja cualificación, y también problemas internos del sistema educativo, como el insuficiente nivel de recursos y la ineficiencia en la asignación de los mismos, la aplicación de metodologías de enseñanza con escaso grado de aplicación práctica, la limitada formación pedagógica del personal docente para afrontar problemas de aprendizaje o la reducida capacidad de gestión de los Centros para tomar medidas en este campo.

Creo que el propio título de este informe del CES que relaciona el sistema educativo con el capital humano de la economía es suficientemente expresivo de cómo el CES valora el papel clave de la educación para favorecer el empleo y para favorecer que el tipo de empleo, que la calidad del empleo, favorezca la eficiencia del sistema económico. Desafortunadamente, los datos de la evolución del empleo en estos últimos años de crisis económica han puesto nuevamente de relieve la correlación entre fracaso escolar o bajos niveles formativos y riesgo de pérdida de empleo. Y también estos tiempos de crisis que han puesto de relieve las debilidades de un sistema productivo, con fragilidad del empleo y bajos niveles de productividad, nos muestran el papel clave de la mejora del sistema educativo en los cambios del modelo productivo.

Decía al comienzo de esta presentación que era importante subrayar que los criterios del CES en torno al problema del fracaso escolar y al objetivo del éxito escolar tenían el valor añadido de ser diagnósticos compartidos por los protagonistas de la vida social y económica, que se expresaban en un órgano de participación, como es este Consejo. Me parece importante ahora subrayar también la importancia de que desde un órgano de participación especializado, como es el Consejo Escolar del Estado, se muestre el interés por estos temas que se expresa en este número de la revista *Participación Educativa*. Y por ello, si comencé hablando de agradecimiento por la invitación a presentar este número de la revista, ahora me toca expresar mi satisfacción porque desde un órgano especializado de participación de los protagonistas del sistema educativo se profundice en el análisis de una cuestión clave para el progreso económico y social, como es el avance en el éxito educativo.

Marcos Peña Pinto
Presidente del Consejo Económico y Social de España

Índice

El éxito en la enseñanza obligatoria

Núm. 15, noviembre 2010

Editorial 6-7

Monográfico

SAÉNZ ALMEIDA, Pedro: Por qué un Plan Urgente y Generalizado en la ESO 8-25

LORENZO VICENTE, Juan Antonio: La formación práctica del
magisterio: perspectivas 26-39

CARPENA CASAJUANA, Ana: Desarrollo de las competencias
emocionales en el marco escolar 40-57

Estudios e Investigaciones

ROCA COBO, Enrique: El abandono temprano de la educación
y la formación en España 58-85

SÁDABA CHALEZQUER, Rosario y BRINGUÉ SALA, Xavier: Niños y
adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores
de una *generación interactiva* 86-104

Tribuna Abierta

MARTÍN GORDILLO, Mariano: ¿Qué se puede hacer?
Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar 105-114

SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles: El tutor de primaria: reflexiones y propuestas 115-126

MOYA OTERO, José y LUENGO HORCAJO, Florencio: La concreción
curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado 127-141

CARABAÑA MORALES, Julio: Tres medidas de eficacia segura
contra el fracaso escolar 142-150

Entrevista

Paz Posse, el aprendizaje lúdico de las ciencias 151-157

Firma invitada

MARTIN BARRANCO, Manuel: A mis alumnos y alumnas de PCPI 158-159

Experiencias

MATEOS OTERO, Juan José: La Educación Primaria en Castilla y León:
hacia el éxito educativo desde el esfuerzo y la formación integral 160-169

MARTÍN GONZÁLEZ, Emilio: Sistema Amara Berri. Un proyecto
global para el desarrollo de competencias 170-182

PASTOR GONZÁLEZ, Francisco José y otros: Cuéntame lo que sabes:
de la inercia al desafío 183-195

RUANO MARTÍN, Moisés: Didáctica de la literatura y de la lectura en Primaria
196-208

El patrimonio en la escuela

RODRÍGUEZ LÓPEZ, Carolina: Experiencias universitarias en torno a 1910.
En el centenario del acceso de la mujer a los estudios universitarios 209-219

AYALA VICENTE, Fernando: Juan Iglesias Marcelo, una vida dedicada
al servicio público 220-225

PRADO GÓMEZ, Antonio: IV Jornadas de Institutos Históricos españoles. 226-234

Bibliografía 235-245

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^a Luisa Martín Martín

José Luis de la Monja Fajardo

Raquel Encabo Buitrago

Augusto Serrano Olmedo

CONSEJO ASESOR

Antonio Bolívar (U.Granada)

Carmen Caffarel (I. Cervantes)

Rosa M^a Capel (UCM)

Elena Martín (UAM)

José M^a Merino (RAE)

Beatriz Pont (OCDE)

Alejandro Tiana (UNED/OEI)

Maquetación

Sara González Villegas

Portada

Fotografía CEP Amara Berri

c.escolar@educacion.es

www.educacion.es/cescos/

revista/presentacion_revista.htm



El Consejo Escolar del Estado analiza en sus informes anuales la situación del sistema educativo y realiza propuestas consensuadas para mejorarla. El último de ellos incluye un diagnóstico que refleja un panorama con luces y sombras en un momento en que se debe hacer balance del cumplimiento de los objetivos 2010 marcados por la Estrategia de Lisboa. Si los avances son innegables en aspectos como la escolarización en la Educación Infantil, las tasas de titulados universitarios o la formación de personas adultas, subsisten serios problemas en el sistema –como la falta de titulación de los jóvenes y el abandono temprano de la educación y la formación- que se deben abordar inmediatamente con el esfuerzo de todos.

Las debilidades del sistema educativo adquieren un significado especial en la actual coyuntura de crisis económica. Las personas se enfrentan a la necesidad de adaptarse a las continuas exigencias de reconversión profesional y el país necesita movilizar los recursos humanos para progresar. Por ello, dotar al alumnado de una formación sólida se presenta como una exigencia inaplazable. En este sentido, el sistema educativo tiene que conseguir que el 100% del alumnado tenga un futuro en su formación tanto académica como profesional y facilitar el retorno al sistema educativo de los que abandonaron, con fórmulas atractivas para compaginar formación y empleo.

Al Consejo le preocupan los déficits de equidad y de éxito de nuestra educación. Falta de equidad, porque si bien ésta es bastante aceptable si se considera la población escolar que alcanza la titulación tras las enseñanzas obligatorias, esa equidad ya no es tan evidente si se tiene en cuenta que un 30% de los jóvenes termina los estudios obligatorios sin titulación y, sobre todo, si se observa que existen diferencias muy notables entre unas Comunidades Autónomas y otras tanto en los resultados educativos, como en las tasas de idoneidad o de abandono. Las razones que explican esta situación son de naturaleza distinta. Unas, atañen a las características personales del alumnado: dificultades de aprendizaje, problemas de salud, desconocimiento de la lengua o escaso conocimiento y baja autoestima. Otras, se relacionan con un entorno educativo que se puede presentar como insatisfactorio y que se refleja en una interacción negativa con el profesorado, falta de apoyos, pobres expectativas de las familias y del profesorado sobre su aprendizaje, los amigos y compañeros. Existen otras que afectan al ámbito social pues algunas familias no reconocen el valor de la educación y pueden animar al abandono temprano de muchas formas, directas o indirectas, en especial a los chicos. Las razones económicas tampoco son ajenas. Una mayor oferta de empleo se presenta como una oportunidad para tener un cierto poder adquisitivo aunque su origen esté en un trabajo de baja cualificación. Por último,

la rigidez del propio sistema educativo que impide transitar de un modelo a otro en función de los intereses y motivaciones del alumnado.

Mejorar la calidad de la educación española es el objetivo prioritario. Y mejorar la calidad significa, además de alcanzar buenos resultados, lograr un equilibrio entre la equidad y la excelencia en todos los territorios y que todos los jóvenes obtengan los mejores resultados independientemente del centro en el que estudien. Para ello es imprescindible garantizar la escolarización equilibrada entre todos los centros, y una atención adecuada, del alumnado que presenta mayores dificultades. Además, es fundamental medir el grado de éxito de las políticas emprendidas a través de indicadores, aplicar aquellas medidas de mejora que sugieren las evaluaciones de diagnóstico y dotar a los centros educativos de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión que les permita atender de manera más eficaz las necesidades de su alumnado, de la que deben rendir cuenta a la sociedad a través de las correspondientes evaluaciones.

Tanto las administraciones educativas como los expertos buscan soluciones que corrijan estas deficiencias y ayuden a los jóvenes españoles a lograr el éxito académico. En las páginas siguientes se recogen algunas. Muchos señalan que se mitigarían los problemas detectados con una mayor atención a la diversidad, que requiere dotar a los centros de los apoyos pertinentes y sumar la incorporación efectiva de las competencias básicas y una mayor flexibilidad del currículo para que el alumno trace el itinerario que mejor responda a sus expectativas académicas y formativas. Parece que existe unanimidad en considerar la intervención temprana una medida imprescindible, de manera que la detección de las dificultades del aprendizaje desde los primeros años de la escolarización, el impulso de la calidad educativa en la Enseñanza Primaria a través de la acción tutorial, la promoción de la lectura, el cuidado en la educación de las emociones y la utilización de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico para mejorar los resultados, pueden ser otras tantas actuaciones que sumen activos al futuro éxito del alumnado.

Las familias, indudablemente, tienen que asumir el papel que les corresponde en el campo educativo y compartir con la escuela la tarea de educar. En estas tareas el profesorado ha de sentirse coprotagonista y, para que así lo asuma y lo sienta, parece pertinente atender a sus necesidades de formación y a sus expectativas profesionales.

Existen centros escolares que pueden presentar ejemplos de buenas prácticas en las tareas de enseñanza y aprendizaje que ayudan a su alumnado a alcanzar el éxito en sus estudios y también se conocen programas de comunidades autónomas que conducen al mismo fin. Recientemente, la Conferencia Sectorial de Educación dio luz verde al Plan de Acción impulsado por el Ministro. El éxito en la enseñanza obligatoria es vital para el porvenir del país y es deber de los agentes implicados en la educación española poner los medios necesarios para alcanzarlo ■



Por qué un Plan Urgente y Generalizado en la ESO

Pedro Sáenz Almeida

Catedrático de Enseñanza Secundaria

Sumario: 1. Trascendencia y peculiaridad de la Educación Secundaria Obligatoria: de los objetivos a los resultados. 2. Características del alumnado. 3. La realidad de los datos en la ESO. 4. La percepción del profesorado. 5. La necesidad de un Plan Urgente y Generalizado en la ESO: bases y medidas.

Resumen

A partir de datos relevantes, en los que se observa la disparidad entre los objetivos y los resultados, el artículo muestra la realidad de nuestra Educación Secundaria Obligatoria como etapa educativa en la que deben completarse los elementos de conocimiento y los aprendizajes que constituirán el bagaje cultural básico del conjunto de la población española. Las características del alumnado, en ese período de límites difusos que va de la pubertad a la edad adulta, dotan a esta etapa de una complejidad mayor en lo que se refiere a la variedad y al diverso interés de los jóvenes ante la institución escolar y los currículos oficiales. Para un análisis certero de esta problemática es importante saber cuál es la percepción del profesorado sobre la situación de la secundaria obligatoria. Su opinión es valiosa a la hora de establecer las bases de partida y las medidas concretas que debería incluir un necesario Plan Urgente y Generalizado en la ESO.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, currículo, adolescencia, éxito y fracaso escolar, abandono escolar prematuro, atención a la diversidad del alumnado.

Abstract

From relevant data, which show the disparity between objectives and results, this article shows the reality of our compulsory secondary education as an educational stage to be completed with the elements of knowledge and learning that will constitute the basic cultural background of Spanish population. The characteristics of students in that period, with imprecise time limits ranging from puberty to adulthood, give this stage greater complexity in regard to the variety and the diverse interests of young people in school and official curricula. For an accurate analysis of this issue it is important to know the perception of teachers on the status of secondary education. Their feedback is valuable in setting starting points and specific measures which should include a General Urgent Action Plan for secondary education.

Keywords: compulsory secondary education, curriculum, adolescence, school success and school failure, early school leaving, attention to students' diversity.

Trascendencia y peculiaridad de la Educación Secundaria Obligatoria: de los objetivos a los resultados

El término *trascendencia*, utilizado en referencia a una etapa educativa concreta, en nuestro caso la de la ESO, puede a primera vista resultar excesivo, o quizá el lector pueda atribuir su inserción a un intento de cargar las tintas o de llamar la atención sobre una etapa comúnmente reconocida como problemática. Nada más lejos de nuestra intención al incluir este sustantivo en el titular que antecede a estos párrafos introductorios: simplemente, y ateniéndonos a la acepción significativa recogida por el *DRAE*, queremos subrayar adecuadamente que los *resultados* obtenidos en esta etapa tienen para el alumnado que la cursa, en principio para toda la población estudiantil entre los doce y los dieciséis años, *consecuencias de índole grave o muy importante*.

La *trascendente* importancia de la ESO reside, en primer lugar, en el hecho en que es el período terminal de la enseñanza obligatoria en nuestro país. Quiere esto decir que en ella han de impartirse las enseñanzas que constituirán el bagaje cultural básico de la generalidad de la población española.

Para casi un tercio de nuestros jóvenes la ESO es la última etapa de enseñanza reglada que cursarán y la que les dotará, o no, de las competencias básicas con las que han de acometer su futuro profesional y vital.

Actualmente y en términos estadísticos, para casi un tercio de nuestros jóvenes ésta es la última etapa de enseñanza reglada que cursarán y la que les dotará, o no, de las competencias básicas con las que han de acometer su futuro profesional y vital. Así, desde la promulgación de la LOGSE en 1990, la ESO ha representado para la totalidad de los jóvenes de las últimas generaciones la fase educativa en la que se define, en la mayoría de los casos, su perfil académico y sus aspiraciones profesionales.

Dentro del sistema educativo, la ESO es también peculiar por ser la etapa que presenta una mayor complejidad, tanto desde el punto de vista puramente curricular como desde la perspectiva de los resultados obtenidos al finalizar esta etapa educativa. Para un diagnóstico certero de la ESO, deberíamos reflexionar en profundidad sobre el grado de adecuación del conjunto del currículo –objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación– a la variedad de unos chicos y chicas que están en esa edad un tanto indefinida y cambiante que llamamos adolescencia.

La explicitación de esa reflexión profunda sobre la adecuación curricular queda fuera de los márgenes de este artículo; pero su base conceptual y el peso de las experiencias acumuladas en el transcurso de una ya larga vida como docente sí que estarán implícitos en las consideraciones que aquí expondremos.

Si atendemos a la finalidad de la ESO, definida en el artículo 22.2 de la LOE, veremos que ésta consiste en *lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico*, además de consolidar unos hábitos de estudio y trabajo que les preparen para posteriores estudios y para su inserción laboral, al tiempo que se les forma para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

La finalidad de la etapa se concreta en 12 objetivos generales, recogidos en el artículo 22 de la LOE en términos de *capacidades*. Estos objetivos van desgranando las intenciones educativas del legislador, desde la formación en los valores propios de una sociedad plural y democrática, pasando por el fortalecimiento de las capacidades afectivas y de relación con los demás, el avance en los hábitos de estudio y trabajo individual y en equipo, hasta el desarrollo de destrezas básicas relacionadas con la utilización de fuentes de información, las tecnologías de la comunicación, los conocimientos y métodos científicos de las distintas disciplinas, la correcta comprensión oral y escrita, el conocimiento y respeto de la historia y la cultura propias, los hábitos de salud corporal y el aprecio de la creación artística.

En el aspecto curricular de la actual LOE –pero también de las inmediatamente anteriores, la LOGSE y la LOCE– parece que nada o casi nada es ajeno a los objetivos formativos de la ESO. Y así entendemos que debe ser, tratándose de una educación básica en la que se pretende la formación integral e integradora de cada individuo, dentro del binomio de calidad y equidad.

Otra cuestión es cómo llegar a alcanzar esos objetivos con las mayores posibilidades de éxito para el conjunto del alumnado de la ESO: es el desajuste perenne entre las expectativas y los logros que, en mayor o menor medida, afecta a todos los sistemas educativos.

El problema para nosotros es que en nuestro sistema educativo, al menos por lo que a la ESO respecta, se vienen produciendo año tras año excesivos desajustes entre los objetivos y los resultados, con *consecuencias de índole grave* que, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de las competencias básicas y al fracaso escolar, no son comparables con los resultados obtenidos en esta misma etapa por la mayoría de los países desarrollados de nuestro entorno.

El problema, en términos generales, está detectado, pero las medidas que hasta ahora se han aplicado para solucionarlo no han dado los frutos que las Administraciones educativas parecían esperar; al contrario, en los últimos años los altos índices de fracaso y de abandono escolar prematuro de los estudiantes de la ESO no han hecho sino aumentar.

El Consejo Escolar del Estado en su último *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, referido al curso 2008/2009,

“muestra su preocupación por la evolución negativa de las tasas de idoneidad que repercuten directamente en el fracaso escolar y en el abandono escolar prematuro”, así como por el hecho de que “los porcentajes de titulación en la Secundaria Obligatoria son inferiores a los alcanzados en los países de la UE y muestran significativas desigualdades en las distintas Comunidades Autónomas.”

En este sentido, además de instar al Ministerio de Educación a

“potenciar actividades dirigidas a superar las dificultades de aprendizaje como los desdobles y los refuerzos de las áreas instrumentales y a incrementar los programas de diversificación y los Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo”, propone “la elaboración de un Plan de Actuación Urgente y Generalizado (...) que aborde los problemas que se reflejan en este Informe, a fin de hacer realidad la equidad educativa que se define en el Título II de la LOE.”¹

A la vista de los resultados obtenidos en la ESO resulta urgente atajar esta situación, no deseada por nadie y perjudicial para el conjunto de nuestra sociedad.

A la vista de los resultados obtenidos en la Educación Secundaria Obligatoria a nivel general –con notables variaciones autonómicas– resulta urgente atajar esta situación, no deseada por nadie y perjudicial para el conjunto de nuestra sociedad, con medidas consensuadas que actúen eficazmente desde la raíz del problema. No es tarea fácil, pero sí absolutamente insoslayable, a no ser que prefiramos dejar las cosas como están, que es lo mismo que dejar que sigan deteriorándose.

En todo caso, es de justicia buscar soluciones, no sólo para los millares de jóvenes que cada año acaban la ESO sin ningún tipo de titulación, sino para optimizar, en muchos más casos, el nivel de competencias de los alumnos y alumnas que sí obtienen titulación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Características del alumnado

Como hemos apuntado más arriba, también la ESO es peculiar por las características de su alumnado. En los alumnos y alumnas de esta etapa actúan, de 1º a 4º curso, una serie de transformaciones físicas y emocionales que, sin reglas demasiado fijas de edad, los llevan desde los finales de la niñez hasta los inicios de la juventud. Es una época de cambios profundos en muchos aspectos y, por lo general, de una cierta alteración y desconcierto que provoca momentos o épocas de hipersensibilidad ante determinados estímulos, o de frustración desmedida frente a pequeñas situaciones adversas.

El alumnado que actualmente integra la ESO ha sido reiteradamente analizado y definido por numerosos estudios. Como referencia reciente, citaremos el amplio y documentado análisis que sobre este tema encontramos en el último *Informe* de la Fundación Encuentro²; en él basamos los breves apuntes que sobre los estudiantes de la ESO a continuación hacemos.

¹ Consejo Escolar del Estado. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2008/2009*. II.3. Educación Secundaria Obligatoria, Propuestas de mejora, pp. 11-12.

² Fundación Encuentro (2010). *Informe España 2010. II, Los adolescentes en la ESO*, pp. 107-159.

La denominación de *generación digital* o *nativos digitales* alude al hecho de que los chicos y chicas que en la actualidad cursan la ESO han nacido y crecido en el entorno digital de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, del ordenador, la realidad virtual de la consola de juegos, internet y el teléfono móvil; estos instrumentos constituyen para ellos una forma *natural* de comunicación, relación y ocio, fruto de la cual es el reciente y desaforado desarrollo de las llamadas *redes sociales* como una nueva forma de interrelacionarse. El nuevo medio digital se caracteriza por la rapidez en el acceso casi ilimitado a la información, la hegemonía de lo inmediato y el predominio de lo visual.

Los jóvenes *nativos digitales*, en mayor o menor medida, han crecido en un entorno social de bienestar material, caracterizado por una capacidad de acceso a bienes de consumo desconocida en nuestro país por las generaciones anteriores.

El medio digital ha propiciado en estas generaciones formas nuevas de socialización y de acceso a la información y al aprendizaje, al tiempo que la globalización implícita a las nuevas tecnologías ha originado características generacionales muy parecidas entre los adolescentes de los distintos países desarrollados:

Se trata de sujetos de la inmediatez, del botón que se pulsa y al instante se produce un efecto, se genera un cambio. Esto conduce a querer las cosas aquí y ahora, con un índice bajo de tolerancia a la frustración.³

La interactividad que se deriva del uso constante de las tecnologías de la comunicación constituye, a juicio de los expertos y también en opinión de padres y educadores, un rasgo sobresaliente de la nueva adolescencia que ahora ocupa las aulas de la ESO.

Ante esa realidad cambiante que es la esencia de la pubertad y de la adolescencia, el currículo de la ESO mantiene una estructura bastante cerrada que no parece tener demasiado en cuenta a los receptores de la educación.

Ante esa realidad peculiar y cambiante que es la esencia de la pubertad y de la adolescencia, el currículo de la ESO, a lo largo de cuatro años, mantiene una estructura bastante cerrada que, concebida y ordenada en torno a los objetivos, no parece tener demasiado en cuenta a los receptores de la educación. Avanza así el currículo sin la flexibilidad necesaria como para poder adaptarse a la diversidad del alumnado y a sus peculiaridades, esto es, a las características individuales de todos y cada uno de los alumnos y alumnas a los que va destinado. De otro lado, la opcionalidad de materias, que en su origen era distintivo capital del espíritu y del planteamiento pedagógico de la LOGSE, se ha ido cercenando en la práctica, cediendo a favor de planteamientos organizativos más cómodos y baratos para el sistema.

En este contexto, en el que a los problemas y disfunciones inherentes al propio sistema escolar se añaden los derivados de unos condicionantes sociales, culturales y familiares con frecuencia no demasiado propicios al hecho educativo, es donde se produce el

³ Ibídem, pág. 111.

abultado fenómeno del fracaso y el abandono escolar prematuro, que en algunas de nuestras autonomías asciende a índices verdaderamente preocupantes.

La realidad de los datos en la ESO

Sin pretender ser exhaustivos, ni mucho menos, daremos aquí una serie de referencias significativas que nos permitan hacernos una idea fundamentada de la situación de la Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país. Empezamos con las referidas a la escolarización del alumnado.

Según los datos del Ministerio de Educación⁴, la previsión del número total de alumnos de ESO en el pasado curso 2009-2010 era de 1.809.133, con un descenso poco significativo de 1.165 alumnos respecto al curso anterior. De ellos, un 66% estaban escolarizados en centros públicos; del alumnado restante, en torno al 30% estaba en centros privados concertados y el otro 4% en privados sin subvención. Los últimos datos de previsión para el actual curso 2010-2011⁵ cifran el número de alumnos de ESO en 1.793.205, con un 65,9% escolarizado en centros de titularidad pública.

En relación a la distribución porcentual entre pública y privada, conviene decir que ésta ha experimentado desde la década de los noventa una significativa evolución, con un constante y acusado descenso a nivel nacional de la enseñanza pública respecto de la privada en los últimos tres lustros: en el curso 1992-1993 el 92% del alumnado de ESO estaba matriculado en centros públicos; cinco años más tarde, en el curso 1997-1998, ese porcentaje había descendido al 73%; en el curso 2008-2009, como ya hemos apuntado, el porcentaje de alumnos que cursaban ESO en centros públicos había bajado al 66%. Así, en esos dieciséis años, la oferta de enseñanza pública en la ESO ha perdido 26 puntos porcentuales en beneficio de la enseñanza privada, fundamentalmente de la privada concertada.

Esta evolución es un fenómeno típicamente español que no tiene parangón en la gran mayoría de los países de la Unión Europea: remitiéndonos al curso 2006-2007 y en relación con Europa⁶, el porcentaje de alumnos de ESO matriculados en centros públicos en nuestro país, el 68,1% del total del alumnado de esta etapa, se situaba a 20,1 puntos por debajo de la media de la Unión Europea (UE-27), cuyo porcentaje de alumnos de Secundaria obligatoria que recibían enseñanza pública era del 88,2%. España se encuentra así entre los tres países de la UE –junto con Bélgica y Malta– con menos oferta de plazas públicas para la etapa de la ESO y muy alejada de los países que consideramos de nuestro entorno, como Alemania – 91,9% del alumnado de Secundaria

4 Ministerio de Educación. *Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010*.

5 Ministerio de Educación. *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011. Previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el curso 2010-2011*.

6 Ministerio de Educación. *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores 2010. Comparativa Internacional*. Tabla H1.13, pág. 15.

obligatoria escolarizado en centros públicos–, Francia –78,4%–, Grecia –94,9%–, Italia –96,2%–, Portugal –88%–, o Reino Unido –97,8%–. A nivel general, es relevante el dato de que diecinueve de los veintisiete países de la Unión superan el 90% de alumnos de esta etapa obligatoria matriculados en centros públicos. En cuanto al peso de los alumnos de Secundaria Obligatoria matriculados en centros privados concertados en la UE, representaba en 2007 tan sólo un 8,4% del total.

La doble red, pública/concertada, en que una parte importante de los recursos públicos se destina a financiar la enseñanza privada en etapas de escolarización obligatoria, añade una peculiaridad más a las particularidades de la ESO en nuestro país.

El modelo español de doble red, pública/concertada, en el que una parte importante de los recursos públicos se destina a financiar la enseñanza privada en etapas de escolarización obligatoria, añade una peculiaridad más a las particularidades de la ESO en nuestro país.

Con todo, hay notables diferencias territoriales en la relación pública/privada; los porcentajes de alumnos de ESO matriculados en centros públicos en el curso 2007-2008 estaban por encima de la media nacional en comunidades como Andalucía con el 75,4%, Canarias con el 76,1%, Castilla-La Mancha con el 80,8%, Extremadura con el 76,9%, Murcia con el 71,9%, Ceuta con el 70,7% y Melilla con el 89,2%. Por debajo de la media nacional en escolarización pública estaban comunidades como Navarra con el 60,4%, Madrid con el 52,6%, o el País Vasco con el 44,2%.

Sólo en los dos últimos años y posiblemente a causa de la crisis económica, parece haberse invertido tímidamente la evolución entre pública y privada. Según la previsión del Ministerio de Educación, en el curso que ahora comienza, el 2010-2011, la escolarización en centros públicos gana tres décimas respecto del curso 2008-2009, situándose en el 67,6% para el conjunto de las enseñanzas no universitarias, fundamentalmente por el comportamiento de la matriculación en comunidades como Cataluña, Madrid o el País Vasco.

La distribución territorial del alumnado tampoco es en absoluto homogénea. En el pasado curso 2009-2010⁷, entre cuatro Comunidades Autónomas –Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana, en orden decreciente, con valores entre el 21,0% y el 10,6%– sumaban algo más del 60% del total del alumnado de ESO. Por el contrario, entre otras siete comunidades –Extremadura, Aragón, Baleares, Asturias, Navarra, Cantabria y La Rioja, en orden decreciente, con valores entre el 2,6% y el 0,6%– apenas alcanzaban el 12% de los alumnos de ESO. Este desigual reparto porcentual también influye en el carácter de la escolarización en los diferentes territorios.

Expondremos ahora algunos datos relevantes relacionados con las condiciones de escolarización en nuestro país y con los resultados del alumnado de la Educación secundaria obligatoria.

A nivel nacional y para el año 2008, el número medio de alumnos por clase era de 24,4, con 23,6 en centros públicos y 26,1 en los privados. Por autonomías, el número de

⁷ Ministerio de Educación. *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011. Distribución porcentual del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2009-2010*, pág. 7.

alumnos por clase mantiene valores dispares que van desde la media de 27,3 alumnos por aula en centros públicos de Cataluña, los 25,4 de Madrid, o los 25,3 de Andalucía, a los 20,8 de Extremadura, los 20,7 de Asturias, los 20,0 de Cantabria, o los 18,0 del País Vasco. En cualquier caso, la media nacional de 24,4 alumnos por unidad supone la existencia de hasta 30 alumnos por aula en bastantes zonas y centros de ESO de nuestro país. Por lo demás, los datos de avance del pasado curso 2009-2010 no modifican apenas estos datos.⁸

Esta situación podría agravarse en un futuro próximo, si no se toman las oportunas medidas de aumento de plazas y de profesorado en la ESO: las cifras de escolarización en Primaria del curso 2009-2010 –2.721.357 alumnos, con un aumento de 61.923 alumnos respecto al curso anterior–, frente a las de escolarización en la ESO en este mismo curso –1.809.133– indican una previsión de crecimiento del alumnado de ESO para los próximos años.

El Consejo Escolar del Estado en su Informe referido al curso 2007-2008, ante los problemas detectados en la ESO y en referencia a la consecución de los objetivos 2010, ya proponía bajar la ratio de este nivel educativo, fijando como máximo 20 alumnos/as por aula, y aconsejaba reducirlo si se escolarizaba alumnado con necesidades educativas especiales.⁹

Las tasas de idoneidad en la ESO han ido descendiendo, aumentando el número de repetidores, de manera constante. Consecuentemente, también las tasas de graduación marcan una tendencia negativa desde hace algunos años.

Un importante indicador del estado del sistema educativo son las tasas de idoneidad del alumnado en la ESO, puesto que a partir de ellas podemos prever con bastante aproximación cuáles serán los resultados al finalizar la etapa. En curso 2007-2008, la tasa de idoneidad en 4º de ESO, se situaba en el 57,7%; eso significa que el 42,3% de los alumnos había acumulado retrasos o repeticiones de curso; de ellos, un 16,5% había repetido algún curso en primaria y un 26,6% lo había hecho en la secundaria obligatoria. La tasa de idoneidad masculina en 4º de ESO era del 52,3%, once puntos más baja que la femenina, que estaba en el 63,3%. Es verdaderamente preocupante que casi la mitad de los varones haya repetido al menos un curso de la educación obligatoria. A esto se añade que las tasas de idoneidad en la ESO han ido descendiendo, aumentando el número de repetidores, de manera constante en los últimos ocho años: desde el curso 1998-1999, en el que se situaban para 4º de la ESO en un 64,6%, han bajado en 6,9 puntos porcentuales.

Consecuentemente, también las tasas de graduación en ESO marcan una tendencia negativa desde hace algunos años: en el 2000 y a nivel nacional, el porcentaje de alumnos titulados en Educación Secundaria Obligatoria fue del 73,4%; en el 2005 había caído hasta el 70,4%; en 2007 había descendido al 69,3%, aumentando así el fracaso escolar en la ESO en 4,1 puntos porcentuales en esos siete años. La baja tasa media de titulación en

8 Ministerio de Educación. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2009-2010. II. Resultados por Comunidad Autónoma, Enseñanzas de Régimen General.* Tabla 4, pág. 4.

9 Consejo Escolar del Estado. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2007/2008. II. Análisis de algunos de los temas más importantes del sistema educativo a la luz de los objetivos de 2010.* 3. Educación Secundaria Obligatoria, pág. 18.

ESO es aún más inquietante entre los varones, que cae hasta el 62,8%, mientras que para las mujeres es del 76,1%, más de trece puntos por encima que la de los varones.

Las diferencias por sexos en las tasas de graduación parecen estar relacionadas con múltiples factores; entre ellos y en nuestra opinión, tiene relevancia la positiva asimilación de nuevos roles de cualificación y trabajo por parte de las mujeres, en tanto que más de un tercio de los varones, en su mayor proporción los que obtienen bajos resultados académicos, ante las posibilidades de fácil empleo de los años pasados, optaron por un trabajo poco o nada cualificado.

Las tasas de graduación en ESO también presentan diferencias significativas entre unas autonomías y otras: comunidades como Asturias, Cantabria, Castilla y León, Navarra y el País Vasco, rozan o superan el 80%; por el contrario, otras como Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Ceuta y Melilla, oscilan por debajo de la media, entre el 48% y el 66,3% de alumnado graduado en ESO.

El abandono escolar prematuro ascendía en el año 2008 al 31,9%. En ese mismo año los valores de abandono educativo temprano en la Europa de los 27 estaban en el 14,9%, 17 puntos porcentuales más bajos que los de España.

Los bajos porcentajes de graduación en ESO en nuestro país mantienen un estrecho paralelismo con nuestros altos porcentajes de abandono escolar prematuro: este abandono, definido como el porcentaje de la población de entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación secundaria de 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación tras la ESO, ascendía en el año 2008 al 31,9%, con una importante variación por sexos: para las mujeres estaba en el 25,7% y para los varones llegaba al 38%. En ese mismo año los valores de abandono educativo temprano en la Europa de los 27 estaban en el 14,9%, 17 puntos porcentuales más bajos que los de España. Sólo Malta y Portugal nos superaban en este indicador, pero ellos habían mantenido una evolución positiva en los últimos diez años, mientras que nosotros, en ese mismo período, habíamos empeorado en 2,3 puntos. Si la comparación la establecemos con algunos de los referentes europeos, el desnivel es aún más acusado: en Alemania y en Francia el abandono educativo temprano sólo afecta al 11,8%, en Dinamarca al 11,5%, en Finlandia al 9,8%, en Irlanda al 11,3%, o en Suecia al 11,1%.¹⁰

En nuestros altos porcentajes de abandono escolar prematuro también pueden estar influyendo las relaciones entre el nivel de formación y las expectativas laborales del mercado de trabajo español. Si bien es incuestionable que un mayor grado de formación se corresponde con un mejor puesto de trabajo, la realidad es que los jóvenes de entre 25 y 29 años de edad con una titulación superior, cuando se incorporan al mercado laboral, tienen dificultades en encontrar un trabajo acorde con su nivel educativo. Según datos referidos a 2007, en España el 44% de los jóvenes con titulación superior ocupa trabajos de un nivel profesional por debajo del correspondiente a sus estudios, siendo el porcentaje desdoblado por sexos del 41% para las mujeres y del 47% para los varones.

¹⁰ Ministerio de Educación. *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores 2010. Comparativa Internacional*. Tabla H1.2., pág. 4.

Frente a estos datos, en los países de la OCDE esta situación de subempleo sólo afecta una media del 23% de los jóvenes con titulación superior.¹¹

Otro dato importante que afecta a las condiciones de escolarización es el de la evolución del alumnado extranjero en la ESO, que marca una tendencia ascendente desde año 1997: en el curso 1997-1998 había 15.167 alumnos extranjeros matriculados en esta etapa, apenas un 0,9% del total del alumnado; diez años después, en el curso 2007-2008, su número ascendía a 197.184 alumnos, esto es, un 10,8% del total del alumnado de ESO. A nivel nacional, los alumnos extranjeros de ESO matriculados en centros públicos suponían en ese curso el 13,8% del total de su alumnado, más del doble de los que acogía la enseñanza privada, el 6% de su alumnado, fundamentalmente concentrado en centros concertados.

El porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en ESO es superior a la media nacional en las Comunidades Autónomas de Aragón, Baleares, Cataluña, Valencia, Madrid, Murcia, Navarra y La Rioja; en Baleares, Cataluña y Madrid el porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en los centros públicos representa el 19% del total de su alumnado. En cuanto a su origen, el porcentaje mayor corresponde al procedente de América del Sur y Central, sobre todo de Ecuador y Colombia, con un 46,4% del total de alumnado extranjero, seguido del europeo, especialmente de Rumanía, con un 28,3%, y en tercer lugar el originario de África, mayoritariamente marroquí, con un 19,5%.

Por último, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales también presenta datos desiguales según la titularidad pública o privada de los centros: en el año 2007, por cada mil alumnos escolarizados en centros públicos había 22 alumnos con necesidades educativas especiales, frente a los 15 que acogían los centros concertados y a los 2,5 que estaban en centros privados no subvencionados.

Los datos hasta aquí expuestos han ido mostrando la compleja y variada realidad de nuestro sistema educativo, aquí centrado en la ESO pero aplicable a otras etapas de formación, en el que resulta evidente la desigualdad territorial de las cifras.

No hemos tratado de dibujar un panorama desolador para la ESO: son indiscutibles los logros y avances conseguidos en nuestro país con la extensión de la educación básica y obligatoria hasta los dieciséis años; asimismo nuestro sistema educativo de titularidad pública destaca en aspectos relacionados con la equidad. Pero hemos querido aquí recapitular las sombras que afectan a la calidad del proceso educativo y a sus resultados, porque sobre ellas ha de centrarse decididamente la acción de las Administraciones públicas y de los colectivos educativos.

¹¹ Ministerio de Educación. *Panorama de la educación, Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Gráfico C3.5, extracto de la tabla C3.7.

No debería perdurar en el tiempo una situación en la que cada año el sistema educativo español lanza al mercado de trabajo, o al paro, a unos 130.000 jóvenes sin titulación básica y, por ende, sin cualificación profesional alguna. Aparte del naufragio personal que esto significa para miles de jóvenes, representa una sangría y un dispendio social que no podemos permitirnos.

Los Programas de Diversificación Curricular para tercero y cuarto de la ESO, los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo integrados en el plan PROA, o los desdobles de grupos en horario parcial para determinadas materias, han revelado una eficacia limitada que debe ser completada con otras medidas que consigan mejorar de manera significativa los resultados globales del alumnado de ESO.

*Algo está fallando.
Y la clave de ese fracaso parcial pero abultado de nuestro sistema educativo parece estar en la insuficiente atención a la diversidad del alumnado.*

Algo está fallando. Y la clave de ese fracaso parcial pero abultado de nuestro sistema educativo parece estar, a nuestro juicio, en la insuficiente atención a la diversidad del alumnado. El hecho real que de esto se deriva es que el sistema se viene mostrando incapaz para dar una adecuada respuesta educativa a un treinta por ciento de los alumnos y alumnas de ESO.

La percepción del profesorado

Immanuel Kant sostenía que tanto la percepción como la razón juegan un importante papel a la hora de conocer la realidad. La realidad objetiva de los datos es importante, pero también lo es la forma de percibirla y, como consecuencia, la imagen mental y emocional que de ellos nos formamos. Sin intención de entrar en ningún debate filosófico sobre las formas del conocimiento o sobre sus límites, resulta obvio que un determinado dato o una noticia concreta no son percibidos de la misma forma por todos los sujetos.

Para una persona ajena al mundo de la enseñanza el dato del fracaso escolar en nuestro país puede tener una relevancia mayor o menor según el grado de implicación que tenga respecto a él; si, por ejemplo, esa persona tiene hijos en edad escolar, aumentará el interés por esta cuestión; pero si tiene algún hijo en 3º o en 4º de la ESO que ya ha repetido algún curso y en la actualidad está cosechando varios suspensos, el dato adquirirá tintes de verdadera preocupación ante la posibilidad de su hijo pase a engrosar ese 30% de jóvenes que cada año acaban la ESO sin titulación.

A un profesor o profesora de ESO, con bastante frecuencia, ese 30% de fracaso escolar puede traerle a la mente, entre otras cosas, a esos cinco o seis alumnos que en cada grupo tienen -en terminología pedagógica- un comportamiento disruptivo y que en términos reales dificultan a diario su tarea docente y entorpecen las condiciones para crear en el aula un ambiente que propicie el aprendizaje.

Es fundamental tener muy en cuenta la percepción de los profesores y profesoras sobre los problemas y dificultades de este nivel, pues ellos están en la primera línea del proceso formativo del alumnado y constituyen un factor de primer orden para su éxito.

La percepción del dato es distinta en los diferentes supuestos apuntados, pero la cifra del 30% de fracaso escolar en la ESO y la realidad que ese porcentaje entraña es tozuda y parece que se obstina en perpetuarse dentro de nuestro sistema educativo por tiempo indefinido. En estas circunstancias resulta fundamental tener muy en cuenta la percepción de los profesores y profesoras de ESO sobre los problemas y dificultades que este nivel educativo presenta, puesto que son ellos los que están en la primera línea del proceso formativo del alumnado y constituyen un factor de primer orden para el éxito de ese proceso. Su posición les permite una observación directa y por eso sus puntos de vista sobre el tema que nos ocupa merecen ser tenidos en consideración.

La percepción del profesorado condiciona también, como no podía ser de otra forma, las posibilidades de actuación sobre los alumnos y alumnas. Junto a eso, la insuficiencia de los recursos disponibles, tanto humanos como materiales, acentúa en bastantes casos esa sensación de desaliento, que es común a muchos docentes, ante las virtualidades del hecho educativo.

En este mismo sentido, es comúnmente aceptado que el grado de motivación del profesorado es un componente clave que repercute en gran medida tanto en la calidad como en la equidad del sistema escolar.

Siendo esto así, nos proponemos describir someramente algunos de los rasgos más relevantes y generalizados, referentes a cómo percibe el profesorado el estado de cosas en la Secundaria Obligatoria.

En primer lugar destacaremos la convicción, muy extendida entre el profesorado, de la limitación de su labor docente ante determinados alumnos, su sensación de impotencia frente aquellos chicos a los que no les interesa nada de lo que se les proporciona en el aula, en la que parecen estar con el único propósito de obstaculizar el aprendizaje de los demás, como corolario del desinterés por su propio aprendizaje. En la mayoría de los casos no causan graves problemas de disciplina ni protagonizan serios episodios de violencia, pero sus constantes intervenciones disruptivas verdaderamente socaban el ambiente de la clase, ponen a prueba la paciencia y la competencia docente, y acaban minando no sólo la necesaria autoridad del profesorado sino también su capacidad de entrega e implicación profesional. A este tipo de alumnos, especialmente en los últimos cursos de la ESO, se suma otro porcentaje escasamente motivado por lo que se les ofrece en clase.

Este ambiente poco favorecedor para el aprendizaje, que el profesorado español en general percibe, queda constatado en el último Informe TALIS de la OCDE¹², en el que España aparece, entre los 23 países participantes en la encuesta, como el país con el *clima de la clase* menos favorable para el proceso educativo.

¹² OCDE (2009). *Informe TALIS. Informe español. 4. Las opiniones y actitudes del profesorado y la mejora de la práctica de la enseñanza*. Gráfico 4.11, pág. 24.

Parece claro que el currículo de la ESO tiene poco que ver con ese tipo de alumnos desmotivados ante la institución escolar; pero que han de permanecer en las aulas hasta que llegue la edad legal en que puedan abandonarlas. Ellos mismos explicitan con frecuencia esta circunstancia y afirman su postura, la mayoría de las veces como mecanismo de defensa ante un fracaso escolar muy previsible. Por su parte, las familias de estos chicos y chicas suelen perseverar en su esperanza de que al final se produzca el milagro de la titulación; en el caso bastante probable de que ese milagro no se llegue a producir, la culpabilidad última y directa, más que sobre el propio sistema, acostumbra a recaer sobre el centro educativo y su profesorado, que no han sabido comprender, motivar ni encauzar las capacidades de su hijo o de su hija. Y tienen en el fondo su parte de razón, puesto que muchos de esos chicos serían perfectamente capaces de acabar con éxito una formación básica si se cambiaran las circunstancias y condiciones de su aprendizaje.

A este respecto, por su reconocido prestigio en temas educativos, nos parece de interés citar aquí las reflexiones del profesor César Coll sobre los procesos de revisión y actualización curricular, ante la necesidad de redefinir qué es lo *básico* en la educación básica:

No se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. Hay que buscar opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen unos contenidos o unas competencias, hay que recortar o excluir otros. Ni el currículo ni el horario escolar son como una goma elástica. El aprendizaje requiere su tiempo y su tempo, y los currículos sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son un obstáculo para la asimilación significativa y funcional de los contenidos y una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado. (...) La toma en consideración de este principio y de sus implicaciones sugiere la conveniencia de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable en el currículo de la educación básica.¹³

Efectivamente, se apunta aquí a un sentimiento de frustración muy extendido entre el profesorado ante la obligación teórica de impartir cantidades considerables de contenidos a los que buena parte del alumnado no consigue atribuir sentido, teniendo en cuenta que un currículo abultado favorece la aplicación de metodologías puramente transmisivas que

introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa a la diversidad.¹⁴

La actual falta de adecuación curricular y los resultados que de ella se derivan, a partir de una insuficiente respuesta a las necesidades de atención a la diversidad, viene generando una insatisfacción que, de manera diferente, afecta a los tres grandes

13 Coll, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, nº 1.

14 *Ibidem*. Cfr. asimismo Coll, C. y Martín, E. (2006). "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares". *Revista PRELAC*, nº 3, diciembre 2006, pp. 7-28.

colectivos implicados en la educación, el alumnado, las familias y el profesorado; de ella se hacen eco amplios sectores sociales y, con mejor o peor fortuna, los medios de comunicación. Igualmente, esta insatisfacción justificada no sólo da pie y sirve de fondo al debate político, lo que resulta normal, sino que también suele aprovecharse como arma arrojadiza por los partidos que, habitualmente, adoptan posiciones cambiantes según estén el gobierno o en la oposición.

Mientras tanto los profesores y profesoras de la ESO tienen que vérselas a diario con una serie de *alumnos a la fuerza* que, con especial presencia en tercero y en cuarto curso, llega a una proporción capaz de afectar negativamente y de manera considerable en el conjunto del alumnado. Y acaso lo peor es que el profesorado debe afrontar esta situación en el convencimiento de que no tiene los recursos necesarios como para influir positivamente en unos alumnos que, desde la temprana edad de los catorce o los quince años, van a ver muy limitadas sus posibilidades de futuro.

En la percepción de profesores y profesoras, la atención a la diversidad es algo que pertenece más a la teoría de las leyes y las normativas que a la realidad de los centros educativos.

Así, en la percepción de profesores y profesoras, la atención a la diversidad es algo que pertenece más a la teoría de las leyes y las normativas que a la realidad de los centros educativos. Bien es cierto que hay programas oficiales de atención a la diversidad, pero su eficacia sólo alcanza a un número limitado de alumnos y, en general, a la mayoría de los *alumnos a la fuerza* no les llega su eficacia, sencillamente porque los recursos no se corresponden con las necesidades reales; así, permanecen sin apoyos educativos hasta los dieciséis años o, si las familias lo consideran oportuno, hasta los dieciocho.

Otra percepción muy generalizada entre el profesorado es el excesivo número de alumnos por clase, unido a la variedad de alumnos y de niveles que en ellas se encuentran. Ante esta realidad los educadores son conscientes de que se debería aplicar una metodología que abarcara esa diversidad, pero son igualmente conscientes de las dificultades o de la imposibilidad real de aplicarla en sus aulas.

Por último, es significativo señalar que, aunque un alto porcentaje del profesorado español quiere ser evaluado bajo criterios objetivos, más de un 80% están convencidos de que una mejora en la calidad de su docencia no repercutiría en ningún reconocimiento público ni mejoraría su situación profesional.¹⁵ De esta manera, el malestar latente en buena parte del profesorado se manifiesta en una estoica resignación ante sus condiciones de trabajo, unida a una larga desconfianza hacia las Administraciones educativas que, en su opinión y hasta el momento, nunca se han tomado demasiado en serio el reconocimiento de la labor educativa.

¹⁵ OCDE (2009). *Informe TALIS. Informe español*. 5. La evaluación del profesorado y su repercusión en el trabajo docente. Gráficos 5.4 y 5.5, pág. 28.

La necesidad de un Plan Urgente y Generalizado en la ESO: bases y medidas

Ante las reflexiones y los datos hasta ahora expuestos, pero sobre todo ante la actual realidad de la ESO, parece claro que sería una irresponsabilidad permanecer impasibles. En este sentido saludamos la iniciativa del Ministerio de Educación de no quedarse parado después del fallido Pacto Social y Político por la Educación y continuar trabajando de manera consensuada, con la presentación, como punto de partida, del Plan de Acción 2010-2011 en el que se abordan un conjunto de medidas para el cumplimiento de los Objetivos de la Educación europeos para la década 2010-2020.

Al hilo de los nuevos objetivos europeos y en referencia al aludido Plan de Acción ministerial, señalaremos que el nuevo primer objetivo global europeo para el 2020 - *Mejorar los niveles de educación, en particular con el objetivo de reducir el índice de abandono escolar a menos del 10 por ciento*- no supone en la práctica otra cosa que la repetición del primer benchmark - *Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro no superior al 10 por ciento*- que el Consejo Europeo de Bruselas ya estableció en el año 2003 y que formaba parte de los seis puntos europeos de referencia que deberían haberse cumplido en los Estados miembros para el 2010. Aún más modesta nos parece la concreción española de este objetivo, aunque con ella quizás se ha querido hacer un ejercicio de resignado realismo, fijando como meta para España la *reducción del índice de abandono escolar en el 15 por ciento para 2020*. Con todo, si de aquí a diez años hemos logrado ese objetivo, habremos avanzado de manera considerable.

Somos conscientes de que para conseguir el éxito de todos los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria es preciso abordar el proceso educativo con una visión integral que abarque desde la Educación Infantil. Defendiendo este planteamiento integral, resulta no obstante necesario buscar soluciones para el alumnado que ya se encuentra en la ESO, estableciendo medidas que permitan conjurar la actual realidad.

El Plan Urgente que proponemos para la ESO exigiría el compromiso explícito de las Comunidades Autónomas sobre las medidas concretas a aplicar y sobre los medios de financiación de las mismas.

Por ello planteamos la necesidad de un Plan Urgente y Generalizado en la ESO que complete y concrete el Plan para la Reducción del Abandono Escolar de 2008. Y lo hacemos aunque a primera vista pudiera parecer un brindis al sol en la actual coyuntura de crisis económica; precisamente en ella tiene este Plan Urgente perfecto sentido, si de verdad nos creemos lo que con frecuencia aparece en los textos institucionales y en las declaraciones públicas, que la educación no sólo es un derecho fundamental, sino que constituye la base para ejercer el resto de los derechos y es elemento básico del bienestar y del desarrollo social e individual.

El Plan Urgente que proponemos para la ESO exigiría el compromiso explícito de las Comunidades Autónomas sobre las medidas concretas a aplicar y sobre los medios de financiación de las mismas, creando en cada territorio autonómico una comisión de seguimiento que, integrada por los diferentes sectores de la comunidad educativa,

evaluara periódicamente el cumplimiento de los compromisos adquiridos. Al propio tiempo, debería establecer, sin prejuicios previos, unos límites claros para evitar la segregación del alumnado, con una apuesta decidida y a todos los niveles por la equidad, tanto dentro del propio sistema educativo como en relación a las desigualdades territoriales que en la actualidad existen.

Este Plan Urgente debería también contemplar la adopción de reformas curriculares que permitieran adaptar con realismo y eficacia los objetivos y los contenidos a la totalidad y a la variedad del actual alumnado de ESO, sin renunciar a la excelencia educativa. Esto conllevaría una ampliación de la autonomía de los centros en temas de organización escolar, de manera que pudieran articular una mayor flexibilización de los grupos bajo criterios pedagógicos, dotándoles de los recursos necesarios para ejercer esa autonomía.

La opcionalidad en la elección de materias optativas es un pilar fundamental para el éxito escolar. Así los centros, de acuerdo a su tamaño y al número de líneas que oferten, deberían disponer de un número de horas adicionales a las horas básicas establecidas en los actuales currículos, que habrían de contemplarse para determinar el cupo o número de profesores del centro. A esta línea de atención a la diversidad del alumnado se uniría la organización, con criterios pedagógicos y no meramente de disponibilidad de plantilla, de los grupos de diversificación, que han demostrado su alto grado de eficacia para el éxito de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Asimismo, dentro del horario escolar y con criterios de generalización, los centros deberían disponer de los recursos necesarios para organizar grupos reducidos y flexibles de actividades de refuerzo y apoyo a los alumnos repetidores, en la certeza didáctica de que la repetición de curso, por sí misma, no suele, ni con mucho, ser garantía de éxito cuando se reproducen los mismos métodos y contenidos con los que el alumno ha fracasado.

Estando plenamente de acuerdo con las medidas que el Plan de Acción 2010-2011 establece para fijar la duración de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en dos años, flexibilizar las condiciones de acceso a estos programas y habilitar la certificación oficial de la cualificación profesional, el acceso a ciclos formativos de Grado Medio y la obtención del título de Graduado en ESO a través de ellos. Creemos que es urgente potenciar, planificar y elaborar un mapa de los PCPI, con el fin de dotar al sistema educativo de una herramienta eficaz para la atención a la diversidad del alumnado, disminuyendo la ratio en todos los módulos de este tipo de programas y garantizando su presencia en todos los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria con una oferta suficiente de dichos programas. Paralelamente y con carácter de urgencia, se deberían ir extendiendo los ciclos formativos de Grado medio a todos los Institutos con más de dos líneas de la ESO. Sólo con este tipo de medidas podremos paliar nuestras exiguas cifras de matriculación y titulación en ciclos formativos de Grado Medio.

También los centros de secundaria que acogen alumnado de zonas socialmente deprimidas deberían contar con actuaciones especiales de naturaleza integral, más allá del alcance limitado de los Programas de Acompañamiento Escolar, o del de Apoyo y Refuerzo, integrados en el plan PROA.

Otra cuestión fundamental que requiere ser abordada sin dilación es la normativa que regula la escolarización del alumnado, de manera que todos los centros sostenidos con fondos públicos, independientemente de su titularidad, asuman equitativamente a los alumnos y alumnas que presentan dificultades de adaptación a la actividad escolar.

De manera inseparable al Plan Urgente que planteamos, tendría que revisarse cuál es el estado de los profesionales de la educación. Este punto no sólo atañe a la necesaria formación permanente del profesorado, sino al reconocimiento profesional y social de los docentes, cuestión que sí proclama en su título el objetivo 11 del Plan de Acción 2010-2011, aunque entre las ocho medidas que el objetivo incluye y respecto al profesorado de la enseñanza pública no encontramos otra alusión al tema que la reiterada promesa de *establecer el marco básico del Estatuto Docente*. El resto de las medidas que se proponen están en relación a la formación inicial y permanente del profesorado, o a la intención de promover una mejora continua en los procesos de aprendizaje. No podemos sino manifestar nuestro interés y aplauso ante cualquier medida que se proponga impulsar la actualización científica y pedagógica del profesorado que redunde en una mejora de la enseñanza; pero el problema de nuestro sistema educativo no radica en el grado de formación de sus docentes, sino en las condiciones en que se desenvuelve su tarea educativa, unidas a su propia situación de falta de cauces para un adecuado desarrollo profesional. Sobre estas últimas proposiciones adversativas, el objetivo 11 guarda silencio. Y es una pena, porque siempre hay que recordar que el recurso más importante de cualquier sistema educativo sigue siendo el profesorado, ya que de él dependen, en buena medida, los resultados del propio sistema. En este sentido es tan valiosa su implicación motivada.

El recurso más importante de cualquier sistema educativo sigue siendo el profesorado, ya que de él dependen, en buena medida, los resultados del propio sistema. En este sentido es tan valiosa su implicación motivada.

Para terminar con un resumen, el Plan Urgente que aquí hemos bosquejado necesitaría fijar un marco de carácter básico de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria que, consensuado y asumido por las Comunidades Autónomas, asegurara una dotación de los recursos suficientes y permitiera reducir el número de alumnos por clase. Estamos convencidos de que, incentivando la implicación activa del profesorado y ensanchado la autonomía organizativa de los centros, sería posible una adaptación real de los elementos curriculares a la variedad y las características de los alumnos y alumnas de ESO. Empezaríamos así un camino correcto que, a través de un refuerzo significativo en la adquisición de las competencias básicas, nos llevaría hacia eso que llamamos éxito escolar en los niveles de educación obligatoria, que no es otra cosa, ni nada menos, que premisa indispensable para una plena realización personal.

Sabemos que el fracaso y el abandono escolar prematuro no tienen sus únicas causas en la institución escolar y que el sistema educativo no es el responsable único de ellos, pero es dentro de ese sistema donde se produce ese lamentable fenómeno. Algo no habremos hecho bien, o muchas cosas faltan por hacer, para que esa realidad siga ensombreciendo el panorama de la educación en España y originando unos resultados sociales altamente perturbadores ■

Breve currículum

Pedro Sáenz Almeida es Catedrático de Latín en el *IES Calatalifa* de Villaviciosa de Odón. Tiene publicados numerosos trabajos y materiales pedagógicos en relación con su especialidad. Ha impartido cursos para formación del profesorado y conferencias de divulgación del mundo clásico. Ha coordinado el grupo de redacción del currículum de Latín y Cultura Clásica de la ESO, y el de Latín y Griego de Bachillerato en la LOE. Es Presidente del Instituto de Teatro Grecolatino de Madrid. Actualmente forma parte del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CCOO.



La formación práctica del magisterio: perspectivas

Juan Antonio Lorenzo Vicente
Universidad Complutense de Madrid

Sumario: 1. Los ámbitos de la formación de los maestros. 2. Los modelos de formación de profesores. 3. Claves histórico-educativas de la formación de los maestros en España. 4. La formación práctica de los maestros. Problemas y perspectivas.

Resumen

Uno de los aspectos fundamentales para un adecuado análisis de la Educación que se lleva a cabo a través de los sistemas educativos es la formación de los profesores, en nuestro caso, la de los maestros, así como su actividad profesional. Los maestros, en el caso de la Educación Primaria, son una de las claves básicas, aunque no la única, para un adecuado funcionamiento de este nivel educativo y para el consiguiente éxito de los alumnos.

Aunque el título de este trabajo se refiere a la formación práctica de los maestros en el marco de la formación inicial no podría realizarse un adecuado enfoque sin tener en cuenta dos aspectos que son importantes: uno, el de los ámbitos que debe abarcar dicha formación, entre los que encontramos la formación práctica contemplada en los modelos de formación de profesores que han ido desarrollándose, sobre todo, desde el nacimiento de los sistemas educativos, y, otro, el de los modelos de formación que han tratado de dar respuesta a esta formación. Por otro lado, conviene realizar un breve recorrido sobre la evolución histórico – educativa de la formación práctica de los maestros en España, para comprobar el peso específico que esta dimensión de la formación práctica ha tenido en España a lo largo del tiempo. Finalmente, nos fijaremos en la problemática actual de la formación práctica de los maestros.

Palabras clave: Formación, modelos, ámbitos, evolución histórica, prácticas de enseñanza.

Abstract

One of the main aspects for an appropriate analysis of the Education carried out by the educational systems is the professor training, in particular, for schoolteachers, as well as their professional activity. Primary School Teachers are one of the basic keys, although not the only one, for the correct functioning of this educational level and for the consequent success of the students.

Even though the title of this essay refers to the practical training of teachers in the initial formation framework, a suitable approach of the subject needs to take into account two important features: first, the training scopes to cover, where we find the practical training contemplated in the formation models of teachers who have developed through the years, specially, since the start of the educational systems and another, the training models that have tried to give answer to this formation. On the other hand, it is convenient to briefly go through the historic-educational evolution of the practical training of the Spanish teachers, to prove the specific importance the practical training's dimension has had in Spain through the years. Finally, we will focus on the present problematic issues of the teacher's practical training.

Key words: Formation, models, scopes, historical evolution, teaching practices.

Los ámbitos de la formación de los maestros

La formación de los maestros a lo largo de su historia ha ido perfilando con nitidez las necesidades de éstos para el desarrollo de su actividad profesional. Si, inicialmente, sólo se requerían poco más que los conocimientos exigidos en la educación primaria para ser impartidos por los maestros y, por ello, con una formación práctica al lado de otro maestro y un posterior examen se pasaba directamente al ejercicio profesional, en la actualidad pensar en la formación de los profesores y de los maestros requiere analizar con cierta precisión que ámbitos requiere dicha formación para poder hacer frente a los retos que la educación plantea en el mundo actual.

Ha señalado acertadamente J. Melcón (1992: 20) que, paralelamente a la consolidación de las Escuelas Normales, se fueron abordando dos problemas fundamentales en la formación del profesorado: la instrucción científica y la preparación pedagógica de los maestros. Como se analiza en el apartado siguiente, los países europeos dieron soluciones diversas a estas necesidades y su orientación estuvo ligada a la instrucción popular. La necesidad de transmitir nuevos conocimientos, a través de la instrucción elemental, y la caracterización de este nivel de la enseñanza como eminentemente educativo, exigían una mayor cualificación de los docentes, por lo que su capacitación profesional había de hacerse en dos direcciones: científica y pedagógica. La posesión de unos conocimientos científicos y literarios era una condición indispensable para que éstos pudieran transmitirlos a sus alumnos. La formación pedagógica daba a la carrera docente un nuevo carácter de profesionalidad con la introducción de la ciencia de la educación, que comenzaba a estructurarse como elemento básico del proceso educativo porque, en definitiva, se trataba más de educar que de instruir, de formar la personalidad de los individuos.

En este mismo sentido, con algunos matices, encontramos otros análisis realizados sobre el tema. N. de Gabriel (1993: 140) señala que la formación que recibían los aspirantes a maestros tenía tres componentes fundamentales:

1) Un componente de carácter cultural, que era el que alcanzaba un mayor peso dentro del plan de estudios. La importancia de este bloque formativo se justifica por los reducidos conocimientos que se exigían para ingresar en las Escuelas Normales (haber cursado los estudios primarios, en el caso español, hasta 1931).

2) Un componente pedagógico, que tenía escasa relevancia, debido, entre otras razones, al peso de las materias culturales y a la reducida duración de los estudios.

3) Un componente práctico, que se canalizaba a través de las escuelas primarias anejas a las Normales. Este aspecto formativo fue siempre uno de los más descuidados.

Para dar respuesta a los retos de la Educación Primaria los maestros deberían contar con una formación cultural, una formación científica de nivel superior, una formación profesional y práctica.

Para dar respuesta a las necesidades formativas y a los retos de la Educación Primaria, nivel en el que se concretó durante mucho tiempo la universalidad de la educación, en la doble vertiente de formarse en los conocimientos básicos requeridos para vivir en sociedad, así como para poder participar en la vida pública como ciudadanos, se perfilan con claridad una serie de ámbitos necesarios para poder desarrollar la actividad profesional como maestros. Como señala J.A. Lorenzo (1992: 82-89) estos ámbitos se concretan en:

a) Una *formación cultural* que tradicionalmente se le ha asignado a la educación secundaria completa (bachillerato). Ya se ha señalado que fue precisamente en España esa falta de formación la que convirtió a las Escuelas Normales en centros de formación cultural más que profesional para los aspirantes a Maestros. Una formación cultural de carácter humanístico y científico-tecnológica. En definitiva, una formación general de nivel secundario.

b) Una *formación científica de nivel superior y especializada* en una o dos áreas de conocimiento. Ésta formación no se ha incorporado nunca en la formación de los Maestros, en el caso español, porque hubiera exigido un ciclo posterior a la educación secundaria y previo o simultáneo a la formación profesional (pedagógica y práctica). Las soluciones dadas, primero, en las Escuelas Normales y, después, en las Facultades de Educación o Centros de Formación del Profesorado, no han considerado nunca esta posibilidad en el caso de los maestros de educación primaria. La necesidad de esta formación se justifica más en una buena formación científica de cualquier futuro profesor que en el nivel de conocimientos exigidos en el nivel primario.

c) Una *formación profesional, general*, en los ámbitos (pedagógico, psicológico, sociológico, etc.), y, *especializada*, en un ciclo, área de conocimiento o materia, al margen de que les corresponde a los maestros de Educación Primaria, al igual que a los de Infantil, la dirección y tutoría de los grupos de niños de cada ciclo o curso. Si los dos ámbitos anteriores, abarcarían el conjunto de conocimientos que un futuro maestro debe conocer para poder transmitirlos con solvencia a sus alumnos, esta dimensión profesional, que también debe tener un carácter científico, debe proporcionar las claves y herramientas para poder instruir y educar a los alumnos. Saberes de las Ciencias de

la Educación como Didáctica General, Didácticas específicas de las áreas que tiene impartir, Teoría e Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología del Desarrollo (Evolutiva) y de la Educación, Organización Escolar, Orientación y Educación Especial, Tecnología Educativa, etc., constituirían el núcleo profesionalizador de la formación de los futuros maestros, muy relacionado con la práctica docente, tanto en la vertiente metodológica del desarrollo de estas materias, como con la práctica real en los centros de Educación Primaria. Los Centros de Formación de Profesores deberían convertirse en los centros que proporcionasen esta formación profesional, muy en contacto con la formación práctica.

d) Una *formación práctica* que tradicionalmente estuvo asignada a las escuelas anejas de las Normales, como un complemento de la escasa formación pedagógica y que, después de la desaparición de éstas, debería ser asumida por colegios de Educación Primaria con un claro compromiso y vinculación con los Centros de Formación de Profesores, concretado en sus respectivos proyectos educativos y con el reconocimiento suficiente para los maestros que participen en esta formación práctica. Además, esta formación práctica debería configurarse dentro del plan de formación con idéntica importancia y categoría que el resto de las actividades formativas que configuren el Plan de Formación de los futuros maestros.

Los modelos de formación de profesores

Desde que surge la preocupación por formar a los profesores que han de llevar a cabo la actividad educativa con estudiantes de Educación Primaria, se pueden apreciar modelos diferenciados de formación de este profesorado. La bibliografía histórico-educativa sobre la formación de los profesores coincide en señalar, en unos casos, dos modelos de formación y, en otros, tres, en los que juegan un papel diferente los distintos ámbitos que debe constituir una formación adecuada de estos profesionales.

El *modelo alemán*, fue uno de los más relevantes, pionero en la formación de profesores en el tiempo, debido a la preocupación por extender desde muy pronto la Educación Primaria entre la población y que, inicialmente, surgió en Prusia a finales del siglo XVII, con la creación de Seminarios para la formación de maestros. Tampoco fueron ajenas algún tiempo después las ideas y prácticas de Pestalozzi sobre la educación primaria que serían incorporadas a la educación elemental del sistema educativo prusiano a principios del siglo XIX. Como señala Julia Melcón (1992: 24-29), a mediados del siglo XIX el sistema de formación del profesorado alemán se había configurado en sus líneas maestras.

La formación de los maestros se estructuraba en dos etapas bien delimitadas; antes de comenzar los estudios los aspirantes debían recibir una enseñanza preparatoria dedicada a adquirir los conocimientos académicos. Posteriormente se llevaba a cabo la enseñanza normal en los Seminarios de Maestros que duraba dos o tres años, en los

que se consolidaba la instrucción general y se adquiría la preparación específicamente profesional. La práctica de la enseñanza, que constituía otro de los elementos esenciales de la capacitación profesional de los docentes, formó parte de una u otra manera de los estudios de maestros. En algunos casos aparecía unida a la pedagogía teórica y, en otros, no figuraba explícitamente en los programas. La metodología de las diferentes materias de la instrucción elemental se enseñaba a la vez teórica y prácticamente (a través de lecciones) modelo que preparaban los alumnos y explicaban a los niños de las escuelas anejas de los Seminarios de Maestros.

Característica relevante de este modelo fue la estrecha relación entre los centros preparatorios y los Seminarios de Maestros, así como la vinculación entre la formación teórica y su aplicación a la práctica en escuelas anejas a los Seminarios.

En la actualidad, los futuros maestros alemanes se forman o bien en las Universidades o en Escuelas Superiores de Pedagogía. Cursan estudios durante seis semestres (tres años) que culminan con un primer Examen de Estado, incluyendo los estudios materias científicas y materias pedagógicas. Como indica J. L. García Garrido (1993: 97) una vez terminado este periodo, han de realizar entonces un “servicio preparatorio” entre uno y tres años, en el nivel y ciclo que vayan a enseñar, siendo una combinación de prácticas en una escuela y de formación teórica complementaria en un *Studienseminar*. Al finalizar este periodo realizan un segundo Examen de Estado y, si lo aprueban, pueden comenzar definitivamente su ejercicio profesional.

Se pueden diferenciar tres modelos de formación del profesorado: el modelo alemán, el modelo francés, referente tradicionalmente seguido por España, y el modelo anglosajón.

El *modelo francés* instaurado en la etapa napoleónica, en la que se configuró su sistema educativo, ha sido tradicionalmente el referente del modelo seguido en España a lo largo de la historia contemporánea, sobre todo, en todo el periodo de las Escuelas Normales. A pesar de algunos intentos llevados a cabo o planteados en el periodo de la Revolución Francesa (en 1794, durante la Convención, se creó la Escuela Normal de París, promovida por Lakanal) con cierto parecido con el modelo alemán, triunfó el modelo napoleónico de principios del siglo XIX. Este modelo integraba, dándole una gran importancia, la formación cultural y la formación pedagógica, ésta con un menor tratamiento académico y profesional.

Tradicionalmente, los profesores de enseñanza primaria se formaban en las Escuelas Normales, en las que se ingresaba ordinariamente con el título de Bachiller. Lo habitual era cursar estudios en estos centros durante tres años, al término de los cuales recibían una titulación que les permitía el ejercicio profesional. En 1989, señala J.L García Garrido (1993: 257-258) se intentó dar una solución a la variedad de mecanismos de formación de profesores existentes en Francia. Se crea un Instituto Universitario de Formación de Maestros en cada Academia con el fin de ocuparse de la formación estrictamente profesional de los futuros profesores de cualquier nivel, desde la escuela maternal hasta

el liceo. En este caso, se busca que los que accedan a estos centros sean licenciados universitarios, asumiendo estos Institutos la formación profesional de los futuros profesores.

Éste, en líneas generales, ha sido el modelo seguido en España desde 1839, fecha en la que se creó la primera Escuela Normal en España. La clave esencial ha sido la integración de toda la formación de los futuros maestros en las Escuelas Normales: cultural, pedagógica y práctica, esta última con el apoyo de las Escuelas Anejas a las Normales, pero que dependían jerárquicamente de aquéllas. Dada la escasa formación (generalmente estudios de enseñanza primaria) con el que accedían los aspirantes a maestros a las Escuelas Normales, la formación se orientó necesariamente a proporcionar a éstos una formación cultural suficiente, pero que siempre resultó inferior, en términos académicos, a la que se recibía en la segunda enseñanza en los Institutos y Colegios. La formación pedagógica y práctica como avalan los estudios realizados sobre este tema resultó siempre incompleta e insuficiente, teniendo además escasa consideración. El rasgo dominante ha sido el predominio de la formación cultural sobre los aspectos profesionalizadores (teóricos y prácticos).

En España, en las Escuelas Normales, ha predominado la formación cultural sobre los aspectos profesionalizadores (teóricos y prácticos)

En España, desde 1970, las Escuelas Normales se integraron en la Universidad como Escuelas Universitarias, pero manteniendo una formación con claro predominio de los aspectos culturales sobre los pedagógicos y prácticos, a pesar de que ya se exigía el Curso de Orientación Universitaria para su acceso. Estos Centros, integrados en la Universidad, no han variado sus planteamientos, sobre todo en aquellas materias en las que va asociado el conocimiento de una materia a su enseñanza (lo que se conoce como didácticas específicas de...), en las que, de modo general, parten en su análisis de la carencia de formación cultural de los estudiantes (tradicionalmente este reconocimiento se le atribuye al Bachillerato), volcando sus esfuerzos en esta formación cultural y menospreciando o rechazando la formación profesional (pedagógica y práctica).

El *modelo anglosajón* (inglés) ha sido tradicionalmente algo diferente a los anteriores modelos. En el siglo XIX se crearon las Escuelas Normales (*Training Colleges*). La instrucción exigida a los aspirantes a entrar en estas Escuelas, como señala J. Melcón (1992: 41-46) se limitaba a los conocimientos que se habían recibido en la escuela elemental, más bien escasos. Algo más adelante, se estableció la modalidad de aprendices –maestros, con ciertas connotaciones gremiales, a la que accedían los alumnos más sobresalientes de las escuelas primarias, después de realizar un examen. Permanecían durante cinco años como ayudantes de los maestros y, cumplidos los dieciocho años, podían pasar a completar sus estudios a los *Training Colleges*. Esta fue la principal modalidad de formación de maestros ingleses en el siglo XIX (alumnos-maestros), formándose en las escuelas primarias, donde ampliaban los conocimientos de la instrucción elemental y adquirían cierta práctica pedagógica.

Finalmente, el modelo que se fue configurando desde los *Training Colleges* fue la elevación de los conocimientos científicos y la vinculación de estos estudios a la Universidad. Pasaron estos centros a funcionar como Secciones de Pedagogía de las Universidades, en las que los alumnos podían especializarse en algunas materias, teniendo los conocimientos pedagógicos una consideración menor. Más adelante se exigió una formación preparatoria antes de ingresar en estos Centros y, posteriormente, una formación que duraba dos o tres años.

En las últimas décadas del siglo XX, en Gran Bretaña, la formación del profesorado ha evolucionado hacia formas más exigentes como señala J.L. García Garrido (1993: 176-178). Los *Colleges of Education* (antes se denominaron *Training Colleges*) se han vinculado e integrado, en muchos casos, en las propias universidades. Todos los candidatos a la profesión docente deben poseer inicialmente los mismos requisitos, en cuanto a estudios generales y secundarios previos, los exigidos para el ingreso en cualquier universidad. Después de tres años de estudios en una institución de enseñanza superior que elijan, pudiendo continuar un año más. En estos años reciben una formación especializada (en la materia o área de enseñanza que elijan) y profesional o pedagógica en la que va incluida una importante parte de prácticas de enseñanza (un mínimo de 140 o 150 medias jornadas). Este es el camino habitual.

Este modelo tradicionalmente ha asociado la formación de los maestros a la formación práctica, completada con una formación científica y, en menor medida, pedagógica en los centros de formación de profesores, con una progresiva incorporación a la Universidad, vinculando actualmente en los mismos centros, la formación científica y la pedagógica, con una importante atención a las prácticas. Encontramos, por tanto, en función del modelo elegido:

- Centros que incorporan la formación cultural y profesional, caso del modelo español, con claro predominio de los aspectos culturales.
- Centros que reciben a los estudiantes con una formación cultural o científica previa y dedican sus esfuerzos a una formación científica y profesional.

Claves histórico-educativas de la formación de los maestros en España

Es difícil comprender la situación de la formación de los maestros en España sin realizar un breve y sintético recorrido histórico-educativo de cómo se ha desarrollado esta formación. Este tema ha sido abordado por numerosos historiadores de la Educación, por lo que contamos con información suficiente para situar la formación de los maestros en sus claves. Si partimos de la idea de que la formación de los maestros tiene mucho que ver con la consideración social de la Educación Primaria y con las características de la propia sociedad, se puede comprender fácilmente la escasa importancia que tanto

aquella como ésta han tenido durante mucho tiempo en España. J. A. Lorenzo (1995: 205) ha concretado en tres etapas que podrían abarcar toda la historia de la formación de los maestros en España:

Una *primera etapa* que abarcaría desde 1370, año del que se tiene conocimiento de la regulación de la formación de los maestros en España, hasta 1780. Esta etapa se caracterizó por dos claves fundamentales: su carácter gremial, al igual que sucedía en otras actividades de la vida económica y social y su dimensión práctica. Se aprende como pasante al lado de otro maestro experimentado, aprendiendo simultáneamente en una escuela primaria, tanto los saberes que configuraban el currículo de la Educación Primaria como la propia práctica profesional. Después de varios años (generalmente, cuatro) y de pasar un examen, se facultaba al aspirante para poder ejercer como maestro. En esta etapa, como ha señalado el autor antes citado, las claves que caracterizan la formación de maestros son:

- a) La escasa consideración social derivada de la aún más escasa consideración que tiene la enseñanza primaria y quienes se dedican a ella.
- b) La organización gremial en torno a la Hermandad de San Casiano como instrumento de control y, en menor medida, de mejora de la calidad profesional, así como medio de defensa de los intereses del gremio para evitar el intrusismo.
- c) La exigencia de una serie de requisitos que hoy consideraríamos de carácter ideológico, como los certificados de limpieza de sangre y de buena vida y costumbres.
- d) La consolidación de un sistema de exámenes, requisito obligado para obtener el título y ejercer la profesión.
- e) La adquisición previa de una práctica al lado de otro maestro, que pasó a lo largo del tiempo de dos a cuatro años.

A la etapa gremial le siguió otra ilustrada caracterizada por una progresiva asunción de competencias por parte del Estado. Desde 1839 la formación de maestros pasa a las Escuelas Normales.

Una *segunda etapa* que, teniendo como hito el Colegio Académico como primera institución que intencionalmente trata de proporcionar una formación de carácter teórico a los futuros maestros, se ve ilustrada por diversos intentos por implantar un periodo formativo para quienes se van a dedicar a la enseñanza primaria. Esta etapa abarcaría hasta 1839 en el que iniciaría su andadura la primera Escuela Normal de Maestros creada en Madrid por Pablo Montesino.

Los intentos de cambio se concretaron, primero en el Colegio Académico y, después, en la Academia de Primera Educación, intentos ilustrados de mejorar la formación de los maestros, junto a la creación de las Juntas de Exámenes que pasaron a ser

controladas por organismos administrativos y no por el Gremio. En esta etapa también se han destacado los intentos llevados a cabo para implantar el modelo de Pestalozzi y de los ingleses Bell y Lancaster, éstos de la perspectiva del genuino sentido de Escuela Normal, escuela que sirve como norma o modelo para el aprendizaje de las técnicas de la enseñanza, desde la práctica. Todos ellos son intentos de implantar cambios en la formación de los maestros pero que no acabaron de cuajar por la inestabilidad política y la falta de entendimiento entre liberales y tradicionales (partidarios de que todo siguiera igual). Representó también la ruptura definitiva de la estructura gremial de los maestros y la progresiva asunción de las competencias por parte del Estado; y, finalmente, el reconocimiento de la necesidad de una mejor formación para los maestros que se concretó en los ensayos citados y, algo más adelante, en la aparición de la primera escuela normal.

La tercera etapa abarcaría a partir de estos intentos de cambio desde 1839, con la aparición de las Escuelas Normales como centros para la formación de maestros hasta la actualidad en la que esta formación está plenamente integrada en las Universidades. Salvo dos experiencias muy concretas, el Plan Profesional de Formación del Magisterio de 1931 y el Plan de 1967, algo parecido al anterior, en los que se quiso orientar la formación hacia la dimensión profesional (teórica y práctica), la formación de los maestros no ha variado en esencia: predominio de la formación cultural, a pesar de que desde 1967 se exige el Bachillerato y desde 1970 esta formación está integrada en la Universidad, sobre la formación “profesional” y tanto teórica como práctica.

En esta etapa vamos a asistir a un cambio radical, que supuso el paso de una formación eminentemente práctica a una formación de carácter cultural que nunca alcanzaría los niveles del Bachillerato y una escasa formación pedagógica y práctica, relegadas por la primera. Aunque se asiste a un aumento de las exigencias de acceso de los futuros maestros para asistir a las Escuelas Normales, primero el bachillerato elemental, después el superior, y, finalmente, los mismos requisitos que para acceder a otros estudios universitarios, el peso de la formación lo sigue teniendo, en general, la formación cultural, en detrimento de la científica, de la pedagógica y de la práctica. J.A. Lorenzo (1995: 227-228) ha señalado a modo de síntesis de esta etapa:

1. Que las Escuelas Normales nacen totalmente condicionadas al servicio del poder político de cada momento lo que prácticamente las imposibilita para desarrollar un trabajo autónomo y eficiente.
2. Que su actividad está aislada del resto del sistema educativo como le sucedía a la enseñanza primaria. Eso unido a la escasa consideración social tanto de este nivel educativo como de sus profesionales hacen que se desenvuelva durante mucho tiempo de un modo tambaleante y mísero.

3. Que, quizá por mimetismo con los Institutos de Segunda Enseñanza a quienes en determinados periodos los profesores de las Escuelas Normales tratan de emular se va desviando la formación práctica hacia una formación teórica de carácter académico, de poca utilidad para ejercer esta profesión.

4. Que hay una resistencia “feroz” en todo este periodo, salvo el breve paréntesis del Plan Profesional de 1931, a la inclusión de materias de carácter profesionalizador en la formación de los futuros maestros, típica postura de gran parte de los profesores de las Escuelas Normales.

5. Que hay una renuncia explícita a formar maestros desde una dimensión profesional, única formación que les hubiera permitido alcanzar un “status” profesional mínimamente digno.

En toda esta etapa, sin duda, se producen avances, pero que entroncan escasamente con las auténticas necesidades formativas de los maestros para su actividad profesional, ni con los intereses profesionales y sociales de éstos.

La formación práctica de los maestros. Problemas y perspectivas

La formación práctica de los maestros es una exigencia ineludible en el marco de saberes y experiencias para su actividad profesional. El maestro debe, en primer lugar “saber” y, en segundo, “saber enseñar.”

La formación práctica de los maestros es una exigencia ineludible en el marco de saberes y experiencias para su actividad profesional. El maestro, como cualquier otro profesional de la educación, debe, en primer lugar, saber, es decir, dominar con soltura el conjunto de conocimientos y experiencias que quiere transmitir y que aprendan sus alumnos, y, en segundo lugar, debe tener las competencias necesarias para que ese proceso se realice con éxito, es decir, debe saber enseñar. Si en otras profesiones los conocimientos tienen el principal protagonismo y de su dominio depende el éxito profesional, en el caso de los profesores, ambos tipos de saberes son imprescindibles para poder realizar con éxito su trabajo. Saber (conocimientos culturales y científicos) y saber enseñar (conocimientos técnico-pedagógicos y prácticos) son totalmente necesarios. Pueden considerarse falaces aquellos discursos que pretenden darle prioridad a uno u otro tipo de saberes. Se necesitan ambos, con igual nivel de importancia.

En el caso español, por la trayectoria histórica que hemos analizado, desde la creación de las Escuelas Normales hasta la integración de estos estudios en la Universidad, ha prevalecido la idea, no superada aún por muchos de los que tienen que formar a los futuros maestros, de que los futuros maestros llegan a las Escuelas Normales o a los Centros de Formación de Profesores con un escaso bagaje cultural y que, por tanto, los principales esfuerzos hay que realizarlos en este sentido, relegando todo lo posible tanto la formación científica como la profesional (teórica y práctica). Así se puede observar en los planes de estudio de Magisterio, salvo los dos únicos intentos habidos en España a

lo largo de su historia: el Plan Profesional de 1931 y el Plan de 1967, ya señalados. En ambos, se daba por supuesta la formación cultural, orientando tanto el Plan de Estudios como la actividad formativa de las Escuelas Normales hacia la formación profesional teórica (Metodología de las áreas y materias, Pedagogía, Psicología, Organización Escolar, etc.) y práctica (en ambos casos, las prácticas constituían un elemento esencial en la formación profesional y tenían una duración adecuada (un año completo) y un peso importante para la formación de los futuros maestros.

Tenemos que añadir también que, incluso, esa formación cultural tampoco ha sido la más adecuada, dado su enfoque eminentemente académico, escasamente científico y con escasas aplicaciones prácticas. Todo esto dicho con carácter general, sin duda, ha habido excepciones puntuales dignas de mención. En unos casos, se ha emulado al bachillerato, no siempre para superarlo, en casi todos, se ha perdido la dimensión científica y, por supuesto, la profesional. De ahí las quejas de muchos futuros maestros sobre su preparación para ponerse al frente de una clase y de un grupo de alumnos de Educación Primaria. Actualmente, tienen todavía menos sentido estos planteamientos, al exigirse a los futuros alumnos de magisterio las mismas condiciones de acceso que al resto de los estudiantes universitarios, dando por supuesta esta formación cultural que traen del bachillerato y olvidando que la Universidad debe desarrollar sobre todo la ciencia y formar profesionales, en nuestro caso, maestros.

Solamente en los planes de 1931 y de 1970 las prácticas adquieren un importante protagonismo tanto por su duración como por su importancia a la hora de obtener el título y la plaza en los colegios públicos.

En la evolución histórica analizada pudimos observar cómo de una formación eminentemente práctica en la etapa gremial, se va pasando a una formación teórica de carácter cultural con predominio de los aspectos académicos sobre otros, en los que la práctica juega un papel de escasa importancia. Es cierto que desde 1843, se crean Escuelas Anejas dependientes de las Escuelas Normales para que los futuros maestros realicen prácticas, pero de carácter puntual y testimonial más que como una verdadera formación práctica. Se observa, se realizan algunas explicaciones de temas bajo la tutela del maestro de la Escuela Aneja, y poco más. En los dos planes aludidos, 1931 y 1970, las prácticas adquieren un importante protagonismo tanto por su duración como por la importancia que tienen a la hora de obtener el título e incluso plaza en los colegios públicos. En 1970, asistimos a un cambio, en el sentido de que las Escuelas Anejas, después de algunas vicisitudes e incertidumbre terminarán desapareciendo, siendo sustituidas por los colegios nacionales de prácticas y, después, por colegios de Educación Primaria (EGB, en la etapa de la LGE) que colaboran con las Escuelas Normales en esta tarea. A partir de esa fecha, ya en la Universidad, se refuerzan los conocimientos culturales y académicos en detrimento de la formación profesional teórica y práctica. En la actualidad, podemos decir que el modelo sigue vigente. Las prácticas están incluidas en el Plan de Estudios junto a la formación cultural y a la técnico-profesional. Únicamente, como novedad, pero ya fuera de la formación, la LOE incorpora (artículo 101), una vez aprobado el proceso selectivo para acceder a centros públicos, la tutela durante el primer año de los maestros que inician su actividad profesional.

La formación práctica de los maestros debe abordarse desde diversas perspectivas para ser eficaz. Dado que en España siempre se ha optado por un tipo de Centros, Escuelas Normales o Facultades de Educación en la actualidad, que integra la formación cultural, la científica, la pedagógica y la práctica, conviene poner especial cuidado en el tratamiento de cada uno de estos ámbitos. Se debería, probablemente, dar por alcanzada la formación cultural o, en todo caso, exigírsela en las condiciones de acceso a los futuros aspirantes a maestros y centrarse más en la dimensión científica de los conocimientos y, sobre todo, en la dimensión profesional: teórica y práctica. Ésta debería tener un protagonismo estelar, puesto que se trata de formar profesionales de la educación. Los cambios para una mejora de la formación profesional de los futuros maestros, tanto en su dimensión teórica como práctica, deberían articularse en torno a las siguientes propuestas:

a) Es imprescindible un cambio en el tratamiento metodológico de la enseñanza de las disciplinas de la formación de los futuros maestros. Además de tener un adecuado nivel científico deberían impartirse de tal modo que la propia metodología didáctica de las materias del Plan relacionase teoría y práctica y sus formas de aplicación, en este caso, a la Educación Primaria. Es una medida imprescindible para una mejor formación práctica de los futuros maestros.

b) Sería necesario también, vincular la formación teórica de las materias con la práctica en la Educación Primaria, incorporando a lo largo de la carrera fases de observación, ensayo, participación de los estudiantes en las clases de los Colegios de Educación Primaria, siempre de forma aplicada a los conocimientos que se trabajan en el Centro de Formación de Profesores.

c) Establecer un periodo amplio de prácticas de los futuros maestros en Colegios de Educación Primaria. Estas prácticas deberían estar vinculadas, por un lado, al Plan de Estudios de Magisterio y, por otro, al proyecto educativo del Colegio, en el que se asumiera ese compromiso de apoyo a la formación práctica de los maestros. Tanto a los maestros implicados en los Colegios como a los profesores de la Escuela Normal o Facultad, debería reconocérsele este trabajo de modo relevante y no como se hace hasta ahora, con escaso o nulo reconocimiento profesional (de dedicación, económico, etc.) para unos y otros.

d) En los periodos de prácticas de los estudiantes, tanto en las recogidas en el apartado b) como en las del apartado c) deberían constituirse con el suficiente reconocimiento, Seminarios para la preparación, el análisis, la reflexión y la evaluación, tanto de la formación teórica como práctica, con participación de los propios estudiantes de Magisterio, de los Maestros de los Colegios y de los Profesores de la Escuela o Facultad implicados en la formación de los futuros maestros.

Aceptado el modelo de una formación de los maestros que integre las principales dimensiones (científica y técnico-profesional: teórica y práctica), la solución para una

mejora de esta formación pasa por cambios organizativos, metodológicos y de dotación de recursos que, de llevarse a cabo, mejorarían la actual formación del Magisterio ■

Referencias bibliográficas

ESCOLANO, A. (1982): "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*. 269, 55-76.

ESTEVE, J.M., S. FRANCO y J. VERA (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional.

GABRIEL, N. de (1993): "Historia de la profesión docente en España". En Nóvoa, A. e J. Ruiz Berrio (eds.): *A História da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores. 137-156.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1993): *Sistemas Educativos de hoy*. 3.^a ed. Madrid: Editorial Dykinson.

GUZMÁN, M. de (1973): *Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971*. Barcelona: Editorial Prima Luce.

LORENZO VICENTE, J.A. (1992): "La formación del profesor. Áreas o ámbitos que comporta: cultural, "científica", tecno-pedagógica y práctica". *Revista Complutense de Educación*. 3.1 y 2, 73-92.

— (1995): "Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990)". *Revista Complutense de Educación*, 6.2, 203-229.

— (2002): "Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936)". *Revista Complutense de Educación*. 13.1, 107-139.

MELCÓN, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MOLINA, S. (1988): Las "Escuelas Anejas" y la formación del Profesorado de Enseñanza Básica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1, 135-162.

(1984): "Las Escuelas Anejas a las Normales en la legislación educativa española". *Bordón*. 251, 51-74

MONTENEGRO, J. y TEJEDOR, J.A. (1988): "Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y las Escuelas Anejas. Consideraciones sobre sus relaciones". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2, 457- 462.

PUELLES, M. de (coord.) (2009). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva / Escuela Julián Besteiro.

REVISTA DE EDUCACIÓN (2006): *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. Monográfico. 340.

Legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE de 4 de mayo).

REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE de 2 de marzo).

Breve currículum

Juan Antonio Lorenzo Vicente es Maestro y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Las líneas de investigación que ha desarrollado y realiza están en relación con la formación de profesores, la Educación Secundaria, la legislación educativa, la formación de personas mayores, la formación profesional ocupacional y continua, y el sistema educativo español. Ha publicado libros y artículos relacionados con la formación de profesores, la Educación Secundaria, el sistema educativo, la formación de personas mayores y la formación ocupacional y continua.



Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar

Anna Carpena Casajuana¹
Maestra de educación especial. Formadora del profesorado y asesora

Sumario: 1. Introducción. 2. Fundamentos. 3. Las emociones en la escuela. 4. Contexto actual. 5. De qué objetivos y contenidos hablamos. 6. Cómo trabajar los contenidos. 7. Situación actual de la educación emocional. 8. Profesorado competente. 9. Cómo evaluar. 10. Conclusiones.

Resumen

En este artículo se expone la conveniencia de trabajar las competencias emocionales en el marco escolar. Los estados emocionales tienen una relación directa con los aprendizajes y la falta de habilidad para regular las emociones puede comportar graves trastornos personales, interpersonales y académicos, sobre todo con respecto a las emociones perturbadoras. Resulta imposible separar el bienestar del estado emocional de las personas.

Los impulsos emocionales de cada individuo pueden ser difícilmente evitables, pero está demostrado, desde la neurociencia, que se pueden modificar. Tener un papel activo en vez de uno de reactivo o de pasivo respecto a las emociones es algo que puede conseguirse. Las personas que trabajan sobre las propias emociones y que determinan qué hacer son personas emocionalmente inteligentes.

Las capacidades del profesorado tienen que estar en consonancia con lo que se pretende desarrollar con el alumnado. Su formación es indispensable.

Palabras clave: competencias emocionales, neurociencia, empatía, centros educativos, inteligencia social, educación emocional, tutoría, relaciones intrapersonales, relaciones interpersonales.

¹ Con la colaboración y supervisión de **Ignacio Morgado**, Psicobiólogo Catedrático y miembro de la Dirección del Instituto de Neurociencia de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Abstract

This article expounds the convenience to work emotional competences in the school. Emotional states have direct connection to learning and the lack of abilities to regulate the emotions can involve severe personal, interpersonal and academic disorders, especially regarding the disturbing emotions. It is impossible to sort out welfare from emotional state of people.

The emotional impulses of each individual can be hardly avoidable, but it is demonstrated, from the neuroscience, that they can be modified. To have an active roll instead of a reacting or passive one referring to emotions is something that can be achieved. People who work about emotions themselves and who determine what to do with them are emotionally intelligent.

Teachers' capacities must be in accordance with everything they want to develop in students. Their training is indispensable.

Keywords: emotional competences, neuroscience, empathy, schools, social intelligence, emotional education, educational guidance, intrapersonal and interpersonal relationships.

Introducción

La neurociencia nos aporta información sobre la posibilidad de tener acceso a la gestión del sentir para lograr una mayor armonía entre lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Hoy en día desde distintos ámbitos -antropología, biología, psicología- se reconoce la presencia permanente de las emociones en la toma de decisiones, en la construcción de valores y expectativas, en los aprendizajes, en las relaciones sociales, concretamente en todo acto humano. A la vez, la neurociencia nos aporta información sobre la posibilidad de tener acceso a la gestión del sentir de manera que se pueda lograr una mayor armonía entre el pensamiento, el sentimiento y la conducta (aquello que pensamos, que sentimos y hacemos) con el fin de ser capaces de construir un proyecto de vida y de contribuir al bienestar individual y social. Este enfoque neurocientífico nos acerca a la comprensión del ser humano y de su educación. Es a través de la educación como pueden ponerse en marcha procesos de desarrollo de las distintas competencias humanas.

El proceso ha de conducir a la plenitud, a la felicidad, a una felicidad comprometida, no sólo con el propio bienestar sino con el bienestar del otro. Este objetivo educativo será difícil de lograr si continuamos educando sólo la parte intelectual y la conductual, olvidando la dimensión de la persona que acompaña siempre la esencia humana: la emoción.

Fundamentos

En nuestra cultura eminentemente racionalista a los sentimientos se les ha percibido como un estorbo y se nos ha hecho llegar la consigna de "no sentir" como ideal racional, arraigando la creencia de que las emociones y los sentimientos son algo que hay que reprimir o ignorar, con la convicción de que si la vida emocional no se siente dejará de existir.

Hoy en día, sin embargo, se ha evidenciado que los sentimientos existen igualmente, a pesar de la actitud de negarlos y que en esta negación corremos el peligro de ser sometidos por ellos. En el momento en que los sentimientos son conocidos racionalmente y se toma conciencia de las conductas que provocan, las posibilidades de actuar acertadamente aumentan. Como dice Michel Lacroix cuanto más *sentiens* seamos más *sapiens* seremos.

Reconocernos y sentirnos con derecho a las propias emociones y sentimientos proporciona confianza y fortaleza y nos permite sacar el mejor partido de este potencial humano.

Las emociones en la evolución

Las regiones más primitivas del cerebro de los humanos tienen la misma fisiología y sistema de respuesta que la que tenían los primeros homínidos hace millones de años, función compartida por el reino animal.

Cuando el cerebro emocional interpreta peligro desencadena respuestas predeterminadas que se producen automáticamente de la manera más rápida y precisa posible, antes de que el cerebro pensante haya tenido ocasión de empezar a pensar qué hacer. Estamos hablando de un mecanismo primitivo de funcionamiento cerebral en el procesamiento de las emociones que ha funcionado perfectamente ante situaciones de peligro inminente. Eso es lo que ha permitido la adaptación del ser humano al medio, garantizando su pervivencia como especie.

Hoy se interpretan como peligro muchas situaciones sociales, el miedo a hacer el ridículo, a no tener éxito, a no ser aceptado, a no ser bien visto y el miedo a las personas diferentes con costumbres y comportamientos distintos y se precisan conductas alternativas aprendidas.

Hoy en día las situaciones de riesgo para la mayoría de los humanos son distintas a las de los primeros pobladores del planeta: no se está en estado de vigilancia por si un animal salvaje ataca. En el presente se interpretan como peligro muchas de las situaciones sociales que se viven, como el miedo a hacer el ridículo, a no tener éxito, a no ser aceptado, a no ser bien visto y el miedo a las personas diferentes, con otras costumbres y otros comportamientos. También se detecta como peligro el exceso de responsabilidades que se perciben como inalcanzables. Estas situaciones llevan a sentirnos desbordados por la ansiedad, o el enfado, emociones muy aptas para hacer frente a las amenazas a la integridad física, pero inadecuadas para hacer frente a las situaciones actuales, ya sean escolares, laborales, sociales, etc. El cerebro manda la misma respuesta que mandaba ante peligros primitivos y, a no ser que se tengan conductas alternativas aprendidas, se ejecutarán acciones de ataque, agresivas, o de huida, conductas de inhibición.

Controlar voluntariamente este mecanismo de respuesta automática se consigue con la unión de las funciones emocionales y de las racionales capacitando para decidir la conducta a seguir, convirtiendo la reacción en acción. La integración de estos dos sistemas hace posible la conducta adaptativa.

En el momento presente de nuestra historia evolutiva las conexiones que ponen en contacto las regiones cerebrales encargadas de activar las emociones con la corteza

cerebral, la parte pensante, funcionan de manera tal que la influencia de las emociones sobre el cerebro pensante es superior a la influencia del cerebro pensante sobre el cerebro emocional. De ello se desprende que las emociones pueden dominar los procesos racionales y también la conducta. Conocer, intervenir y producir cambios en estos procesos es posible dada la plasticidad del cerebro para crear vías neurales nuevas.

Inteligencia emocional

Ser consciente de la emoción y tener las habilidades suficientes para integrar la acción con la comprensión de la emoción nos hace más inteligentes. Las personas que tienen un papel activo son emocionalmente inteligentes.

Ser consciente de la emoción y tener las habilidades suficientes para integrar la acción con la comprensión de la emoción nos hace más inteligentes. Se puede decir que las personas que tienen un papel activo, que trabajan sobre las propias emociones y que determinan qué hacer, son personas emocionalmente inteligentes.

Se denomina inteligencia emocional a aquella inteligencia personal y social que incluye la habilidad de sentir y entender las emociones y los sentimientos de uno mismo y de los demás y la habilidad de utilizar la información que proporcionan para orientar el pensamiento y las propias acciones.

Biológicamente las emociones tienen función adaptativa pero depende de la habilidad para percibir las y para experienciarlas conscientemente para que el efecto de las emociones sea organizador o desorganizador. Este efecto organizador o desorganizador marcará la capacidad de la persona para relacionarse con ella misma y con los demás. Así la falta de habilidad para regular las emociones puede comportar graves trastornos personales e interpersonales, tanto con respecto a las negativas como a las positivas.

Las emociones negativas se caracterizan por impulsar actitudes de huida o ataque y comportan relaciones hostiles, desmotivación y agotamiento mental y físico. El control y la gestión de las emociones negativas es una de las bases de la felicidad humana y eso es perfectamente posible si se aprende a controlarlas y a gestionarlas a partir del mismo momento de su aparición, de manera reflexiva y voluntaria.

Por otra parte tenemos un poderoso recurso. Se trata de cultivar los sentimientos positivos. Numerosos investigadores han empezado a estudiar la función adaptativa de las emociones positivas y sostienen que su función vendría a complementar la función de las emociones negativas, ambas igualmente importantes en un contexto evolutivo.

La alegría, la ilusión, la satisfacción y el entusiasmo favorecen todas las funciones del cerebro, tienen la propiedad de mejorar las facultades mentales.

Hoy se sabe que la alegría, la ilusión, la satisfacción y el entusiasmo favorecen todas las funciones del cerebro, tienen la propiedad de mejorar las facultades mentales ya que multiplican las conexiones neurales.

El optimismo es indispensable como motor de arrancada de cualquier esfuerzo y es indispensable para vivir en plenitud. El optimismo moviliza lo mejor que hay en cada uno y

por eso facilita la conducta creativa y eficaz. Si bien está comprobado que la propia estructura cerebral favorece un tono emocional optimista o pesimista en cada persona, también está comprobado que, gracias a la plasticidad cerebral, estas estructuras son modificables y a ser optimista se puede aprender. Las emociones positivas y los sentimientos gratificantes pueden ser el resultado de un trabajo hecho con intención y voluntad. La persona emocionalmente inteligente no se desanima fácilmente ya que es capaz de desplazar los sentimientos negativos por otros más positivos incluso en vivencias duras y traumáticas.

El hecho de distinguir emociones positivas o negativas no ha de significar una distinción maniquea porque unas sean buenas y malas las otras. En realidad, todas tienen su función adaptativa. La determinación valorativa en términos de bueno/malo respecto de las emociones y sentimientos puede inducir a prejuicios que lleven a actitudes de negación y exclusión de determinadas emociones. La distinción de positivas o negativas la hacemos según el impacto de bienestar o malestar primero que causan a la persona.

Dado que en nuestra cultura se ha incidido siempre en la educación de la razón y de la conducta y se ha hecho poca incidencia en la educación emocional, hoy en día lo primero que se nos hace ineludible es iniciar el descubrimiento y la educación de la vivencia emocional, sin dejar de lado las otras dimensiones, cognitivas y conductuales. Dejarlas de lado sería una contradicción ya que desde la neurociencia se nos muestra su interdependencia. Estamos hablando de la educación emocional.

Inteligencia social

Los seres humanos tenemos como herencia biológica emociones agresivas y sentimientos de violencia y disponemos igualmente de otro legado biológico característico de nuestra especie, tanto o más potente, que nos orienta el aprecio hacia los actos de bondad y cuidado de los otros y a la cooperación.

La interdependencia entre las personas no es un imperativo cultural sino una necesidad biológica, tal como se está demostrando desde distintos campos como la neurociencia y la sociobiología. La orientación hacia los otros es genética. Todos los seres humanos tienen necesidad de relación. Nuestro cerebro tiene un diseño social apropiado para oír y satisfacer esta necesidad, así como de manifestar y satisfacer la necesidad de contacto emocional que los estudios revelan como factor necesario para la supervivencia.

Se denomina inteligencia social al conjunto de capacidades que permiten establecer vínculos afectivos con los otros y mantener relaciones armónicas y sanas de cooperación y solidaridad.

Se denomina inteligencia social al conjunto de capacidades que permiten establecer vínculos afectivos con los otros y mantener relaciones armónicas y sanas de cooperación y solidaridad.

El ser humano está preparado para sentir al otro, experimentando lo que siente y hace, como si estuviéramos en su piel, resonando con su sentir. Esta capacidad predispone

a compartir el gozo, a participar de la alegría del otro, al intercambio afectivo, así como sentir el deseo de alivio de su sufrimiento. Es decir, estamos preparados para ser empáticos.

Aunque se disponga de los circuitos neurales básicos de la empatía, según qué personas, al no haber aprendido a poner atención a lo que comunica otra persona, no han podido desarrollar esta habilidad. No obstante, y dada la plasticidad del cerebro, cualquier persona sana, si tiene la motivación y dispone de un mínimo sustrato afectivo, podrá desarrollar esta capacidad. Así pues, la empatía se tiene que estimular para que se desarrolle de manera plena.

La empatía muestra su excelencia cuando predispone a la acción y se vuelve activa. La persona empática siente la necesidad de ayudar y está dispuesta a dedicar esfuerzos para el bienestar de los demás.

Las personas con inteligencia social acostumbran a mantener relaciones plenas, son consideradas buenas compañeras de trabajo y saben trabajar en equipo. Estas personas tienen la capacidad de captar los pensamientos y los sentimientos de los otros, lo hacen desde una dimensión ética y se sienten inclinadas al aprecio y a la responsabilidad hacia los demás.

Estas capacidades tienen una interdependencia profunda con la inteligencia emocional. Sólo quien no está sometido a las propias emociones se podrá abrir equilibradamente y éticamente a los demás porque no estará demasiado "pre-ocupado" consigo mismo.

La educación emocional

La consideración de la importancia que tienen las emociones en la vida personal y social nos lleva a nuevas concepciones de la educación. Esta consideración nos indica que hay que arbitrar las estrategias adecuadas para integrar las emociones a las dimensiones cognitivas para poder conseguir el máximo provecho de todos los potenciales de cada niño, de cada niña.

Incluye la habilidad de sentir y entender las emociones y los sentimientos de uno mismo y de los demás y de utilizar la información que proporcionan para orientar la acción. Esta competencia precisa de aprendizajes que hagan posible la autorregulación personal interna, la regulación del encuentro con el *otro*, con los *otros*, aprendiendo a mantener conscientemente una mirada al propio interior orientadora hacia un equilibrio personal y social.

Mediante técnicas, se puede potenciar la regulación de las emociones negativas y la estimulación de sentimientos positivos. A través de la práctica repetida se crean vías neurales nuevas, conexiones que se volverán sólidas y permanentes cuanto más se las

activen, es decir, cuanto más se practiquen. Al mismo tiempo, las sinapsis poco utilizadas se pueden ir debilitando. La reorganización de un área cerebral se pone en marcha cuando gran número de conexiones se crean de nuevo y adoptan una nueva función a partir del debilitamiento de otras uniones neurales. Como todas las habilidades, la gestión de las emociones se perfecciona con la práctica de manera que cada vez resulta más fácil conectar y entenderse con la propia vida emocional.

La educación emocional se orienta al desarrollo de las competencias intrapersonal e interpersonal, dimensiones que tienen carácter de complementariedad. El propio conocimiento y la propia autorregulación satisfactoria influye en la alteridad, en el descubrimiento y el entendimiento del otro, lo que al mismo tiempo repercute en la relación con uno mismo.

Esta vertiente educativa no se puede ver sólo de manera funcional, sino que hay que fundamentarla en unos objetivos éticos como vía para no caer en el desarrollo de las capacidades personales sólo con fines individualistas.

Las emociones en la escuela

La frustración ante expectativas no cumplidas. El miedo al error, miedo a lo que puedan decir de uno, a la no aceptación, a no ser capaz de... (el miedo: emoción muy presente en la vida de toda persona sin que de ello seamos conscientes). El aburrimiento, muy presente hoy en las aulas. Y el orgullo y la satisfacción por el trabajo bien hecho, la curiosidad por descubrir, la ilusión al anticipar consecuencias positivas, la alegría... Es una pequeña lista de emociones y sentimientos, de entre muchos, a los que los niños y las niñas han de enfrentarse diariamente. Gestionarlos significa conectar, acogiéndolos, aceptándolos y transformándolos. En primer lugar transformando su intensidad, disminuyendo la fuerza que puedan tener los negativos y fortificando los positivos. Sin duda esta acción tiene efectos adaptativos a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Las emociones en torno a las relaciones también tienen sus efectos sobre los aprendizajes. La ansiedad que produce el desamor, la pelea, el rencor, provoca secuestros emocionales que impiden el buen funcionamiento de los procesos cognitivos.

La confianza y la esperanza facilitan estados positivos que aportan abertura.

La confianza y la esperanza, emociones depositadas en los demás y en uno mismo respecto a que el entendimiento es posible, a que el conflicto es gestionable, facilitan estados positivos que aportan abertura de mente y que facilitan la concentración en las tareas escolares.

La motivación para esforzarse, superarse e ir mejorando como persona en diferentes ámbitos, en los años de primaria depende mucho del profesorado a quien corresponde despertar sentimientos de curiosidad y de ilusión, anticipando la alegría y la satisfacción

en el logro de objetivos. Poco a poco el profesorado ha de ir apartándose educando hacia la automotivación, para pasar de la motivación extrínseca a la intrínseca.

Como nos indica Ignacio Morgado, animarse y perseverar en sacar adelante un trabajo costoso significa activar el cerebro emocional, que movilizará el sistema nervioso autónomo, liberando hormonas que harán avanzar sentimientos de satisfacción. La movilización de estos recursos es un indicativo de inteligencia emocional.

Contexto actual

No podemos dejar de enmarcar las reflexiones y las propuestas de este artículo en el contexto actual, que no pasaremos a describir por estar ya ampliamente descrito desde diferentes ámbitos, pero que hay que tener en mente puesto que puede comportar el vivir desajustadamente: cambios en las estructuras familiares, en los valores culturales y sociales, la presencia imperante de los medios audiovisuales y de comunicación en la vida cotidiana, la crisis del sistema escolar, por enumerar algunos factores fuertemente presentes. Es en este marco donde crecen nuestros niños y niñas, partiendo de una biología que milenariamente ha sido la misma y que a la vez está sujeta a los cambios cerebrales que provocan las propias vivencias en conexión con el entorno.

Las condiciones de la vida moderna conducen a las personas hacia amplios abanicos de bienestar a la vez que conllevan riesgos en el equilibrio personal y social: ansiedad, depresión, dependencias, pérdida del sentido de colectividad, por enumerar algunos.

Desde una perspectiva integradora de la educación cada vez hay más voces que manifiestan la necesidad de dar instrumentos y recursos a los niños y niñas, a los chicos y chicas, que les permitan crecer equilibradamente en este contexto que les ha tocado vivir. El hecho de disponer de unas pautas de acción sobre uno mismo les debe permitir la regulación de los estados emocionales y la orientación equilibrada de la conducta, la adaptación crítica y constructiva a la complejidad y la construcción de valores de convivencia. A la vez, esta acción educativa tiene repercusiones en los aprendizajes escolares ya que induce a la automotivación y facilita la atención al disminuir los estados de ansiedad.

Nadie ha cuestionado cuál ha de ser el papel de la familia en la educación emocional pero sí que se pone en duda si la escuela ha de tener, o no, responsabilidades en la educación de esta dimensión del ser humano. En diversos países existe una tendencia -aunque no generalizada- a incluir la educación personal y social como eje transversal de los currículums, poniendo la mirada en la posibilidad de mejora de la persona y de la sociedad.

Los centros que de manera no anecdótica, sino formal, incluyen la educación de las competencias personales y sociales desde un enfoque emocional dicen sentirse satisfechos de las repercusiones, tanto a nivel de cada alumno en mejoras personales

Los centros que incluyen la educación de las competencias personales y sociales desde un enfoque emocional dicen sentirse satisfechos de las repercusiones, tanto a nivel individual como del clima del centro.

y académicas, como del clima de centro que se genera. Esta valoración no significa cambios evidentes e inmediatos, sino a largo plazo, principalmente en aquellos niños y niñas que por razones biológicas o sociales muestran más dificultades en avanzar en la mejora personal. Aun así los pequeños cambios de actitudes se van dando y corroboran que la acción educativa está bien orientada.

No es una novedad que desde la escuela se enseñe a desear y a practicar conductas adecuadas. El cambio consistiría en incluir las emociones. Tradicionalmente y en general, tanto en casa como en la escuela, la educación personal ha dirigido a los niños y a las niñas a mirar al otro, a relacionarse sin conflictividad, a comprender, a perdonar sin haberles antes enseñado a conocerse y entenderse uno mismo/una misma. Cuando una persona se conoce, se comprende, sabe gestionarse y se ama está en disposición de mirar al otro, de "verle" y de hacer crecer la capacidad de entendimiento mutuo de una manera justa y equitativa. Por otra parte la educación tradicional se ha basado en la educación del pensamiento y de la conducta, dejando de lado las emociones y el cuerpo, quedando, de esta manera, una acción educativa incompleta ya que las personas somos más que razón y conducta. En el ser humano se correlacionan, de manera estrechamente imbricada, razón, emoción, acción y organismo.

Las competencias emocionales y sociales se deben desarrollar a la vez, para capacitar para el entendimiento con uno mismo y con los demás. Los doce primeros años se señalan como la etapa crucial de la vida para poder crear hábitos mentales necesarios para generar bienestar individual y contribuir al social.

De qué objetivos y contenidos hablamos

Al incorporar el desarrollo de las competencias emocionales el objetivo ha de ser el dar a conocer recursos y proporcionar ocasiones para poderlos practicar, de tal manera que se pongan en marcha procesos de autorregulación emocional y de crecimiento personal, entendiendo la autorregulación como una mirada y un diálogo internos continuos que permite aprehender lo mejor que hay en uno mismo. Dado que este proceso se prolonga a lo largo de toda la vida, ya que no puede nunca darse por terminado, no se puede pretender la consecución de unos objetivos terminales en una etapa.

Los contenidos tienen que ir en la línea de conectar y gestionar las propias capacidades hacia uno mismo y hacia los otros. Estamos hablando de las competencias intrapersonales y de las interpersonales, o sociales. Ambas forman parte de la inteligencia emocional.

Competencias intrapersonales

Ser competente en la gestión de esta vertiente humana es posible si se adquiere conciencia de uno mismo en constante interacción con el entorno. El conjunto integra las diferentes dimensiones personales: pensamiento, emoción, conducta y fisiología. La necesidad de gestionar una de estas dimensiones implica necesariamente no prescindir

de las otras, a pesar de que en la práctica de determinadas estrategias se ponga más énfasis en una de ellas.

La conexión y la toma de conciencia de las emociones constituyen la habilidad emocional fundamental, la base sobre la que se edifican todas las otras habilidades.

Hay que hacer incidencia en cuerpo/emoción porque las emociones son experiencias orgánicas (todo el organismo está implicado) y en pensamiento/emoción porque la frontera entre razón y emoción es permeable en ambos sentidos. En el siguiente esquema se muestran dos bloques a trabajar, conexión y gestión, con sus contenidos:

CONECTAR:

- * Conciencia corporal
- * Introspección: - Contacto con la emoción.
 - Contacto con los pensamientos.
- * Conciencia de la propia acción (conducta)

GESTIONAR:

- * Acción sobre el cuerpo: - Respiración consciente.
 - Relajación.
 - Visualización.
- * Acción sobre el pensamiento:
 - Control pensamiento negativo y aumento del positivo.
 - Control de creencias y pensamientos distorsionados.
- * Acción sobre los sentimientos:
 - Poner nombre a las emociones.
 - Activar sentimientos agradables y positivos.
 - Controlar la frecuencia y la intensidad de las emociones.
- * Acción sobre la propia conducta: - Orientación de la conducta a partir de la gestión emocional, corporal y del pensamiento.

Competencias interpersonales o sociales

Las competencias intrapersonales y las interpersonales o sociales forman parte de la inteligencia emocional.

El equilibrio intrapersonal hace posible el interpersonal. Si no se niegan las propias emociones, sean cuáles sean, se podrá trabajar en el sentido de acoger las de los demás y se podrá desarrollar la empatía y la conciencia social. A partir de la propia relación empática, de la propia conexión y comprensión interior, se puede descubrir, conectar y comprender hacia el exterior.

La habilidad fundamental, el núcleo de la inteligencia interpersonal, es la empatía. La empatía, o capacidad para experimentar las emociones que otra persona está sintiendo, se asienta en el hecho de comprender al otro, con sus motivaciones y, simultáneamente, en compartir su estado emocional. La estructura se asienta, pues, en el comprender y el sentir, actividad cognitiva y emocional al mismo tiempo.

El núcleo de la inteligencia emocional es la empatía, actividad cognitiva y emocional al mismo tiempo. También hay que incidir en la comunicación y en la interacción.

Hay que hacer igualmente incidencia en la comunicación. En las situaciones de comunicación no sólo es importante el contenido comunicativo sino también la interacción. En la interacción se encuentran implicadas, de manera más o menos consciente, cogniciones y emociones. La comunicación adecuada parte de la conciencia y gestión de estos elementos y desde una dimensión ética pierde importancia no sólo lo que se dice sino cómo se dice y cómo lo recibe la otra persona.

En el siguiente esquema se muestran dos bloques a trabajar, conexión y gestión, con sus contenidos:

CONECTAR:	
* Conciencia de alteridad (conciencia de interdependencia)	
GESTIONAR:	
* Empatía:	- Comprender y sentir al otro. - Compasión. - Acción de ayuda.
* Estimulación de emociones de amor y concordia.	
* Comunicación:	- no verbal, - activa, - empática, - asertiva.

Cómo trabajar los contenidos

Se pueden cambiar las percepciones y las respuestas reorganizando nuestras conexiones cerebrales a partir de una voluntad inicial y con una práctica permanente. Desde la neurociencia se ha demostrado que esta intervención es posible, desterrando la idea determinista de inmovilidad en la manera de ser.

Existe una interrelación entre sentimientos, estados orgánicos, pensamientos y acciones sobre la cual se puede incidir. Presentamos algunas de las directrices básicas de cómo tienen que ser tratadas estas capacidades.

Nos convertimos en seres más eficaces cuando integramos las tendencias rápidas de acción automática que nos dictan las emociones con la acción más lenta, deliberada y reflexiva de la razón. Para que sea posible esta integración hace falta conducir al alumnado en la adquisición de la habilidad de sentir y ser consciente de la emoción en el mismo momento en que se origina y a poder ponerle nombre. Nombrar, relatar la vivencia emocional crea y fortalece vías neurales entre el cerebro emocional y el cerebro pensante.

Está comprobado que el razonamiento verbal, o el pensamiento consciente, puede cambiar los sentimientos y a la vez los pensamientos negativos son la causa de

sentimientos de malestar. Algunas prácticas de control del pensamiento pueden ayudar en la autogestión. Según como se hable uno mismo se irá modelando el propio estilo emocional.

Ya que nuestro lenguaje interno puede ser causa o consecuencia de sentimientos agradables o desagradables, lo primero que hay que hacer es conectar con estos pensamientos y controlarlos.

Cuando los pensamientos negativos nos invaden nos convencemos de su veracidad y sostenemos diálogos internos que son de autoafirmación en este sentido. Con frecuencia este estilo de pensamiento se va repitiendo de una manera rápida y automática. Estos pensamientos automáticos se perciben como espontáneos e involuntarios, difícilmente controlables. Detectar estos pensamientos, comprenderlos y saber que pueden cambiar son estrategias de autocontrol.

Es preciso practicar la manera de transformar los pensamientos negativos en pensamientos positivos y para ello haremos notar a niños y niñas que sin darse cuenta se hablan a sí mismos. Tienen una voz interna que les habla de manera automática. Esta voz es propia y cada cual puede aprender a utilizarla de manera positiva. Hace falta hacer comprender que según lo que nos decimos a nosotros mismos contribuimos a tener unos sentimientos u otros, provocando tener bienestar o malestar. El lenguaje interno y las autoinstrucciones tienen la importancia de poder cambiar las autoverbalizaciones negativas, limitadoras, en otras positivas y constructivas.

A medida que se avanza en la competencia de esta habilidad de pensamiento, los sentimientos desagradables ante algunas vivencias van desapareciendo ya que se habrán entrenado las facultades de la región frontal izquierda, la zona del cerebro que permite controlar las emociones negativas. La práctica hará posible que el control de las ideas y de las emociones destructivas acabe convirtiéndose en un hábito ya que aquello que somos viene condicionado por aquello que practicamos.

La neurobiología demuestra la asociación entre pensamiento, emoción y el cuerpo, interrelacionados por medio de circuitos bioquímicos y neurales de manera que todo lo que pasa en una dimensión afecta a las otras.

Los sentimientos se manifiestan orgánicamente, se perciben a través de las percepciones de los cambios corporales. La educación puede incidir sobre los sentimientos cambiando estas percepciones, con acciones concretas sobre el propio cuerpo. Cambiando la actitud corporal se puede modificar el estado de la mente sin que haya un motivo más allá de la propia voluntad (a través de la respiración consciente, la relajación y la visualización). Así pues, la conciencia corporal se convierte en otra de las dimensiones humanas que hay que cultivar en la escuela. La práctica de estos recursos facilita la concentración.

La integración en la propia conciencia de los sentimientos corporalmente sentidos y la capacidad de simbolizarlos en palabras tiene efectos importantes en el equilibrio y el bienestar personal. Su conocimiento y su práctica conducen a tener importantes habilidades personales.

No obstante, la acción educativa no tendrá sentido si concluye con el aprendizaje de una serie de técnicas y no va acompañada de una reflexión y una conexión emocional que la valide y que conduzca no sólo a la plenitud individual sino que contribuya a la plenitud colectiva. Igualmente no se debe entender el trabajo de estas competencias como una sucesión de actividades de papel y lápiz, tampoco como actividades basadas en el discurso y el sermón para hacer reflexionar sino que se trata de "vivenciar". Este enfoque pone de manifiesto la transversalidad, ya que en toda situación escolar se encuentran implicadas las emociones. Así, desde el primer "Buen día" de la mañana del primer día de curso hasta el último "Adiós" del último día de curso las emociones están presentes y su educación es, pues, posible. No educar explícitamente también tiene repercusiones en las emociones, en la creación de determinados esquemas y estilos emocionales. Este planteamiento nos conduce de inmediato a situar las competencias emocionales del profesorado en primer plano, competencias de las que hablaremos más adelante.

La acción para la educación de las competencias emocionales ha de ser continua y el tutor debe ser el eje vertebrador para que el resto del profesorado conozca y siga el proceso en que se encuentra cada uno y lo trabaje en clase.

La acción educativa para la educación de las competencias emocionales, pues, tiene que ser continua. El tutor tiene que ser el eje vertebrador a fin de que el resto de profesorado conozca y siga el proceso en que se encuentra cada uno y ponga en la práctica, y haga practicar, lo que se trabaja en clase. Así mientras se hace matemáticas, o mientras se juega en el patio, por poner un ejemplo, la acción del profesorado tendría que ser educativa en este sentido haciendo conectar hacia el propio interior y poniendo en marcha la autorregulación (la motivación, la alegría, la regulación de la frustración, del miedo, la envidia, la rabia, etc.) integrando siempre emoción, razón y estados orgánicos. Cuanto más se experimenta una propuesta educativa, en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas, recibiendo feed-back, de manera precisa y afectiva, más posibilidades existen para que sea interiorizada.

Un espacio para aprender y practicar técnicas de autogestión emocional es a la vez necesario. Aprender a relajarse, a practicar el pensamiento positivo, a poner nombre a lo que se siente, son algunos aspectos que necesitan ser programados. Como todas las habilidades, la gestión de las emociones se perfecciona con la práctica de manera que cada vez resulta más fácil conectar y entenderse con la propia vida emocional.

Con respecto a las competencias interpersonales tenemos que señalar la importancia del propio autoconocimiento y la propia capacidad de autorregulación para poder ser persona empática. El experimentar de manera consciente las propias emociones amplía la sensibilidad empática ya que estamos en disposición de reconocer en el otro un yo como yo mismo.

Acercarse a la vivencia de los sentimientos de los demás significa hacérselos propios en el intento de vivirlos como la otra persona los vive y esta vivencia requiere previamente una cierta madurez emocional. Hay que tener la capacidad de desconectar, aunque sea por unos momentos, de la propia emocionalidad. Sin estar atrapados en los propios problemas emocionales es más fácil captar las señales emocionales que llegan desde otras personas.

Dada la plasticidad del cerebro, cualquier persona sana, si tiene la motivación y dispone de un mínimo sustrato afectivo, puede desarrollar la capacidad empática. En la escuela hace falta que cada alumno sea visto, escuchado y que sus emociones sean atendidas. Es necesaria la creación de un medio en el que se facilite la conexión emocional entre todos, alumnado y profesorado y en el que se promuevan situaciones en las que se pueden desarrollar habilidades de ayuda.

El profesorado empático tiene un papel como modelo. Con afecto y responsabilidad hacia las emociones de los demás puede estimular el deseo de avanzar en el crecimiento de las capacidades empáticas.

El tener presente el papel de la comunicación en toda interacción es otro aspecto básico de la inteligencia interpersonal. Conducir al alumnado a comprender el significado de la comunicación asertiva es el primer paso, pero este concepto sólo se profundiza cuando se vivencia el papel de las emociones y de su regulación en la práctica. Practicar la propia regulación antes de una buena comunicación se convierte en imperativo. Una vez más señalamos el papel de modelo del profesorado. El profesorado que regula sus emociones, que sabe escuchar, de manera activa y empática, que busca el diálogo auténtico, con su actitud modela el estilo más satisfactorio de comunicación.

Situación actual de la educación emocional

¿Cómo se está abordando actualmente en nuestro país el desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar?. Encontramos en el mercado programas de fichas, algunos con orientaciones de aplicación para el profesorado y otros sin orientaciones. Creemos que su ejecución difícilmente puede conducir a la vivencia emocional, quedándose únicamente en la ejecución cognitiva. Otras propuestas se presentan de manera transversal en las diferentes materias, así, partiendo de un personaje como hilo conductor, se proponen reflexiones sobre las emociones mientras se hace matemáticas, lengua, conocimiento del medio, etc. Un enfoque diferente es el que pone énfasis en la acción educativa permanente y en el clima de centro con la intención que se den procesos de crecimiento personal de manera natural, por osmosis, sin entrenamiento ni sistematización. Por último hay una manera de educar las competencias emocionales desde la síntesis de otros enfoques: se da importancia al clima de centro, se revisan y programan acciones educativas que se aplican de manera permanente y se programan actividades para el autoconocimiento y el entrenamiento de técnicas, integrando todo ello en las diferentes materias y/o como ítems a trabajar en horas de tutoría. En este

Se pueden educar las competencias emocionales dando importancia al clima de centro, programando acciones educativas que se apliquen de manera permanente y actividades para el autoconocimiento.

último enfoque la programación no es cerrada sino que es moldeable al momento y a las necesidades de cada alumno y de cada grupo.

Por último, hay que señalar los programas de competencias sociales de carácter cognitivo conductual, con poca incidencia en las emociones y que por tanto podríamos calificar de incompletos, aunque también dan resultado en algunos cambios de conducta. Los trabajos de investigación sugieren que los programas de sociabilización que tienen en cuenta las emociones tienen una mayor influencia en la conducta social de los niños. Por ejemplo, la habilidad para analizar un problema y anticipar las consecuencias es especialmente relevante para la competencia social, pero esta racional y "fría" actividad sólo será efectiva si el alumno o la alumna ha procesado esmeradamente el contenido emocional de la situación. Si no sabe regular sus emociones, si malinterpreta sus propios sentimientos o los de los otros, seguramente no podrá buscar una solución adecuada al problema, a pesar de sus capacidades intelectuales. Todos sabemos que es muy difícil considerar las buenas soluciones cuando estamos alterados o confundidos. Cuando uno se siente afectado, a menudo actúa sin pensar, lo que comporta todavía más problemas.

Dado que en la formación inicial del profesorado no ha estado presente la educación emocional hoy día tener un papel activo sobre el propio desarrollo personal puede ser un objetivo educativo tanto para el profesorado como para el alumnado. El educador, la educadora, aprende y crece en interacción con el alumnado percibiendo cómo la tarea educativa puede ser un elemento importante para el propio crecimiento personal. Este enfoque favorece las relaciones humanas, que se hacen más afectuosas, próximas y armónicas y mejora el bienestar del profesorado y del alumnado, favoreciendo los aprendizajes académicos.

Profesorado competente

Nadie pondría en duda la necesidad de disponer de unas buenas bases para poder poner en marcha procesos de enseñanza aprendizaje en cualquier materia. Está claro, por poner un ejemplo, que para enseñar una lengua hay que ser competente, no sólo lingüísticamente sino en su metodología. Esta competencialidad a menudo no se considera necesaria en temas de educación personal y social, como si el profesorado, por el solo hecho de ser adulto y de disponer de una titulación, ya tuviera alcanzadas las capacidades de la inteligencia emocional. Hoy en día se sabe que estas competencias no se dan por sí solas ni, mucho menos, el hecho de ser experto en cómo ponerlas en marcha en los niños y las niñas, en los chicos y las chicas.

Todo el mundo tendría que trabajar sobre las propias dimensiones personales, pero esta necesidad se pone más de manifiesto en aquellas profesiones en las que se ha de tener cuidado de otras personas. En estos casos el riesgo de desgaste nos hace poner énfasis en constatar cómo el profesional emocionalmente bien formado conserva más el equilibrio y disfruta de su oficio. Autorregulándose se puede controlar de manera

satisfactoria el malestar transformando todas las vivencias en experiencias satisfactorias con sentimientos positivos hacia el alumnado y hacia uno mismo.

Eso presupone el equilibrio personal del profesorado ya que en la tarea educativa existen diversas situaciones conflictivas que pueden impulsar las tendencias naturales de huida o ataque que en la mayoría de las veces se traducen en unas relaciones duras e insatisfactorias para todos los implicados.

Comprender y sentir al alumnado como seres emocionales, dando respuestas empáticas, forma parte de la manera de educar de la persona emocionalmente inteligente. Este camino es menos estresante, más gratificante y con mejores resultados académicos que las maneras de hacer instaladas en la dureza y en la desconexión de las necesidades del alumnado.

Cuando el maestro, la maestra, ha avanzado en autoconocimiento y en un trabajo de mejora personal y es consciente de su papel de modelo, de manera natural establece vínculos afectivos y crece su autoridad moral.

Como hemos venido diciendo hasta ahora algunos aspectos de la inteligencia emocional del profesorado, dado que inciden directamente en el rol y la calidad de las interacciones, facilitan la educación de las competencias emocionales de su alumnado. Cuando el maestro, la maestra, ha avanzado en autoconocimiento y en un trabajo de mejora personal y es consciente de su papel de modelo, de manera natural establece vínculos afectivos y crece su autoridad moral. La relación positiva con el adulto tiene que ofrecer modelos sólidos de identificación con los que los niños y niñas se puedan orientar.

La comunicación es imprescindible para el tratamiento de la vida emocional. Para hacer posible una buena comunicación con el alumnado es necesario haber creado unos vínculos con cada uno y facilitar ambientes con la mínima ansiedad y está claro que gestionar la ansiedad en algunas situaciones escolares puede ser tarea ardua si quien lo tiene que gestionar es presa de la propia ansiedad.

En la autorregulación emocional del profesorado hay una característica fundamental: el optimismo. El optimismo moviliza lo mejor que hay en cada uno, por eso facilita la eficacia de la acción, aparte de impulsar el buen humor imprescindible para el bienestar, tanto el propio como el del alumnado. Hoy se sabe que la autoconfianza, la ilusión y el entusiasmo favorecen todas las funciones del cerebro. Quien sabe contagiar optimismo a sus alumnos pone en marcha el motor de arranque para cualquier esfuerzo. Los alumnos que se sienten a gusto en clase y que ríen aprenden mejor (KLEIN, E). La integración del humor en los procesos formativos fortifica la cohesión del grupo y consolida un buen clima emocional, lo cual favorece el bienestar y las capacidades de aprendizaje.

El tener conocimientos respecto de las competencias emocionales no significa que automáticamente se pase a ser competente. Estar informado no es estar formado. El profesorado que sólo se queda en el conocimiento no avanzará, ya que continuará anclado en estados de razón consciente y emociones inconscientes.

Cómo evaluar

En general, chicos y chicas saben qué esperamos de ellos, cuál es la conducta deseada y esto les permite dar aquellas respuestas que creen que al adulto le pueden agradar. Este hecho lleva a dudar de los resultados de una evaluación basada en cuestionarios en las primeras etapas educativas. Pueden realizarse actividades para comprobar si hay en marcha, o no, procesos de autoconocimiento y autorregulación. La corrección de estas pruebas solo podrá ser realizada por los tutores y las tutoras que conozcan de cerca cada alumno. Solo así se puede llegar a la certeza de que las respuestas corresponden a cada realidad. La mejor evaluación, la que ha de permitir saber si se avanza competencialmente, habrá de ser, en consecuencia, el estrecho seguimiento de cada alumno, de cada alumna.

Conclusiones

El desarrollo de las competencias emocionales es posible y deseable. Ser emocionalmente inteligente se correlaciona directamente con el mejor desarrollo de las otras competencias, comporta bienestar personal, favorece todas las capacidades de aprendizaje y las relaciones armónicas.

Poder actuar para cambiar contribuye a conformar la visión individual y social de uno mismo de forma positiva lo que revierte en los niveles de una autoestima ajustada. El alumnado con buenas competencias emocionales y sociales es capaz de motivarse, de tomar decisiones acertadas y de mantener relaciones positivas con los demás.

Los chicos y chicas con una baja autorregulación tienen tendencia a un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros, se sienten infelices y presentan dificultades de aprendizaje en todas las áreas.

Los chicos y chicas con una baja autorregulación tienen tendencia a un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros, se sienten infelices y presentan dificultades de aprendizaje en todas las áreas. La tensión emocional prolongada obstaculiza las capacidades intelectuales de las personas (razonamiento, capacidad de concentración y de retención, etc.) dificultando el aprendizaje. Estudios hechos en el cerebro de personas sometidas a algún tipo de situaciones estresantes han demostrado que la actividad del cerebro emocional disminuye algunas de las actividades de los lóbulos prefrontales, base para el razonamiento, la toma de decisiones y el aprendizaje.

La capacidad de hablar de sentimientos es la base decisiva para tiempos posteriores, cuando en la adolescencia se tienen que afrontar fuertes conmociones emocionales. Entonces puede ser demasiado tarde para empezar a hacer el intento de comunicación, la chica, el chico, no se sentirán cómodos hablando de estos temas. Así pues educar en la comprensión y gestión de las emociones beneficia a los niños en gran manera y no sólo en el presente sino que los prepara para el futuro. Al formar emocionalmente a los chicos y a las chicas les damos recursos de cara al aprendizaje a lo largo de la vida.

Las competencias emocionales y sociales tienen que ser enseñadas formalmente y tienen que estar ligadas a lo que es cotidiano, a las vivencias, al día a día. Para que esto suceda de manera efectiva, requiere que se conduzca desde dentro del propio currículum y que el equipo de maestros lo desarrolle. La implicación de los equipos docentes supone la necesidad de cuestionarse personalmente y la aceptación de abrir procesos personales de mejora.

Como consecuencia, frente a la escuela que instruye, el planteamiento incluye una escuela que educa y que prioriza la formación de la persona del alumno, como condición indispensable para que éste pueda asumir todas sus responsabilidades presentes y futuras ■

Referencias bibliográficas

BACH, E; DARDER, P. (2004): *Deseduca't*. Barcelona: Ed. 62.

CARPENA CASAJUANA, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

DAMASIO, A. (2001): *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

DAMASIO, A. (2003): *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.

MORGADO BERNAL, I. (2006): *Emocions i intel·ligència social*. Barcelona: Mina.

Breve currículum

Anna Carpena Casajuana es Maestra. Especialista en Educación Especial. Dedicada desde hace doce años al estudio de las emociones en educación. Asesora de centros educativos, imparte cursos de formación al profesorado para los Servicios Educativos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Participa como profesora en el Máster de Educación Emocional de la Universidad de Barcelona y de la de Lérida y en el Máster de Profesorado de Secundaria en la Universidad Autónoma de Barcelona.



El abandono temprano de la educación y la formación en España¹

Enrique Roca Cobo

*Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación.
Madrid. España*

Sumario: 1. La educación del siglo XXI. 2. Los puntos de referencia europeos (benchmarks), la definición y la medida del abandono temprano de la educación y la formación. 3. El abandono temprano en España: comparación con Europa y desigualdades autonómicas. 4. Las causas del abandono: sociales, económicas, educativas. 5. Las propuestas institucionales españolas para combatir el abandono temprano de la educación y la formación.

Resumen

En el siglo XIX, los principales objetivos educativos en la mayoría de los países industrializados fueron la alfabetización y que todos los niños se beneficiaran de la educación primaria, que trató de extenderse hasta los 14 años.

En el siglo XX, los países que alcanzaron el objetivo anterior pusieron el punto de mira en los 16 años y preocupados por la educación del siglo XXI, iniciaron un proceso institucional de reflexión y actuación que dio lugar a una profunda renovación de las aspiraciones sociales sobre la educación. Este proceso, en el que participaron entre otros UNESCO, OCDE y Unión Europea, provocó una revolución en la concepción de la educación que se concretó en 1999 con el informe Delors, en 2001 con la publicación del primer informe del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) y en 2002 con la adopción por la UE del Programa Educación y Formación 2010.

Desde el año 2000, la Unión Europea ha decidido aumentar de forma sustancial la inversión en educación, reducir de forma drástica el abandono temprano, promover la educación y la formación a lo largo de la vida, definir nuevas competencias básicas e impulsar la movilidad del profesorado y de los estudiantes.

¹ El presente artículo se ha publicado en el número extraordinario de la *Revista de Educación* correspondiente al año 2010.

La cifra del abandono temprano en España es de las más elevadas en la Unión Europea, lo que pone en manifiesto el importante reto de la sociedad española para 2020.

Fracaso y abandono temprano son dos fenómenos diferentes, pues uno se refiere a la educación obligatoria y el otro a la postobligatoria, pero el abandono temprano en España está condicionado en buena medida por el fracaso de aquellos alumnos que al finalizar los estudios obligatorios no han obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Las causas y las propuestas institucionales para combatir el abandono temprano están detalladas en este artículo.

Palabras clave: Abandono temprano, Educación, Formación, Puntos de referencia, Unión Europea.

Abstract

In the XIX century, the main educational objective for the majority of industrialized countries was Literacy and that every child should benefit from primary education, extended to 14 years of age.

In the XX century, the countries which achieved the above objective aimed at extending primary education to 16 years of age and, concerned about education in the XXI century, they started an institutional process of reflection and action that led to a deep renewal of the objectives and social aspirations on education. This process, with participating organizations like UNESCO, OECD and the European Union, caused a revolution in the idea of education which was synthesized in 1999 with the Delors Report, in 2001 with the first report of the Programme for International Student Assessment (PISA) and, in 2002, with the adoption by the EU of the Education and Training Program 2010.

Since the year 2000, the European Union has decided to significantly increase funding in education; to drastically reduce the early dropout rate; to promote education and training throughout a person's life; to define new basic capacities; to give a push to the teachers' and students' mobility.

The number of school dropouts in Spain is one of the highest in Europe, which shows the important challenge that Spanish society faces in order to reach this educational objective by 2020.

Failure and early dropout are two different phenomena, since one is related to compulsory education and the other to post-compulsory education, but school dropout is conditioned,

to a large extent, by the failure of those students who were unable to obtain the Compulsory Secondary Education Certificate after finishing their compulsory education period.

The causes and institutional proposals to fight the early dropout are presented in detail in this article.

Keywords: Early dropout, Education, Training, Benchmarks, European Union.

La educación del siglo XXI

En el siglo XIX el principal objetivo educativo fue la alfabetización y, en la mayoría de los países industrializados, que todos los niños se beneficiaran de la educación primaria, que trató de extenderse hasta los 14 años. En el siglo XX, los países que alcanzaron ese objetivo pusieron el punto de mira en los 16 años y en buena parte de ellos se alcanzó este objetivo en la segunda mitad del siglo, a pesar de planteamientos elitistas que reclamaban el derecho a la ignorancia.

El primero de estos retos educativos, la escolarización obligatoria hasta los 14 años, se abordó de forma definitiva en España con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, con considerable retraso con respecto a los países educativamente más avanzados. Hubo que esperar a 1990 para que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableciera la educación obligatoria hasta los 16 años. Ambas leyes trataron así de combatir el retraso educativo español y contribuir a la modernización de la educación, no sin tener que superar notables resistencias dentro y fuera del mundo educativo.

En esos años finales del siglo pasado, mientras la nueva Ley comenzaba a implantarse se puso en marcha en los más influyentes organismos internacionales preocupados por la educación del siglo XXI un proceso institucional de reflexión y actuación que dio lugar a una profunda renovación de los objetivos y las aspiraciones sociales sobre la educación. Este proceso, en el que participaron entre otros UNESCO, OCDE y Unión Europea, provocó una revolución en la concepción de la educación que se concretó en 1999 con el informe Delors, en 2001 con la publicación de los resultados del primer informe del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) y en 2002 con la adopción por la UE del Programa Educación y Formación 2010.

La Asamblea General de UNESCO acordó constituir una comisión internacional que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje del siglo XXI. Se encargó la presidencia de dicha comisión a Jacques Delors quien, junto con otras 14 personalidades, preparó el informe titulado *La educación encierra un tesoro* que se dio a conocer en 1999 (Delors, 1999).

El “Informe Delors” presenta la educación como una utopía necesaria, garante frente a la exclusión y principal soporte de la cohesión social y la participación democrática.

El Informe presenta la educación como la utopía necesaria, garante frente a la exclusión y principal soporte de la construcción de la cohesión social y la participación democrática. Entiende la educación a lo largo de la vida como una de las llaves de acceso al siglo XXI y afirma que la educación se sustenta (se debe sustentar) en 4 pilares básicos: se trata de que los ciudadanos *aprendan a conocer, a hacer* (a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo) *a vivir juntos* (con-vivir, ejercer la ciudadanía) *y a ser*.

OCDE ofrece desde 1992, con la publicación de *Education at a Glance*, un sistema internacional de indicadores que permite una aproximación sistemática al análisis comparado de los sistemas educativos de los países de la organización (OCDE, 2009a); desde 2005 se traduce este informe al español con el nombre de *Panorama de la Educación* (OCDE, 2009b) y el Instituto de Evaluación presenta desde 2006 un Informe Español sobre el *Panorama*, con una mirada específica sobre los aspectos más relevantes desde la perspectiva española de los indicadores OCDE (Instituto de Evaluación, 2009a).

OCDE afrontó la necesidad de completar el sistema de indicadores con unos resultados educativos de los aprendizajes del alumnado. Nace así el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), en el que los países participantes deciden que se evalúe la adquisición de competencias básicas por parte de los alumnos de 15 años, edad en la que en la mayoría de los sistemas educativos participantes en el proyecto los alumnos están a punto de finalizar la educación obligatoria. El proyecto culmina con la realización del primer ejercicio en el año 2000 y la publicación del primer informe PISA a finales de 2001 (OCDE, 2001). Al mismo tiempo que OCDE realizó este ejercicio práctico de definición y medida de competencias básicas, pone en marcha un proyecto que con el nombre de DeSeCo presenta la definición y selección de competencias básicas que propone esta organización (OCDE, 2002).

La Unión Europea incorporó desde un primer momento las aportaciones de UNESCO y OCDE a la reflexión y a las propuestas de cooperación en educación y formación que dieron lugar al compromiso conjunto de los estados de la Unión. El Consejo Europeo de Lisboa, de marzo de 2000, definió la denominada *Estrategia de Lisboa*, con el objetivo para 2010 de «convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Se decidió utilizar un método abierto de coordinación, mediante la definición de objetivos, calendario, indicadores y puntos de referencia, controles y evaluaciones comunes, cooperando en proyectos de innovación y calidad así como en la difusión de prácticas idóneas. Entre las conclusiones fundamentales, el Consejo decidió aumentar de forma sustancial la

La Estrategia de Lisboa para lograr los objetivos del 2010 decidió aumentar la inversión en educación, reducir el abandono temprano, promover la educación a lo largo de la vida, definir nuevas competencias básicas e impulsar la movilidad de profesores y estudiantes.

inversión en educación, reducir de forma drástica el abandono temprano, promover la educación y la formación a lo largo de la vida, definir nuevas competencias básicas e impulsar la movilidad del profesorado y de los estudiantes.

El Consejo Europeo de Estocolmo, de 2001, adoptó 3 *objetivos estratégicos* y 13 *objetivos concretos* que detallaban los anteriores. El Consejo Europeo de Barcelona, de marzo de 2002, adoptó el Programa Educación y Formación 2010 en el que se definió una lista indicativa de 33 indicadores, se acordó elaborar informes de progreso y se creó el SGI (Standing Group on Indicators and Benchmarks, o Grupo permanente de indicadores y puntos de referencia) con representantes de los estados miembros para desarrollar los indicadores y puntos de referencia y hacer el seguimiento del progreso. La primera reunión del SGI se celebró en julio de 2002.

Los puntos de referencia europeos (benchmarks), la definición y la medida del abandono temprano de la educación y la formación

Una primera concreción de los objetivos europeos de más y mejor educación para todos en el siglo XXI se realizó en el Consejo Europeo de Bruselas de 2003, mediante el establecimiento de cinco puntos de referencia (*benchmarks*) para 2010, a modo de objetivos precisos del rendimiento medio esperado de los sistemas educativos europeos:

- Situar por debajo del 15% el porcentaje máximo de alumnos de 15 años con nivel 1 e inferior en competencia lectora en PISA.
- Reducir al 10% el porcentaje de población entre 18 y 24 años con educación secundaria obligatoria que no sigue estudios posteriores.
- Elevar hasta el 85% el porcentaje de personas de 20 a 24 años que hayan completado educación secundaria postobligatoria.
- Incrementar en un 15% el número total de graduados en estudios superiores de matemáticas, ciencias y tecnología y reducir el desequilibrio de género entre los graduados en estos estudios.
- Conseguir que al menos el 12,5% de los adultos de 25 a 64 años participe en cursos de formación.

Con el primer punto de referencia se pretende valorar si los jóvenes europeos adquieren, al finalizar la educación obligatoria, un nivel aceptable de competencias básicas, y para ello se recurre a las competencias medidas por PISA desde 2000: la lectora, la matemática y la científica. Los siguientes puntos de referencia se refieren al objetivo de extender la educación a la mayoría de los jóvenes y ciudadanos: el segundo y el tercero para que la mayoría de los jóvenes permanezca estudiando hasta alcanzar una titulación postobligatoria y los dos siguientes para mejorar el número de ciudadanos con

formación superior científico-técnica o que accede a la educación a lo largo de la vida. Es decir, se trata de una concreción muy precisa de la extensión de la educación para todos los ciudadanos, tal y como propuso el Informe Delors.

La Unión Europea se plantea una escolarización del 90% hasta los 18 años y una titulación de secundaria postobligatoria superior al 85%. Pero conviene resaltar que este objetivo se concreta así, por primera vez, en 2003, momento en el que prácticamente la primera generación de alumnos españoles que inició la educación primaria en 1992 acaba de finalizar la ESO a los 16 años.

El Consejo decidió concretar el objetivo de aumentar la escolarización en la educación secundaria superior por encima del 90% recurriendo al concepto de abandono temprano, que ha venido siendo utilizado desde la adopción del punto de referencia en 2003. El concepto de abandono se refiere al *porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose* a fin de alcanzar el nivel que para el siglo XXI se ha definido como deseable: la educación secundaria superior (postobligatoria).

Disminuir el abandono temprano de la educación y la formación se ha ido convirtiendo en uno de los desafíos principales de los sistemas educativos europeos.

Disminuir el abandono temprano de la educación y la formación, como un elemento fundamental para incrementar el acceso de todos a la educación, se ha ido convirtiendo en uno de los desafíos principales de los sistemas educativos europeos, junto con el de asegurar a todos los jóvenes la adquisición de las competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Consejo de 2006, en sus conclusiones sobre eficiencia y equidad en educación y formación, reconoció que la reducción del abandono temprano puede incrementar la empleabilidad, contribuir a la cohesión social y fortalecer el modelo social europeo (Consejo de la Unión Europea, 2006). El Informe de 2009 sitúa la reducción del abandono temprano en el capítulo que dedica a la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa (European Commission, 2009), y subraya así la importancia de las políticas encaminadas a la reducción del abandono para la consecución de dichos objetivos.

Cuando el Consejo europeo de Bruselas de 2003 se planteó el objetivo de más educación y mayor permanencia en el sistema educativo para todos los ciudadanos, utilizó el concepto de abandono temprano, que resume dicho objetivo, pero lo hizo, en mi opinión, mediante una formulación en negativo: reducir el número de los que dejan de estudiar o formarse. Como he señalado, en realidad se trata de conseguir que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo después de finalizada la educación obligatoria realizando estudios secundarios superiores que conduzcan a una titulación CINE 3

(Clasificación Internacional Normalizada de Educación, ISCED en sus siglas en inglés). Probablemente hubiera sido más directo y comprensible para el conjunto de la sociedad que el Consejo hubiera adoptado una definición positiva del punto de referencia, más o menos en los siguientes términos: «*que el 90% de los jóvenes europeos continúe estudiando y formándose una vez finalizada la escolarización obligatoria, hasta alcanzar al menos una titulación de educación secundaria superior*».

Quizá la superposición de este punto de referencia con el que propone que el porcentaje de personas que alcanza la educación secundaria superior debe llegar al 85%, con planteamientos muy similares, aconsejó la utilización del concepto de abandono expresado en términos negativos, que se ha generalizado hasta la actualidad.

También ha contribuido a hacer más complejo este punto de referencia el que se haya optado por medirlo a través de las encuestas de la población activa (Muñoz, 2009). Si se hubiera usado una definición positiva, como la comentada, seguramente se hubiera tenido en cuenta, al menos de modo alternativo, la posibilidad de contabilizar la permanencia de los jóvenes en los estudios postobligatorios a través de las tasas educativas y no de las estadísticas laborales. Así, se podría valorar la permanencia de los jóvenes en la educación y la formación utilizando las tasas de matrícula a las distintas edades comprendidas entre los 15 y los 19 años, o las tasas de titulación en los estudios secundarios superiores, indicadores que utiliza, por ejemplo, el *Panorama de la Educación de OCDE* (2009a).

Los datos correspondientes a este punto de referencia se elaboran a partir de la *European Labour Force Survey* que coordina Eurostat. Los datos españoles provienen de la Encuesta de Población Activa (EPA) que elabora el INE desde 1968. De acuerdo con la definición dada, la EPA considera el porcentaje de ciudadanos entre 18 y 24 años cuyos estudios más altos realizados corresponden a uno de los niveles CINE 0, 1, 2 o 3 cortos y que no está estudiando o no lo habían hecho en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta. La inclusión de los niveles CINE 3c encierra considerables problemas comparativos y, por ello, controversia.

En cualquier caso, es necesario insistir en que este punto de referencia toma en consideración la formación que ha alcanzado la población entre 18 y 24 años y se considera abandono cuando esa formación no alcanza el título de Bachiller o el de Técnico (ciclos formativos de grado medio) en España y no se está estudiando. Hay que resaltar que esta población finalizó sus estudios obligatorios de ESO, previsiblemente, uno o dos años antes de la realización de la encuesta, si se trata de ciudadanos de 18 años, o siete u ocho años antes, si se trata de ciudadanos de 24 años. Por tanto, el último punto de referencia recogido por la Unión Europea correspondiente al año 2008 refleja

a la vez la formación actual de estos ciudadanos y su permanencia en los estudios entre 2000 y 2008. Son dos realidades relacionadas, pero diferentes.

Es muy importante tener en cuenta esta circunstancia; el punto de referencia se mide con los datos que ofrece la EPA, encuesta muy consolidada y trabajada de manera muy uniforme en todos los países de la Unión, pero proceder de este modo presenta inconvenientes no desdeñables para los efectos de este indicador. La encuesta recoge la formación actual alcanzada por la población de 18 a 24 años. Pero el abandono temprano de esos jóvenes se produjo en los años siguientes a su finalización de la ESO, de modo que puede darse un lapso temporal de hasta 8 años entre ese momento y la realización de la encuesta. Este modo de medir el abandono es efectivo para conocer la formación de la población en el momento de realización de la encuesta, pero no es adecuado para valorar la situación educativa presente de los jóvenes que acaban de finalizar la escolaridad obligatoria, ni para medir el efecto en esa realidad educativa de las medidas adoptadas en el lapso de tiempo mencionado.

“Fracaso” y “abandono temprano” son dos fenómenos diferentes, pues uno se refiere a la educación obligatoria y el otro a la postobligatoria, pero el abandono temprano en España está condicionado en buena medida por el fracaso.

Por otra parte, me parece necesario resaltar la diferencia entre abandono temprano y su medida y el denominado en España *fracaso escolar*. Se utiliza el concepto de fracaso escolar para designar el porcentaje de jóvenes que no finaliza con éxito la educación secundaria obligatoria a la edad prevista, es decir, que no obtiene el Título de educación secundaria obligatoria al finalizar los estudios formales correspondientes, a los 16 o 17 años. Este concepto de fracaso escolar vinculado a la titulación es propio de nuestro país (no se usa en estos términos prácticamente en ningún país de nuestro entorno) y, como han señalado diversos autores, bastante poco preciso.

Fracaso y abandono temprano son dos fenómenos diferentes, pues uno se refiere a la educación obligatoria y el otro a la postobligatoria, pero el abandono temprano en España está condicionado en buena medida por el fracaso: aquellos alumnos españoles que al finalizar los estudios obligatorios no han obtenido el título de ESO no pueden formalmente continuar estudios de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio y, por tanto, parte del abandono temprano español se explica por esta razón. En el siguiente apartado se trata de explicar cómo influye el fracaso escolar en el abandono.

En otros países europeos o de OCDE no se utiliza el concepto de fracaso escolar para designar el porcentaje de alumnos que no alcanzan satisfactoriamente los objetivos educativos planteados en la educación obligatoria y tampoco se impide que dichos alumnos continúen estudios postobligatorios. Eso sí, en la mayoría de los casos, los estudios o la formación a los que se puede acceder están condicionados por los certificados obtenidos por el alumno al finalizar la educación obligatoria.

Las dificultades de aprendizaje no resueltas de modo satisfactorio durante la educación obligatoria (repetición de curso en España) son una de las razones que conducen al abandono.

Pero también en esos países el abandono se explica en parte por las dificultades educativas que desalientan a muchos jóvenes, quienes abandonan los estudios en el momento que pueden hacerlo, bien por finalizar la educación obligatoria, o por alcanzar la edad señalada, generalmente los 15 o 16 años. Es decir, las dificultades en el aprendizaje no resueltas de modo satisfactorio durante la educación obligatoria (por ejemplo, las que provocan la repetición de curso en el caso español) son una de las razones de peso que conducen al abandono a los alumnos que las sufren. Lo peculiar del caso español no es sólo que las dificultades de aprendizaje desalienten el deseo de continuar estudios o formación en aquellos que las padecen, es que la normativa no lo permitía, al menos hasta 2006. No obstante, conviene resaltar que resolver la limitación actual que la titulación en ESO impone, siendo necesario es, como muestra el ejemplo europeo, insuficiente para afrontar todas las dimensiones y causas del abandono. Volveremos a este asunto más adelante.

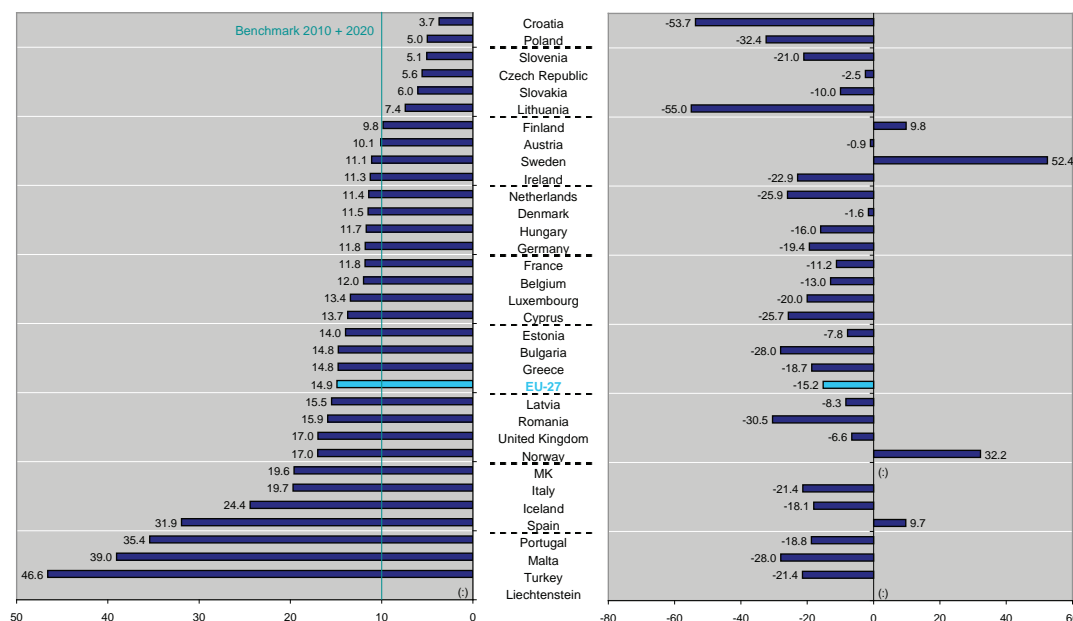
El abandono temprano en España: comparación con Europa y desigualdades autonómicas

El abandono temprano alcanzó en 2008 un promedio del 14,9% en la Unión Europea de los 27, y el 31,9% en España, la quinta cifra más elevada después de la de Liechtestein, Turquía, Malta y Portugal. Además, España es junto con Noruega, Finlandia y Suecia uno de los cuatro países en los que el abandono ha aumentado entre 2000 y 2008. Estas cifras son muy contundentes y ponen de manifiesto el importante reto de la sociedad española si se plantea seriamente alcanzar este objetivo educativo adoptado nuevamente para 2020 (European Commision, 2009).

Conviene recordar que reducir el abandono es un objetivo definido en 2003 por la Unión Europea. Como se ha señalado, en ese momento finaliza en España la educación secundaria obligatoria la primera generación de alumnos que debió permanecer en el sistema educativo hasta los 16 años. Es importante tener en cuenta esta circunstancia para explicar el elevado abandono temprano español. Reducir el abandono, o mejor dicho, mantener en la educación y la formación después de la educación obligatoria al 90% de los jóvenes no era objetivo del sistema educativo ni de la sociedad en esa fecha y las cifras que hoy se recogen en este indicador se refieren precisamente a la situación académica de los jóvenes que finalizaban sus estudios obligatorios entre el año 2000 y el año 2008. No es posible alcanzar un objetivo si éste no se ha planteado y la sociedad española no se ha planteado este objetivo hasta 2006, cuando se aprueba la Ley Orgánica de Educación.

Dicho esto, debe insistirse en la gravedad de la situación y la importancia que tiene el afrontarla con absoluta decisión si deseamos compartir las mismas aspiraciones y planteamientos educativos para el siglo XXI.

Figura I. Tasas de abandono temprano de la educación y la formación, 2000/2008



Fuente: LFS-Eurostat. European Comisión, UE. *Informe de progreso hacia los objetivos en educación y formación. Indicadores y puntos de referencia. 2009*

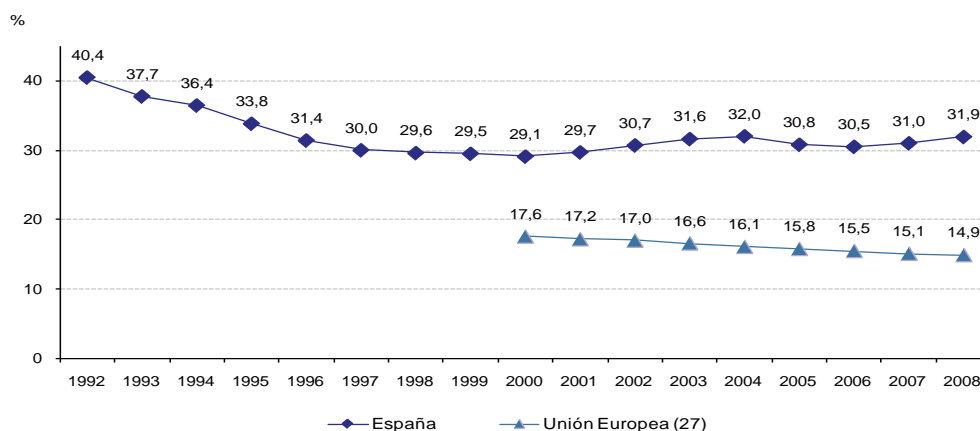
La evolución de las cifras del abandono temprano en España es muy elocuente. A principios de los años 90, el abandono afectaba al 40% de los ciudadanos. En aquellos años los jóvenes encuestados en la EPA habían cursado la EGB, es decir, una educación obligatoria hasta los 14 años. A partir de esa edad era posible continuar con el bachillerato unificado y polivalente, o con la formación profesional de grado medio, según se hubiese obtenido la titulación en EGB o una certificación. Pero todos los jóvenes podían continuar estudios en la vía académica o profesional.

El abandono temprano disminuyó en España desde el 40% a principios de los 90 hasta el 30% a mediados de la década y ha permanecido estable hasta 2008, posiblemente por la exigencia de titulación para continuar estudios de bachillerato o formación profesional.

El abandono temprano disminuyó en España desde el 40% a principios de los 90 hasta el 30% a mediados de la década, y ha permanecido estable en ese valor con ligeras variaciones hasta 2008 (Instituto de Evaluación, 2009a). Esa estabilidad de las cifras se debe, entre otras circunstancias, a la incorporación a la EPA de los jóvenes que ya han seguido el nuevo sistema educativo que estableció la educación obligatoria hasta los dieciséis años y que no ofrecía, como se ha señalado, la posibilidad de continuar estudios de bachillerato o profesionales sin el título de ESO. De forma que esta exigencia del título ha contribuido a mantener ese elevado número de jóvenes que después de los 16 años no podían continuar estudios.

Hay que resaltar que en el 2000 la cifra española se situaba ya muy próxima al 30% mientras que la de la Unión Europea estaba en el 17%. La cifra europea ha experimentado un ligero descenso del 17% al 15% en los siete primeros años del siglo XXI y la española ha permanecido en torno al 30/31%.

Figura II. Evolución del porcentaje del abandono temprano de la educación y la formación en España y la Unión Europea

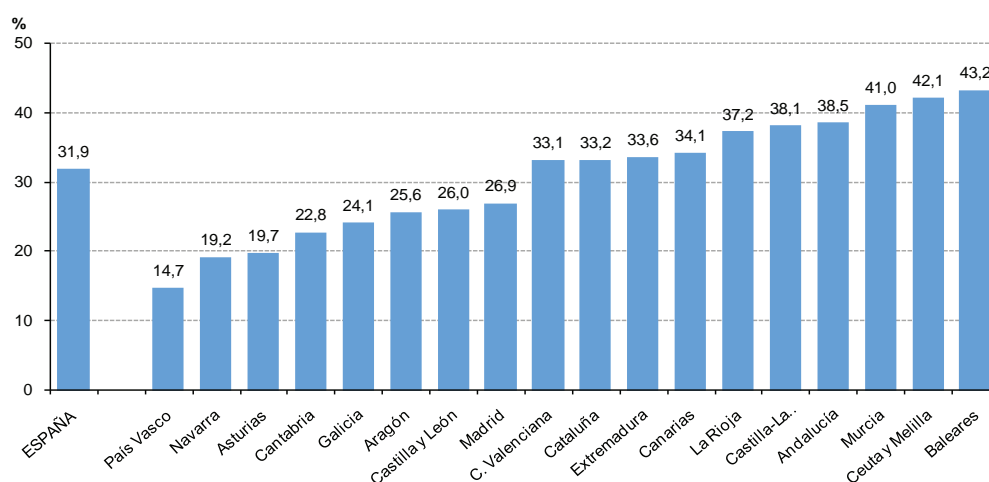


Fuente: LFS. *Labour Force Survey* (Encuesta Europea de Población Activa) - Medias anuales para los años desde 2000 a 2008 y Segundo Trimestre para los anteriores EUROSTAT. Instituto de Evaluación

El comportamiento promedio español es el resultado de abandono muy diferente entre las distintas Comunidades Autónomas. Algunas están en la media europea y otras se sitúan entre el 20% y el 25%, pero algunas superan el 35%.

El comportamiento promedio español es el resultado de cifras de abandono muy diferentes entre las distintas comunidades autónomas. En País Vasco y Navarra la cifra es prácticamente similar a la media europea. Hay comunidades como Asturias, Galicia, Castilla-León y Madrid en las que el abandono se sitúa entre el 20 y el 25%. Sigue a este grupo un conjunto de comunidades cuyo abandono temprano está en torno a la media española, en valores situados entre el 25% y el 35%, como en Aragón, Cantabria, La Rioja, Cataluña, Comunidad Valenciana y Extremadura. Finalmente, el resto de las comunidades españolas superan el 35%, incluso el 50% en las ciudades de Ceuta y Melilla. Hay que insistir en este comportamiento tan desigual de unas comunidades y otras, que indudablemente debe responder a circunstancias mucho más complejas que aquellas que afectan exclusivamente al sistema educativo, como se trata de analizar en el punto siguiente.

Figura III. Porcentaje de abandono de la educación y la formación, por comunidad autónoma. 2008

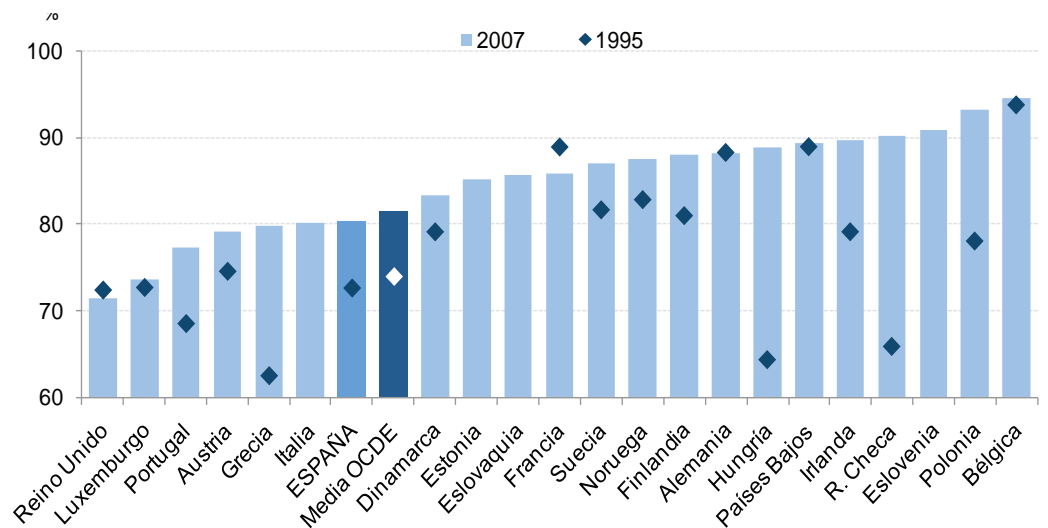


Fuente: *Encuesta de Población Activa*. Medias anuales. INE. Instituto de Evaluación

Como antes señalaba, las cifras que ofrece la EPA sobre abandono deben ser complementadas, en mi opinión, por las de otros indicadores que presentan datos educativos recientes, si se desea obtener una visión más ajustada de la situación educativa actual y reciente, y no sólo de la formación alcanzada por la población adulta. Si se considerara un indicador como las tasas de matrícula en las edades en las que los alumnos finalizan la educación obligatoria y las de escolarización en la educación secundaria superior podrían tenerse una información complementaria muy valiosa para este punto de referencia.

Ya que el objetivo es que los jóvenes permanezcan en la educación secundaria post obligatoria más tiempo, las tasas de matrícula son el indicador educativo más adecuado. Véase el ejemplo de este indicador que ofrece el *Panorama de la Educación 2009* de OCDE y la diferente visión que ofrece sobre esta cuestión. En este caso, las tasas promedio de matricula entre 15 y 19 años de OCDE se encuentran ligeramente por encima del 80% y la de la Unión Europea (los 19 países OCDE) se sitúa próxima al 85%. Esta tasa de matrícula entre 15 y 19 años fue en España en 2007 prácticamente del 80%. La evolución desde 1995 ha sido diferente según países, pero en el caso español la variación entre 1995 y 2007 ha sido muy parecida a la de los promedios de Unión Europea y OCDE (Instituto de Evaluación, 2009a).

Figura IV. Tasas de escolarización 15 a 19 años OCDE (1995 y 2007)



Fuente: *Education at a Glance 2009*: OECD Indicators.

Este indicador ofrece una visión de la escolarización actual y por tanto una previsión de lo que es esperable encontrar en los próximos años cuando estos jóvenes matriculados en los sistemas educativos sean entrevistados en las encuestas laborales. No obstante, estas cifras actuales de la escolarización en España no deben, en ningún modo, disminuir la alerta y la preocupación por el problema. Es muy posible que las medidas ya adoptadas estén contribuyendo de modo positivo a aumentar la escolarización, pero

el abandono temprano en España es de tal magnitud que reclama todo el esfuerzo de autoridades, comunidad educativa y del conjunto de la sociedad.

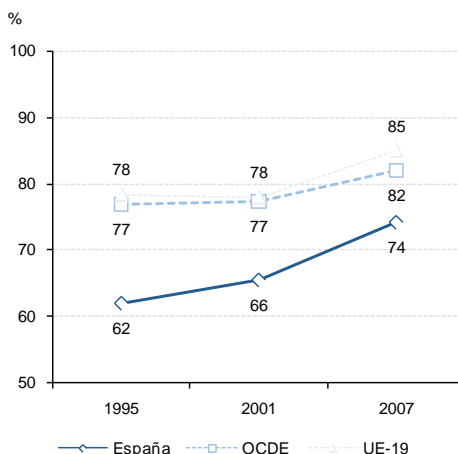
Otro indicador que se debe utilizar para complementar la información del abandono es, como ya se ha señalado, el relativo a las tasas de titulación en educación secundaria superior que provienen de las estadísticas educativas. Sin embargo, la Unión Europea utiliza las encuestas laborales y ofrece el porcentaje de ciudadanos que entre 20 y 24 declara que está en posesión de un título de educación secundaria postobligatoria.

La metodología aplicada por EUROSTAT para considerar la educación postobligatoria distingue entre CINE 3C largos y cortos, pero no en todos los países, a diferencia del indicador de titulados de OCDE, que incluye todos los jóvenes con titulaciones CINE 3, independientemente de la duración de los estudios. Además, OCDE recurre a las tasas de titulación y no al nivel de formación de la población adulta. Para España, este indicador muestra una tasa del 74% (sobre la edad típica de 17 años) en 2008, dato que contrasta severamente con el 60% de la población entre 20 y 24 años que tiene esta titulación de acuerdo con EUROSTAT.

Entre 1995 y 2007 las diferencias en las tasas de titulados españoles en educación secundaria superior, respecto a las de la OCDE y la Unión Europea, se han reducido de los 15 y 16 puntos hasta los 8 y 11 puntos respectivamente.

Las tasas de titulados españoles en educación secundaria superior se encontraban en 1995 (62%) entre 15 y 16 puntos por debajo de las de OCDE (77%) y Unión Europea (78%). En 2007 se ha pasado en España al 74% de titulados y las diferencias con OCDE (82%) y la UE (85%) se han acortado de manera significativa hasta reducirse a 8 y 11 puntos respectivamente (Instituto de Evaluación, 2009a). Estos indicadores educativos permiten matizar los inconvenientes del indicador de abandono de la Unión Europea para conocer la influencia de las medidas educativas sobre la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

Figura V. Tendencias en las tasas de graduación en segunda etapa de educación secundaria (1995-2007)



Fuente: *Education at a Glance* OCDE. (Panorama de la Educación 2009. Informe español)

No obstante, y después de todas las matizaciones señaladas, es indudable que las cifras de abandono españolas son indiscutiblemente elevadas y más preocupantes si se comparan con los resultados en otros países, obtenidos con los mismos procedimientos de medida. Veamos las causas que pueden estar en la base de un abandono temprano de la educación y la formación tan elevado en España.

Las causas del abandono: sociales, económicas, educativas

El «Informe de Progreso hacia la consecución de los objetivos de Lisboa en educación y formación» (European Comisión, 2008) analiza diversas circunstancias educativas y sociales que contribuyen a que los jóvenes europeos abandonen la educación y la formación al finalizar los estudios obligatorios, o antes de acabar estudios secundarios postobligatorios. Se pueden agrupar los distintos factores educativos que influyen en el abandono escolar temprano en dos tipos de circunstancias.

Por un lado, hay circunstancias y características individuales de los estudiantes, como las dificultades de aprendizaje que se hayan presentado en su trayectoria académica, problemas de salud, escaso conocimiento de la lengua de instrucción, baja autoestima, etc., que favorecen un rechazo de los estudios y su continuación en ellos.

Por otro lado, hay razones relacionadas con el entorno educativo del alumno. La mayoría de los alumnos que abandonan la educación o la formación una vez finalizadas las etapas de escolaridad obligatoria encuentran insatisfactorio el entorno de aprendizaje, suelen presentar bajos resultados y una interacción negativa con los profesores. También hay evidencia de que el abandono escolar temprano puede estar relacionado con que los alumnos con problemas educativos o de conducta reciban o no un apoyo adecuado. Experiencias y circunstancias ocurridas desde los primeros años de escolarización, como unas pobres expectativas de los padres y los profesores sobre la educación de sus hijos y alumnos, por ejemplo, pueden tener efectos negativos posteriores en su rendimiento y favorecer el abandono temprano. Dentro del entorno se señala también el efecto que pueden tener los amigos y compañeros en los jóvenes en riesgo de abandono temprano, tanto por la inducción al abandono que pueden provocar como por el hipotético rechazo a la disciplina escolar que se presenta en determinadas circunstancias y colectivos, por desgracia no infrecuentes.

La Comisión europea señala también razones sociales que pueden favorecer el abandono. Quizá la más influyente de éstas es la actitud de la familia. Algunas familias, no sólo las que presentan mayores dificultades económicas o menor formación, no reconocen el valor de la educación y pueden animar a sus hijos directa y voluntariamente, o indirectamente, a la búsqueda de empleo, aunque sea precario; es decir, al abandono

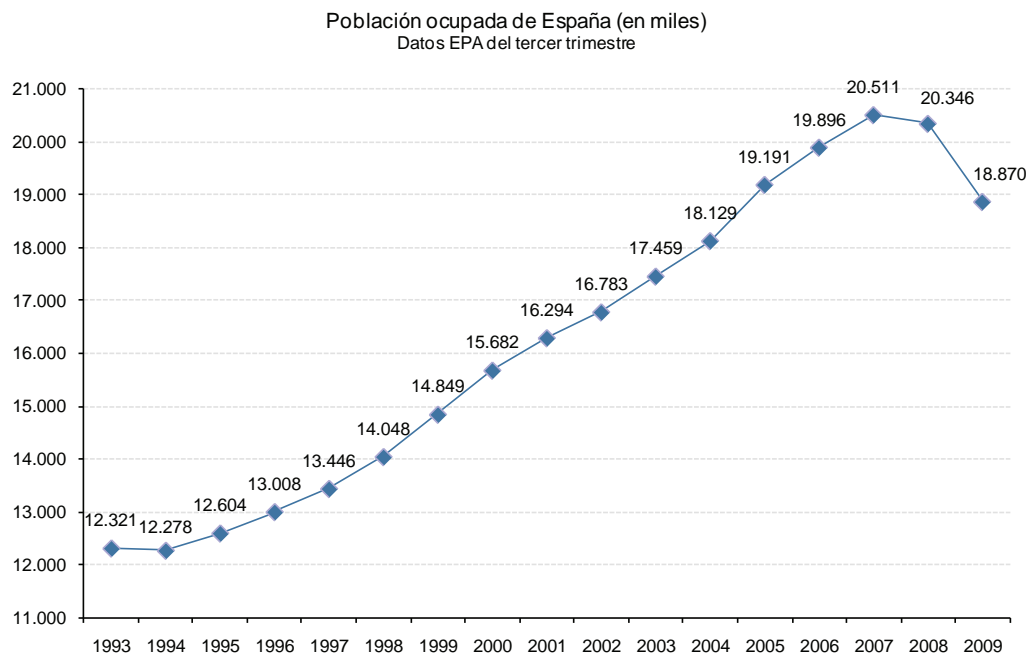
Las causas del abandono temprano tienen su origen en las circunstancias y características individuales de los estudiantes, en el entorno educativo y en razones sociales y de índole económica.

temprano de los estudios o la formación. Una influencia en el mismo sentido favorable al abandono pueden ejercerla entornos vecinales con problemas sociales.

No obstante, la Comisión resalta que en algunas culturas las familias con bajo nivel socio-económico son incluso más ambiciosas en el nivel educativo de sus hijos que las de nivel socio-económico más elevado. Esta circunstancia puede explicar, al menos en parte, algunas de las diferencias entre familias y comunidades españolas, como se señalará más adelante. En el mismo sentido abunda un reciente estudio de OCDE (2009c) que bajo el título de *En contra de todo pronóstico (Against the odds)* analiza los buenos resultados que obtienen en ciencias PISA 2006 algunos alumnos, frente a lo esperado, dadas sus circunstancias y entornos socioculturales.

Por otra parte, hay que considerar las razones económicas que han podido favorecer el abandono temprano. El intenso crecimiento económico español entre mediados de los 90 y 2007 ha venido acompañado de una notable oferta de empleo, en muchas ocasiones poco exigente con la cualificación de los jóvenes, realizada por determinados empresarios y sectores. El resultado ha sido una fuerte atracción sobre los jóvenes que no encontraban satisfacción en la educación formal y que, incluso sin haber finalizado la educación secundaria obligatoria, han encontrado trabajo una vez cumplidos los 16 años.

Figura VI. Población ocupada de España (en miles). 1993 a 2009

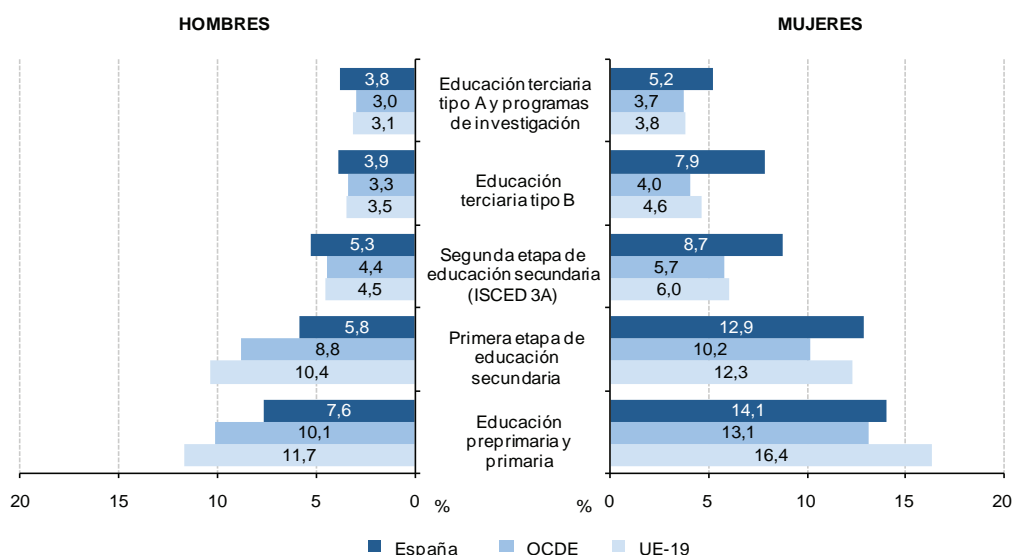


Fuente: INE. *Encuesta de Población Activa*. Tercer trimestre.

En el mercado de trabajo español, las personas con menor nivel de formación han encontrado más oportunidades que sus homólogos de la Unión Europea o de la OCDE para conseguir empleo.

Particularmente relevante es la diferencia de comportamiento entre el desempleo de los españoles y el promedio de los ciudadanos de la UE, según el sexo y el nivel de estudios. Así, se puede concluir que en el mercado de trabajo español, las personas con menor nivel de formación han encontrado más oportunidades que sus homólogos de la Unión Europea o la OCDE para conseguir empleo, presentando sobre todo en el caso de los hombres con estudios primarios, una tasa de desempleo muy por debajo de la media internacional. La oferta de puestos de trabajo, sin ninguna cualificación profesional previa, que se ha producido en determinados sectores del mercado laboral español hasta 2007, ha tenido un importante efecto de atracción para los jóvenes con niveles de formación más bajos (Instituto de Evaluación, 2009a).

Figura VII. Tasas de desempleo y nivel de formación por sexo (2007).
(Porcentaje de la población desempleada de 25 a 64 años entre la población activa de la misma edad, por nivel de formación y sexo)



Fuente: OCDE. *Panorama de la Educación 2009*. Informe español.

La Comisión de la Unión Europea resalta que las tasas de empleo de los jóvenes que han abandonado tempranamente la educación y formación son muy desiguales en Europa. Países como Alemania con el 45%, Francia, con el 48% y Bélgica con un 49% están por debajo de la media europea de empleo entre estos jóvenes, media que se situó por encima del 50% en 2008. Sin embargo, España con un 63% y en general los países nórdicos superan estas cifras de empleo. Es decir, a la vista de las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo a los jóvenes que han abandonado tempranamente la educación y la formación, parece que existe una relación entre elevadas cifras de abandono y tasas más altas de empleo entre estos jóvenes (European Commission, 2009a).

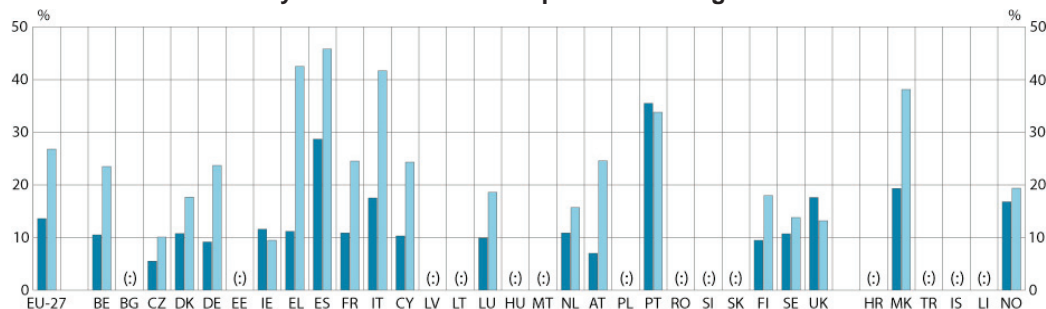
TABLA I. Porcentaje de jóvenes que han abandonado tempranamente la educación y la formación en relación con el empleo. 2008

	Employed
EU-27	54.6
Belgium	49.5
Bulgaria	31.3
Czech Republic	38.8
Denmark	71.9
Germany	45.5
Estonia	68.7
Ireland	45.5
Greece	64.9
Spain	63.0
France	48.4
Italy	51.3
Cyprus	70.6
Latvia	60.0
Lithuania	47.9
Luxembourg	65.4
Hungary	35.8
Malta	77.5
Netherlands	75.6
Austria	60.4
Poland	43.7
Portugal	76.2
Romania	57.0
Slovenia	63.1
Slovakia	22.0
Finland	56.1
Sweden	59.4
United Kingdom	53.0
Croatia	48.0
MK*	23.6
Turkey	39.0
Iceland	84.9
Norway	79.1

Fuente: Commission of the European Communities. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009.*

Otras razones socioeconómicas para el abandono pueden ser las que afectan a los alumnos inmigrantes. La situación de este grupo no es muy diferente en España a la que se produce en otros países de la Unión Europea. Según la «Labour Force Survey» el abandono escolar es un fenómeno más común entre alumnos no-nacionales en todos los países.

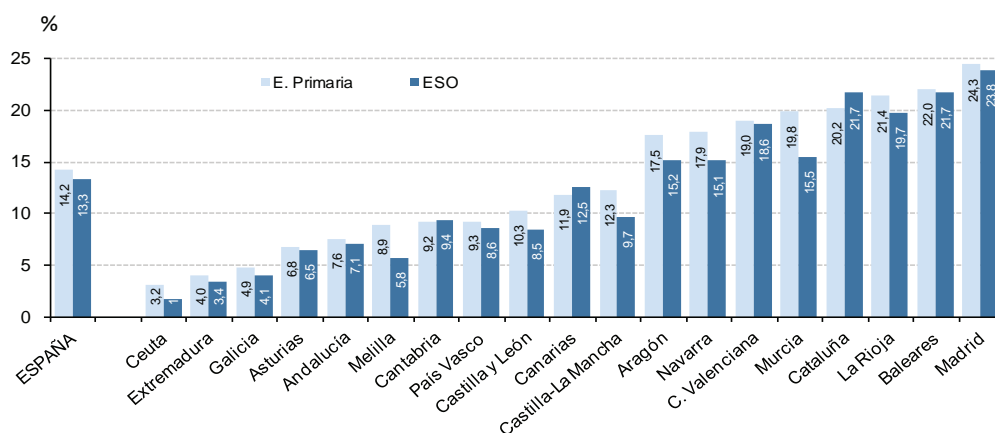
Figura VIII. Tasas de abandono temprano de la educación y la formación entre la población inmigrante



Fuente: Commission of the European Communities. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009.*

En algunos países, como es el caso de España, Grecia e Italia hay un porcentaje de abandono del alumnado inmigrante superior al 40% del total. No obstante, aunque la cifra de estos alumnos ha crecido muy rápida e intensamente en los últimos años, no parece que esta sea una explicación decisiva del abandono temprano en España, ya que la diferencia de tasas de abandono combinada con el porcentaje de alumnado inmigrante no explica suficientemente las diferencias que se producen entre las distintas Comunidades Autónomas.

Figura IX. Porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en centros públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2007-2008.



Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación. Resultados Detallados del curso 2007-2008

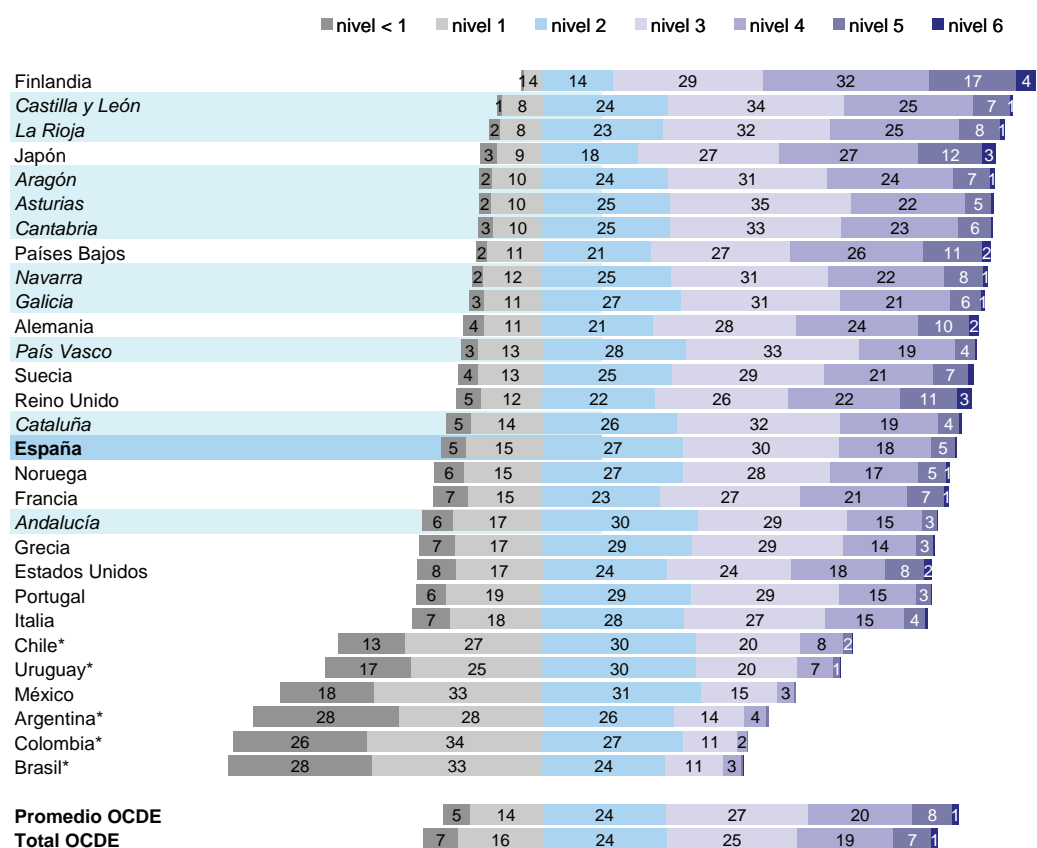
El 30% de los alumnos que no obtienen el título de Graduado en ESO ha tenido hasta la actualidad serias dificultades para continuar su formación, circunstancia muy específica del sistema educativo español.

Como se ha señalado anteriormente, en España se produce, además de las razones comentadas, otra circunstancia educativa, que no se da en los países de nuestro entorno, que afecta a los alumnos que no puedan seguir estudiando, aunque lo deseen, por no haber alcanzado el título de ESO (*fracaso escolar*). La tasa de alumnos que titulan al finalizar la ESO se mantiene en torno al 70% desde que se estableció la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. El 30% de alumnos que no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria han tenido hasta la actualidad serias dificultades para continuar su formación en España. Esta circunstancia es muy específica del sistema educativo español, que se diferencia del resto por este exigente requisito formal.

La Encuesta de Población Activa, con el mismo método que se utiliza para estimar el abandono escolar, señala que, a los 22 años, el número de jóvenes que ha alcanzado la titulación en ESO o equivalente se mueve en torno al 85 o 90%. Es decir, hay entre un 15 y un 20% de jóvenes españoles que no consiguen el título de Graduado en ESO a los 16 años, pero que lo obtienen superada esa edad o persisten y continúan formándose mediante las ofertas de educación no formal o diferentes pruebas de acceso a otros estudios hasta alcanzar esa titulación más tarde. Este hecho muestra que al menos ese porcentaje de jóvenes desea mejorar su formación después de finalizar (sin éxito) la ESO (Instituto de Evaluación, 2009b).

Como ya he señalado, esta circunstancia del sistema educativo español es bastante peculiar, y nos diferencia de otros sistemas con los que, sin embargo, tenemos resultados similares en el rendimiento de los alumnos si éste se mide por otros procedimientos, como el que realiza el estudio PISA desde 2000. Los resultados PISA 2006 indican que el porcentaje de alumnos españoles de 15 años que se sitúa en los niveles inferiores de rendimiento (20%) es similar al promedio OCDE; en bastantes comunidades autónomas españolas los alumnos obtienen iguales o mejores resultados en PISA que sus homólogos europeos.

Figura X. Porcentaje de alumnos en los distintos niveles de rendimiento. PISA 2006

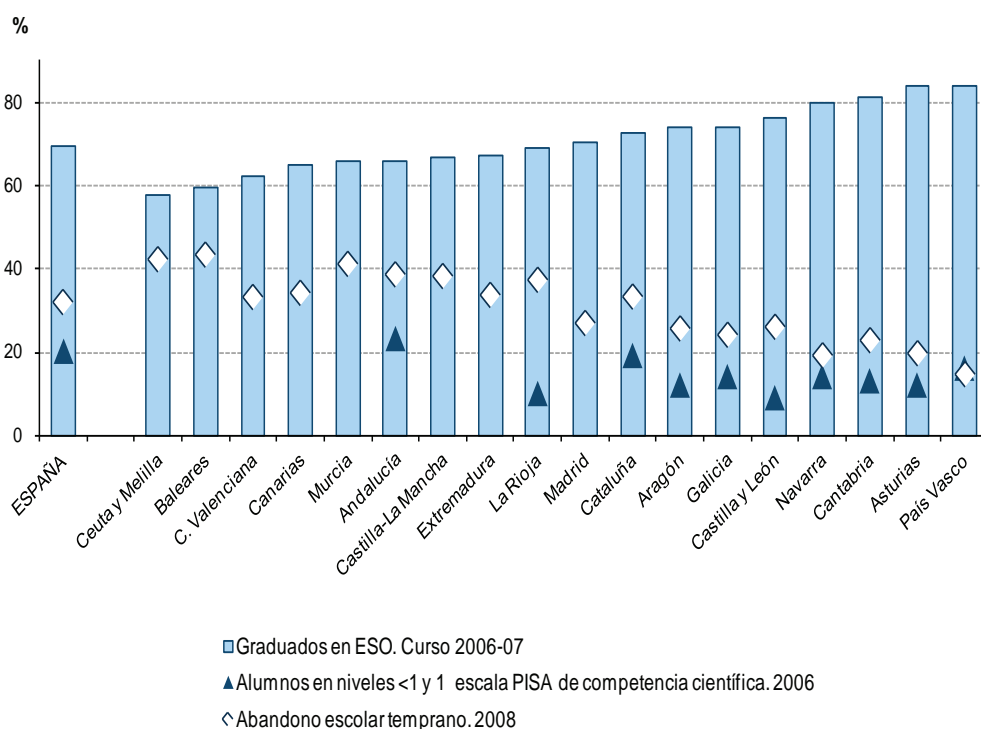


Nota: Los países con asterisco no son miembros de la OCDE.
Países ordenados según el porcentaje de alumnos en los niveles < 1 y 1.

Fuente: Instituto de Evaluación *Informe español PISA 2006*.

Sin embargo, las repeticiones de curso, el fracaso escolar y el abandono son, también en estos casos, muy elevados. Algunas comunidades autónomas tienen sólo un 9% de alumnos en los *niveles bajos de rendimiento* (Castilla y León), un 10% (La Rioja) o un 12% (Asturias, Aragón, Cantabria). Pero, en estas comunidades de tan buenos resultados en PISA se registra *un fracaso escolar* que oscila entre el 20% y el 30% y un abandono entre el 20% y el 37%.

Figura XI Porcentajes de graduados en ESO (curso 2006-07), abandono temprano de la educación y formación (2008) y alumnos en los niveles <1 y 1 en la escala PISA de competencia científica (2006). Por comunidad autónoma



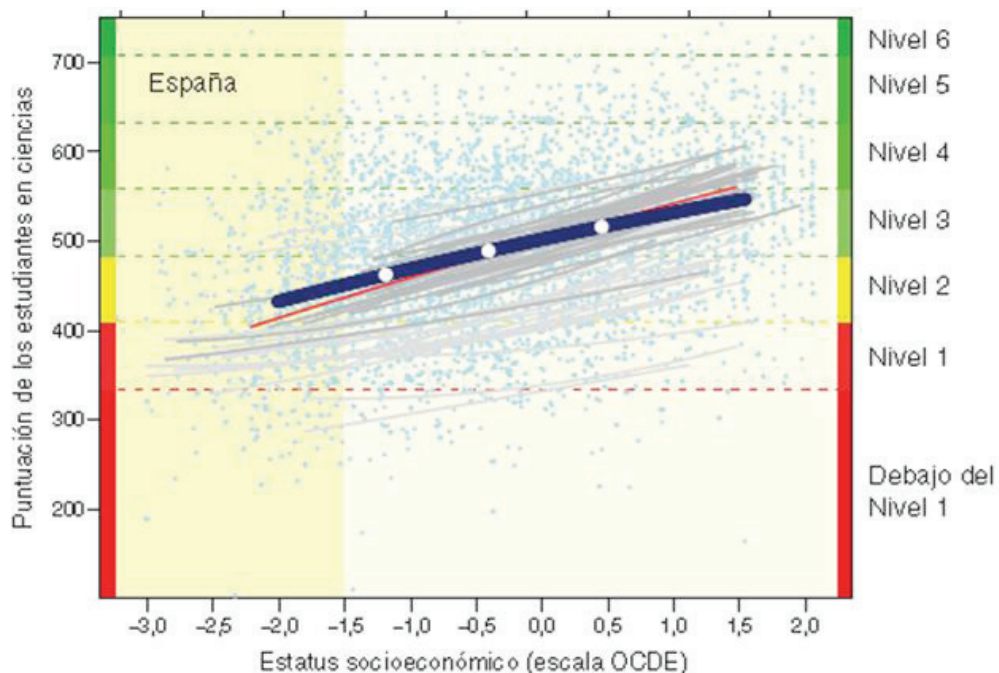
Fuentes: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. *Informe español PISA 2006*. *Encuesta de Población Activa*. Medias anuales. INE

PISA demuestra que los alumnos españoles pertenecientes a los entornos sociales económicos y culturales menos favorecidos, tienen mejores resultados que sus homólogos de OCDE o de la mayoría de los países europeos.

Además, PISA demuestra que los alumnos españoles pertenecientes a los entornos sociales *económicos y culturales menos favorecidos*, que suelen sufrir con mayor intensidad el abandono temprano, tienen sin embargo *mejores resultados que sus homólogos de OCDE* o de la mayoría de los países europeos (Instituto de Evaluación, 2007).

La distribución del rendimiento de los alumnos pone de manifiesto que el entorno social, económico y cultural influye de modo notable, pero que es incluso superior la influencia de la actitud del alumno y su familia, y el trabajo en clase con sus profesores. Hay alumnos de entornos muy desfavorables con muy buenos resultados, por encima de 500 o 550 puntos (GIP, 2009).

Figura XII. Relación entre el rendimiento de los alumnos en competencia científica y el estatus socio-económico y cultural. OCDE-PISA (2006)



Fuente: GIP 2009

Un factor determinante del abandono temprano en España es el elevado número de alumnos que repite y no obtiene el título de ESO a pesar de que los resultados de los alumnos de bajo rendimiento es similar a otros países europeos.

En conclusión, el abandono temprano de la educación y la formación está afectado por diversos factores, pero uno de los determinantes en España es el elevado número de alumnos que repite y que no obtiene el título de ESO, a pesar de que los resultados educativos españoles de los alumnos de bajo rendimiento, medido por PISA, es similar al de países como Estados Unidos, Reino Unido o Países Bajos, donde todos los alumnos pueden continuar estudios, independientemente de su situación académica al finalizar la educación obligatoria.

Las propuestas institucionales españolas para combatir el abandono temprano de la educación y la formación

En un orden cronológico, habría que señalar en primer lugar las *Propuestas para el debate* que presentó el Ministerio de Educación en 2004, tan sólo un año después de la adopción del punto de referencia por el Consejo; en ellas se incluían las competencias básicas y los programas de atención y refuerzo y de cualificación profesional inicial, como salida para los jóvenes con serias dificultades para acabar la ESO con éxito (Ministerio Educación, 2004).

La LOE incluyó buena parte de las propuestas realizadas pero, sobre todo, una decidida preocupación por incorporar en el sistema educativo español las orientaciones de la educación del siglo XXI de UNESCO, OCDE y UE que hemos comentado. La educación a lo largo de la vida, la preocupación por ofrecer una educación de calidad para todos,

como garante de la cohesión social, la introducción formal de las competencias básicas en el currículo, el establecimiento de los programas de cualificación profesional inicial o la flexibilidad de los estudios postobligatorios son aspectos en los que la ley se sumó a las propuestas y los objetivos educativos internacionales para abrir las posibilidades de incorporación de la educación española a los retos del siglo XXI.

Desde una perspectiva más concreta, al tiempo que se discutía y aprobaba la Ley, se pone en marcha con todas las CCAA un Grupo de trabajo sobre los Objetivos educativos 2010, dependiente de la Comisión general de Educación, que ha venido ofreciendo la reflexión compartida de las comunidades autónomas sobre el conjunto de los objetivos, en general, y sobre el abandono en particular. Los informes y las propuestas correspondientes han sido adoptados por la Conferencia de Educación y publicados desde 2006 (Instituto de Evaluación, 2009a). A estos trabajos se han añadido programas conjuntos de cooperación territorial emprendidos por el Ministerio y las comunidades autónomas, como el programa PROA, con el objetivo de mejorar el rendimiento y el éxito de los alumnos en la ESO (Ministerio de Educación, 2009a).

A partir de 2004 desde distintas instancias se han legislado, debatido, acordado y propuesto acertadas actuaciones tendentes a minorar el temprano abandono de los estudiantes españoles.

Más específicamente, la Conferencia de Educación ha dedicado un esfuerzo particular para analizar y combatir el abandono, que culminó con la adopción de un importante paquete de medidas (Ministerio de Educación, 2009b) y la creación de un grupo específico de seguimiento del abandono. Entre las más destacadas pueden resaltarse las siguientes:

- Aumento de la oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial, de modo que se garantice que ningún alumno abandone la Educación Secundaria Obligatoria sin haber tenido la oportunidad de acceder a alguno de ellos.
- Aumento de la oferta educativa en las enseñanzas post-obligatorias de ciclos formativos de grado medio de formación profesional.
- Planes especiales de acción sobre los colectivos en los que se producen mayores bolsas de abandono escolar temprano.
- Promoción de programas y acciones de refuerzo dirigidos específicamente a incrementar el número de alumnos que obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria.
- Promover la colaboración de las administraciones con las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos para desarrollar actividades dirigidas a combatir el abandono escolar temprano
- Promover el reconocimiento del aprendizaje no formal
- Establecer un informe del grado de adquisición de competencias básicas
- Medidas dirigidas a compatibilizar formación y empleo

El Consejo Escolar del Estado ha debatido y trabajado de forma rigurosa las informaciones que provienen de los estudios nacionales e internacionales de evaluación, los sistemas de indicadores y el *Informe de progreso de los Objetivos educativos 2010* de la Comisión europea. Fruto de ese trabajo son las siguientes propuestas (CEE, 2009):

En la educación obligatoria:

- Favorecer la **transición entre las etapas educativas**. Coordinación de la escuela con las familias
- Detectar las dificultades desde infantil y primaria: **apoyos y refuerzos tempranos**.
- Ofertar suficientemente los **Programas de Cualificación Profesional Inicial** en todos los centros.
- Favorecer** la plena y equilibrada **escolarización** del alumnado con incorporación tardía al sistema educativo.

En la educación secundaria post-obligatoria:

- Impulsar el **Plan estratégico contra el abandono** escolar temprano.
- Aumentar el alumnado** matriculado en la **formación profesional** de grado medio y superior.
- Flexibilizar la oferta** educativa de las enseñanzas post-obligatorias.
- Compatibilizar** estudio y trabajo

La Unión Europea menciona en el Informe de progreso hacia los objetivos en educación y formación. Indicadores y puntos de referencia 2008, entre las iniciativas para reducir el abandono escolar las siguientes:

- La **flexibilidad** horaria, las clases reducidas y los planes de atención educativa individualizada.
- La introducción de cursos de formación profesional con **menos carga académica**.
- Las **vías educativas alternativas** para aquellos alumnos que no se sienten bien en las clases regulares.
- Prolongar la escolarización obligatoria** o el derecho universal a educación secundaria superior.
- Promocionar la formación profesional**. Los países con un alto porcentaje de participación en la formación profesional de grado medio tienen una tasa de abandono escolar menor.
- Grupos flexibles y equidad en la educación secundaria superior**.

El Proyecto de Ley de Economía Sostenible que prepara el Gobierno (Ministerio de Presidencia, 2010) incorpora un conjunto de medidas en el capítulo VIII, entre las que destacan:

El Proyecto de Ley de Economía Sostenible incorpora un conjunto de medidas para favorecer la permanencia de los jóvenes en el sistema para que completen su formación.

- Podrán acceder a un Programa de cualificación profesional inicial los alumnos que hayan finalizado el tercer curso de educación secundaria obligatoria o que sean mayores de 15 años.
- El acceso a ciclos formativos de grado medio requerirá una de las siguientes condiciones:
 - Estar en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
 - Haber superado un programa de cualificación profesional inicial.
 - Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio.
 - Haber superado una prueba de acceso.
- Tanto el curso como la prueba que permiten el acceso a los ciclos formativos de grado medio se centrarán en las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria imprescindibles para cursar estos ciclos.

Al conjunto de medidas reseñadas pueden añadirse las previstas en el Pacto que ha propuesto el Ministro de Educación, a comienzos de 2009, finalmente frustrado. Los objetivos sensibles del Pacto han sido trasladados al Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación. En el documento presentado se recogen, entre otras:

7. El 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria tendrá carácter orientador, con dos perfiles para los estudios postobligatorios y se organizará en dos opciones:

- Una opción orientada hacia estudios generales (Bachillerato).
- Y una opción orientada hacia estudios profesionales (Ciclos formativos de formación profesional de Grado Medio)

8. Al finalizar cualquiera de las dos opciones el alumnado obtendrá el título de Graduado, lo que le permitirá continuar sus estudios en los ciclos formativos de grado medio de formación profesional o en bachillerato.

9. Quienes al finalizar el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de acceder a cada una de las opciones señaladas, podrán optar entre repetir el tercer curso, con las medidas de refuerzo oportunas, cursar un programa de diversificación curricular o un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

10. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial tendrán dos años de duración y se diseñarán de tal forma que:

- a) El alumnado que supere los módulos obligatorios y los voluntarios obtendrá el título de Graduado en ESO
- b) El alumnado que supere los módulos asociados a una cualificación profesional de nivel 1 y los módulos complementarios de formación podrá acceder a un ciclo formativo de grado medio
- c) El alumnado que sólo supere los módulos asociados a una cualificación profesional obtendrá un certificado de profesionalidad de nivel 1.

11. Definir las bases comunes de las modalidades de oferta y desarrollo para los Programas de Cualificación Profesional Inicial en todas las Comunidades Autónomas.

12. Reforzar las medidas de orientación, académica y profesional, en el tercer curso de ESO, para que los alumnos dispongan de amplia información sobre los diferentes opciones formativas y las posibilidades de inserción laboral, para que puedan elegir la modalidad o vía más ajustada a sus competencias e intereses.

13. Continuar con los Planes acordados entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas, en la Conferencia Sectorial de Educación, para promover el éxito escolar y luchar contra el abandono escolar prematuro.

Las propuestas institucionales buscan mejorar el rendimiento y el éxito de los alumnos de ESO y facilitar el acceso a los programas de cualificación profesional inicial para los alumnos que hayan tenido dificultades en obtenerla.

Las principales medidas educativas recogidas en estas propuestas institucionales para combatir el abandono tienen que ver con dos objetivos principales: primero, el propósito de mejorar el rendimiento y el éxito de los alumnos en la ESO y, segundo, facilitar el acceso de todos los alumnos que finalizan con dificultad la ESO a los programas de cualificación profesional inicial y, una vez completados éstos, a los ciclos formativos de grado medio y al bachillerato.

Si las propuestas recogidas en el Anteproyecto o en el Pacto llegan a hacerse realidad, parece razonable esperar que la proporción del abandono temprano español que es atribuible a que los alumnos que no finalizan con éxito la ESO no podían hasta ahora seguir estudiando o formándose, pueda disminuir. Resolver esta limitación puede llegar a beneficiar a cerca de un 15% de los alumnos incluidos en este indicador.

No obstante, si esto es así, habremos aproximado nuestras circunstancias a las que son comunes en otros países de la Unión y, previsiblemente, deberemos afrontar las otras causas de abandono, las que afectan también al resto de los países, para trabajar decididamente en la consecución del punto de referencia para 2020, que sigue siendo

reducir el abandono temprano por debajo del 10%. O mejor, si se me permite volver a la formulación en positivo de este objetivo y punto de referencia, conseguir que más del 90% de nuestros jóvenes continúen su educación y formación una vez finalizada la educación obligatoria, contribuyendo así, de modo efectivo, a construir una sociedad del conocimiento y una Europa de los ciudadanos ■

Referencias bibliográficas

DELORS, J. (1999). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI preparado por J. Delors). Paris: Ediciones UNESCO.

CEE (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007/2008*. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)*. 2003/C 134/02). Bruselas: La Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

— (2006). Diario Oficial de la Unión Europea. 1. 4. 2006.

EUROPEAN COMMISSION. (2008). *Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

— (2009a). *Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

— (2009b). Meeting of Directors-General responsible for school education, 1 December. *Background Paper-Combating early school leaving*.

GIP, GRUPO IBEROAMERICANO DE PISA. (2009). *Iberoamérica en PISA 2006: Informe regional*. Madrid: Santillana.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN. (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

— (2009a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE: Informe Español*. Madrid.

— (2009b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.

— (2009c). *Informe 2008: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia el 27 de septiembre de 2004, como propuesta para Debate. Madrid: Ministerio de Educación.

— (2009a). PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo).

— (2009b). *Acuerdo de la Conferencia de Educación: 2009*.

— (2010). *Propuestas para un pacto social y político por la educación*.

— (2010a). *Evaluación general de Diagnóstico*.

— (2010b). *Panorama de la Educación. Informe Español*.

MINISTERIO DE PRESIDENCIA. (2010). *Anteproyecto de Ley de Economía Sostenible, 2010*. Madrid: Ministerio de Presidencia.

MUÑOZ DE BUSTILLO, R. ET. AL. (2009). *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

OECD (2001) *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana

— (2002). *Proyecto DeSeCo*. Paris: OECD.

— (2008). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

— (2009a). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OCDE.

— (2009b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009*. Madrid: Santillana.

— (2009c). *Against the Odds: Where Disadvantaged Students and Schools Succeed in PISA*. Paris: OCDE.

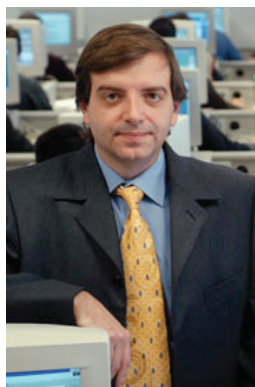
—(2010). *Panorama de la Educación. Informe Español*.

Breve currículum

Enrique Roca Cobo es Ingeniero Técnico en Topografía, Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático Numerario de Bachillerato.

Desde 1990 ha desempeñado diversos cargos en el Ministerio de Educación: Consejero Técnico, Vocal Asesor del Gabinete del Secretario de Estado de Educación y Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa. Miembro del equipo técnico de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que ha preparado y desarrollado el programa sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Vocal Asesor de la Secretaría General de Educación, donde ha coordinado la elaboración de las propuestas para el debate educativo y la redacción de la LOE. Desde 2006 es Director de Instituto de Evaluación. Representante español en el Comité de Políticas Educativas de OCDE y en el Consejo de Gobierno (PGB) y el Grupo de Desarrollo Estratégico (SDG) de PISA. Miembro del Grupo Permanente de Indicadores de la Unión Europea (SGIB).

Ha publicado numerosos trabajos de historia económica, de enseñanza de la historia, de historia de Iberoamérica y de evaluación educativa.



Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva

Charo Sádaba Chalezquer
Xavier Bringué Sala
Universidad de Navarra

Sumario: 1. Introducción. 2. Menores, medios y tecnologías: estado de la cuestión. 3. Metodología, universo y muestra del estudio *La Generación Interactiva en España*. 4. Rasgos configuradores de la generación interactiva en España. 5. Conclusiones.

Resumen

El presente artículo explica la génesis y el desarrollo del proyecto Generaciones Interactivas que entre marzo y junio de 2009 encuestó a casi 13.000 menores españoles de entre 6 y 18 años sobre su uso y sus valoraciones acerca de Internet, los móviles, los videojuegos y la televisión. El artículo detalla la metodología utilizada y contextualiza el estudio en un ámbito de trabajo más amplio sobre medios, nuevas tecnologías y menores que está consolidándose en los últimos años. El análisis de los datos obtenidos con el estudio permite configurar una generación altamente equipada, multitud, movilizadora, emancipada, autónoma, interactiva, que se divierte en digital, que necesita relacionarse y que está expuesta a nuevos riesgos. Como se apunta en las conclusiones, el escenario que se dibuja apela directamente a investigadores, educadores, administraciones públicas y sociedad en general a involucrarse para que la Sociedad de la Información sólo tenga efectos positivos, especialmente en los menores.

Palabras clave: Generaciones interactivas, pantallas, menores, Sociedad de la Información, TIC, brecha digital, encuestas, nativo digital, inmigrante digital.

Abstract

This article explains the genesis and development of the Generaciones Interactivas project, which between March and June 2009 surveyed almost 13,000 Spanish children aged from 6 to 18 about their use and opinions on the internet, mobile, video games and television. The article details the methodology used and contextualizes the study in a broader scope

of work on media, new technologies and children that is being consolidated in recent years. The analysis of data from the study configure a highly equipped generation, “multitask”, mobilized, emancipated, independent, interactive, having digital fun, who need to relate and who are exposed to new risks. As noted in the conclusions, this scene directly appeals to researchers, educators, government and society in general to get involved so that the Information Society only has positive effects, especially for children.

Keywords: Interactive generations, screens, children, Information Society, ICT, digital divide, surveys, digital native, digital immigrant

Introducción

Que los niños son el futuro de la sociedad es una asunción ya generalizada. Sin embargo cuando hablamos de la Sociedad de la Información, los niños, los menores, no sólo son el futuro, sino esencialmente el presente.

Las TIC consiguen el favor de los más pequeños porque son medios para el entretenimiento, herramientas hábiles para la socialización, para la iniciación de los flujos de comunicación y se convierten en vías de expresión individual.

La especial afinidad que se establece entre este grupo de edad y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), guarda relación con la juventud que ambas comparten. Pero las pantallas que configuran el universo TIC –móviles, Internet, videojuegos, televisión consiguen atraer el favor de los más pequeños por muchos otros motivos.

En primer lugar, son medios para el entretenimiento, lo que constituye un acicate para impulsar su uso entre un público ávido de divertirse, de llenar su tiempo de actividades de ocio. Además, son herramientas especialmente hábiles para la socialización, una de las necesidades básicas de estos menores sobre todo a partir de la adolescencia. Los celulares, Internet, los juegos en red, son vías para mantener y desarrollar el contacto entre los iguales, ese grupo de referencia que es vital en esta etapa de la vida. Por otro lado, la interactividad de estas pantallas presenta, de antemano, un escenario donde los mensajes no son lineales sino que pueden ser contestados, e incluso facilita ser iniciador de los flujos comunicativos: dada su edad, donde lo común es el rechazo de discursos únicos y sin posibilidad de respuesta, es fácil entender porqué se sienten atraídos por estas tecnologías. Y podría añadirse también el carácter personal de muchas de estas pantallas, lo que permite que se conviertan en vías de expresión individual, self-media, algo especialmente relevante cuando se trata de menores que buscan su propia identidad.

Por supuesto no se pueden obviar las razones contextuales, ajenas a la propia relación menores-tecnología: padres y madres especialmente preocupados por la formación de sus hijos, o su futuro, que hacen esfuerzos económicos notables para que estos dispongan de acceso a los dispositivos más avanzados; la vida contemporánea que origina que muchas veces las familias requieran de estos nuevos medios para comunicarse en grandes ciudades o en vidas con horarios dispersos; las administraciones públicas, especialmente de índole educativa, tampoco quieren que sus alumnos estén alejados

de la vanguardia tecnológica, lo que facilita cada vez más la llegada de estas pantallas a las aulas de los centros educativos; y por supuesto, tampoco la presión del mercado y de la sociedad puede obviarse, sobre todo cuando la opinión pública establece que no formar parte de la Sociedad de la Información equivale a quedar fuera del juego hoy y, sobre todo, en el futuro próximo.

Y que la Sociedad de la Información está alcanzando cotas de gran desarrollo en los países occidentales y es responsable de muchas transformaciones. Nuevas posibilidades de comunicación, de trabajo, de negocio, fronteras que se disipan y oportunidades que aparecen, acceso a ingentes cantidades de información y a millones de personas en cualquier parte del mundo... Está claro que las TIC abren un nuevo mundo lleno de oportunidades y que los educadores, padres, profesores, están dispuestos a hacer grandes esfuerzos porque sus hijos no queden fuera de este escenario. Pero también es ya evidente que esta relación constatable entre menores y tecnologías puede tener sus costes: nuevos riesgos y peligros que pueden ser difícilmente localizables; acceso a contenidos inapropiados; usos de la tecnología que exponen la privacidad, la intimidad de los menores, a los ojos de amigos y también extraños. Y, en general, una experiencia vital de los menores de la que poco pueden decir los adultos, que en muchos casos están aprendiendo después de ellos, lo que limita el impacto de la acción educativa.

Todas estas razones impulsaron a poner en marcha el proyecto *Generaciones Interactivas* en verano de 2007. El objetivo era entender, desde la realidad constatable, cuál era la relación de los menores con las TIC con el fin de poder ofrecer un diagnóstico que permitiera la puesta en marcha de soluciones concretas aplicables.

Entre septiembre de 2007 y mayo de 2008 casi 100.000 menores entre 6 y 18 años de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela tomaron parte en el proyecto. La información que nos facilitaron fue devuelta, en primer lugar y de modo casi inmediato, a los propios centros educativos participantes. Los informes personalizados que cada colegio recibió les presentaban, con datos, los niveles de penetración de todas las pantallas entre su alumnado, sus valoraciones acerca de la tecnología, sus riesgos y sus oportunidades. El informe *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*¹ recogió los principales datos de todos los países participantes.

Desde enero del 2009, el proyecto se desplegó en España y entre marzo y junio de ese año se realizaron las encuestas sobre las que se basa el presente artículo que pretende recoger las principales implicaciones y resultados que el estudio arrojó sobre la realidad de los menores españoles en su relación con las TIC. Aunque como se verá el estudio abarca una muestra de niños y niñas entre 6 y 18 años, se prestará una especial atención a los datos referidos a los más menores comprendidos entre los 6 y los 16 años.

¹ BRINGUÉ, X. y SÁDABA, Ch. (2008): *La Generación Interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas.* Barcelona: Ariel.

El artículo presenta en primer lugar una revisión rápida sobre la evolución de los estudios sobre jóvenes, medios y tecnología en los últimos años; en segundo término se explica la metodología utilizada para la realización del estudio *La Generación Interactiva en España*; a continuación, se ofrecen algunas de los elementos, fruto del estudio, que ayudan a dibujar una imagen más precisa de la *generación interactiva en España*, especialmente hasta los 16 años; por último, se presentan unas conclusiones de carácter general.

Menores, medios y tecnologías: estado de la cuestión

La investigación en torno a los jóvenes y su relación con los medios de comunicación es muy extensa, así como prolongada en el tiempo. En los años 30 aparecieron en EE. UU. los primeros estudios sobre los niños y la radio, y también sobre los niños y el cine (los *Payne Fund Studies*). Durante la década de los 50, las investigaciones se extenderán al nuevo medio predominante: la televisión. De hecho, el estudio de la relación del público infantil y juvenil con la televisión se extiende hasta el momento presente. Como se podrá comprobar, todavía hoy sigue tratándose del medio “rey”: a menudo es el más consumido por los jóvenes y, en consecuencia, también el más estudiado.

El siglo pasado vio aparecer numerosos estudios de la relación de los jóvenes y los medios de comunicación: años 30, la radio y el cine; los 50, la televisión y, las últimas décadas, las TIC que abren un abanico de posibilidades.

No obstante, las últimas décadas del siglo XX han contemplado la llegada de nuevas tecnologías como los videojuegos, el teléfono móvil, el ordenador e Internet. El nuevo panorama tecnológico avanza a pasos agigantados y nos sitúa, en el cambio de siglo, en un entorno mediático sin precedentes. Las nuevas tecnologías abren un amplio abanico de posibilidades a múltiples agentes: las personas como usuarios individuales, las empresas e instituciones, las administraciones públicas, etc. Se puede afirmar que un uso con conocimiento y apropiado de las nuevas tecnologías facilita la vida de todos ellos.

Sin embargo, las nuevas tecnologías no sólo presentan múltiples posibilidades: también traen consigo un buen número de incertidumbres que es necesario despejar. Es preciso conocer la capacidad de acceso y los hábitos de consumo de estos medios por parte de la población, en nuestro caso, infantil y juvenil.

También es grande el interés por saber qué peligros puede conllevar el uso de estas tecnologías; en múltiples ocasiones dicho interés está motivado por un deseo natural de crear medidas protectoras y reguladoras. Por otro lado, también ocupa un lugar importante el estudio de los beneficios que pueden reportar estos nuevos medios, por ejemplo, en el ámbito educativo.

El caso de las nuevas tecnologías plantea, además, una cuestión de especial relevancia: la denominada “brecha digital”. Este término se emplea al hablar de las diferencias que existen entre distintos grupos de personas, en cuanto a su conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías. Estas diferencias pueden venir marcadas por factores

socioeconómicos (por ejemplo, hay un fuerte contraste entre los países más desarrollados y los del Tercer Mundo), o por otras cuestiones como la edad.

En relación a este último aspecto, puede resultar de interés lo expuesto por Prensky, quien habla de los “nativos” y los “inmigrantes” digitales. Así, la generación de jóvenes que ha nacido inmersa en el desarrollo de las nuevas tecnologías, producido durante las últimas décadas del siglo XX, es la generación de “nativos digitales”. Se trata de un grupo de personas para las que los juegos de ordenador, Internet, el teléfono móvil, el correo electrónico o la mensajería instantánea forman parte integral de sus vidas. Además, como consecuencia de estos usos, la forma de pensar de esta generación ha cambiado y es distinta a la de sus mayores (Prensky, 2001:1).

Por el contrario, las personas que no han nacido inmersas en este entorno de nuevas tecnologías, pero que se ven obligadas a utilizarlas, son los denominados “inmigrantes tecnológicos”. Se trata de una generación que, por así decirlo, no habla de forma natural el lenguaje de las nuevas tecnologías. Si para el “nativo digital” estas tecnologías son su “lengua materna”, para el “inmigrante digital” son una “lengua extranjera”, y de ahí que en múltiples ocasiones demuestren tener cierto “acento”. Dicho acento se traduce en usos que no son propios de un “nativo digital”, tales como imprimir un correo electrónico o llevar a alguien físicamente ante un ordenador para que vea una página web (Prensky, 2001: 2).

Estas diferencias entre el “nativo” y el “inmigrante” digital plantean un reto desde un punto de vista educativo y protector, pues a menudo padres y maestros se ven superados por los más pequeños en el manejo de los nuevos medios.

Las diferencias entre el “nativo” y el “inmigrante” digital plantean un reto desde un punto de vista educativo y protector, pues a menudo padres y maestros se ven superados por los más pequeños en el manejo de los nuevos medios.

Aunque los medios tradicionales, muy especialmente la televisión, siguen siendo un importante objeto de estudio, en la pasada década la investigación se ha centrado en los jóvenes y los medios de comunicación, con una especial atención al ámbito de las nuevas tecnologías.

La multiplicidad de estudios, así como la diversidad de enfoques y profundidad en el tratamiento de los temas, permite agrupar la investigación existente, principalmente en torno a tres áreas temáticas:

1. Pautas de consumo: abarca cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, la capacidad de acceso de los jóvenes a la variedad de medios, el tiempo de uso, el lugar o la compañía, entre otros aspectos. Es una de las primeras cuestiones en estudiarse y, por lo tanto, abunda la investigación en la materia. En este ámbito destacan en EEUU, las investigaciones de The National Institute on Media and the Family, orientado a la protección frente a los peligros de los medios y referente a nivel internacional; The Markle Foundation, especialmente centrada en el potencial de las nuevas tecnologías para las áreas de la salud y seguridad nacional; Pew Internet &

American Life Project cuyo foco de atención es el potencial de Internet y su impacto en diversas áreas de la vida; o The Kaiser Family Foundation, que trabaja en el ámbito de la salud global. En Europa, el programa Safer Internet, impulsado por la Comisión Europea, trabaja por un uso seguro de Internet por parte de niños y jóvenes. Dentro de este programa destaca el proyecto EUKidsOnline, coordinado desde la London School of Economics, cuya referencia más conocida es el *Informe Livingstone*.

2. Contenidos y efectos: el trabajo más extenso en este campo se refiere a la televisión. Sin embargo, en los últimos años se ha prestado especial atención a Internet y a los videojuegos. Dentro de los análisis de contenidos, destaca un interés concreto por contenidos nocivos como la violencia y la pornografía, aunque existen también análisis más generales, centrados, por ejemplo, en la programación televisiva o en la imagen que se proyecta de los jóvenes a través de estos medios. Asimismo, existe un gran interés por analizar los efectos que pueden derivarse del uso de los medios y las tecnologías. Por una parte, se estudian los peligros y riesgos que pueden encontrarse niños y jóvenes. Tal es el caso, por ejemplo, de la violencia en los videojuegos y su posible repercusión sobre la agresividad. Por otro lado, también existe un notable interés por los aspectos beneficiosos. Algunos autores de referencia en el ámbito de los contenidos y efectos son: García, Von Felitzen & Carlsson, Wartella, Sánchez, Valkenburg, Gentile & Anderson, Donnerstein, Slaby & Eron, Malamth Impett, Strasburger & Wilson, Castells & de Bofarull, Shulman, Orleáns & Laney. El *Informe Livingstone* también entraría en esta área, ya que trata, además de los riesgos derivados de los contenidos, de riesgos de contacto, riesgos comerciales y riesgos de privacidad. Otros estudios de referencia con respecto a los riesgos que presentan las TIC para la juventud son SAFT y el Eurobarómetro.

3. Protección: comprende el estudio de las medidas que se adoptan desde distintos ámbitos (gubernamental, familiar, escolar, etc.) para salvaguardar la integridad física y psicológica del menor, que puede verse vulnerada por el uso de diversos medios. Las tres más importantes son la regulación, la mediación familiar y la educación en este ámbito. Dentro de las investigaciones orientadas a la regulación destacan el programa *Safer Internet Plus*, el Eurobarómetro o Mediappro, o los proyectos The Youth Protection Roundtable, The SIP-Benchmark-Projec, INSAFE o ETSI.

Con respecto a la mediación familiar destacan los trabajos de Himmelweit & Oppenheim, Schramm, Red.es, Pasquier, Austin, Rideout o Llopis. En cuanto al conocimiento de los medios, en Europa destacan el proyecto Educaunet y el grupo investigador Mediappro, los estudios de Buckingham & Domaille, Hobbs, Kundanis, Singer & Singer, además de los ya mencionados Von Feilitzen & Carlsson, Castells & de Bofarull, García & Bringué, ya que, para sacar el máximo partido a las posibilidades que brinda el entorno multimedia actual, resulta necesaria la educación de todos los implicados: niños, jóvenes, educadores, padres y tutores.

La investigación sobre las TIC se ha centrado en tres áreas temáticas: las pautas de consumo, los contenidos y sus efectos y las medidas de protección para salvaguardar la integridad física y psicológica del menor.

En conclusión, se puede comprobar cómo el ámbito de los menores como consumidores de pantallas implica el interés por múltiples aspectos y desde distintas perspectivas. Sin duda alguna, el ánimo de proteger al menor tiene un papel clave en el estudio de esta materia y, muy a menudo, es este ánimo el que impulsa y guía las distintas investigaciones. Además, conviene recordar también que las nuevas tecnologías como Internet, la telefonía móvil y los videojuegos tienen un enorme potencial, en un sentido tanto positivo como negativo y, por tanto, nos enfrentamos a nuevos riesgos y nuevas oportunidades que precisan ser identificadas y estudiadas.

Por otra parte, nadie parece negar el papel mediador decisivo que la familia y, en menor medida, otros agentes como la escuela desempeñan en la vida del niño. En este sentido, el caso de las nuevas tecnologías plantea a veces ciertos problemas: no es raro que niños y adolescentes superen a sus padres en el manejo y conocimiento de determinadas pantallas, lo cual puede dificultar la labor de mediación de los progenitores. Por ello parece fundamental educar a los padres en el uso de estas tecnologías con el objetivo de que puedan ejercer una correcta labor mediadora. Si desde distintos ámbitos (gubernamental, empresarial, educativo, familiar, etcétera) conseguimos que los menores hagan un uso responsable de las pantallas, los frutos de usarlas sólo serán beneficiosos. Ésta es la línea en la que se viene trabajando desde distintos ámbitos y que predomina en múltiples investigaciones, como la que presentamos a continuación, que se realizó en España en el primer semestre del año 2009.

Metodología, universo y muestra del estudio *La Generación Interactiva en España*

Para la realización de este estudio, se desarrolló una herramienta propia que consistió en un cuestionario on-line adaptado a la edad de los participantes. De esta manera, se contaba con dos formatos diferenciados: una primera encuesta con 31 preguntas para escolares entre 1º y 4º de Primaria y un segundo cuestionario para el resto de alumnos en edad escolar, con 126 preguntas.

Las encuestas, alojadas en la web del *Foro Generaciones Interactivas*², y la recogida de datos se realizaron en las aulas informáticas de los colegios participantes en el proyecto. En contadas excepciones se recurrió a la recogida de datos mediante un cuestionario en papel, administrado también en las propias aulas. A cada centro educativo se le asignó un usuario y contraseña únicos para acceder a los cuestionarios de forma controlada. La identidad de los participantes se protegió al realizar la encuesta de manera anónima y no solicitar ninguna información personal.

El diseño y la estructura de la encuesta evitaban la repetición de respuestas por un mismo usuario o las preguntas sin responder. Se establecieron dos elementos de control que

² www.generacionesinteractivas.org

aseguraran la calidad de la información recopilada: la limitación temporal para responder el cuestionario y la presencia de un profesor en el aula durante la recogida de datos. El problema de contaminación, es decir, que los alumnos accedan al cuestionario antes de realizarlo, así como la influencia de terceras personas en las respuestas, quedaban anuladas al no existir entrevistador ni un grupo que pudiera modificar las respuestas. La muestra seleccionada para llevar a cabo el estudio tuvo en cuenta los dos objetivos del estudio:

1. Poder estimar la prevalencia de diferentes variables relacionadas con el uso de las pantallas en todo el país.

2. Establecer asociaciones estadísticas entre diferentes variables predictoras y variables de confusión que deberían ser ajustadas. Para este tipo de análisis no existen fórmulas de tamaños muestrales porque depende en gran medida de la frecuencia del desenlace estudiado y del número de parámetros que se incluyen finalmente en los modelos multivariantes.

El universo de estudio estaba constituido por los alumnos matriculados en Primaria, ESO y Bachillerato en España, excluyendo Ceuta y Melilla. Según los datos publicados por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, en el curso 2006-2007 este universo lo configuraban un total de 4.945.951 alumnos, repartidos en 18.065 centros educativos.

Tabla 1. Número de centros y escolares por titularidad de centro. Curso 2006-7s

Públicos	13.953	3.336.513
Privados	4.112	1.609.438
TOTAL	18.065	4.945.951

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en: http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2006/resultados.html

Tras una primera elección de centros escolares, a través de un muestreo bietápico, se aplicó un muestreo estratificado con afijación proporcional según comunidad autónoma y titularidad de centro (público o privado), estableciendo un mínimo de tres centros por comunidad autónoma.

Atendiendo al tamaño medio de los centros, se estableció una muestra total de 78 públicos y 23 privados. La selección de los centros en la segunda etapa se realizó mediante muestreo aleatorio simple.

Una vez lograda la colaboración del centro escolar, los alumnos se eligieron mediante muestreo por conveniencia, y participaron los alumnos matriculados presentes en el centro educativo durante los días de la recogida de datos.

Se estableció una muestra total de 78 centros públicos y 23 privados. La muestra válida la constituyeron 12.919 casos con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error del estudio de más/menos del 0,86%.

La muestra real alcanzada fue de 13.414 alumnos; tras depurar casos incompletos o respuestas inconsistentes, la muestra válida la constituyeron 12.919 casos. Suponiendo muestreo aleatorio simple, un intervalo de confianza del 95% y el caso $p=q=50\%$, el margen de error del estudio es de más/menos del 0,86%. El número de colegios participantes superó los previstos, con 113 centros. Finalmente, para mantener la representatividad del estudio, se procedió a ponderar la muestra en función de la titularidad del centro (público y privado) y etapa escolar (primaria y secundaria-bachillerato). La muestra válida final es de 12.919 escolares.

Rasgos configuradores de la generación interactiva en España

El análisis de los datos obtenidos permite dibujar los elementos que destacan como claves en la configuración de esta generación interactiva: menores nacidos en plena vigencia de la Sociedad de la Información, y que desde temprana edad han tenido acceso a la tecnología, lo que añade familiaridad y cercanía al uso que hacen de ella.

La investigación pone de manifiesto que existen algunos rasgos que homogenizan a estos menores, aunque muchos de ellos sean instrumentales. En otros casos, la caracterización en sí no es novedosa, aunque sí lo es cómo se desarrolla o tiene lugar en el nuevo entorno tecnológico.

Así, podría decirse que estamos ante una generación altamente equipada, multitud, movilizada, emancipada, autónoma, interactiva, que se divierte en digital, que necesita relacionarse y que está expuesta a nuevos riesgos.

Estamos ante una generación altamente equipada, multitud, movilizada, emancipada, autónoma, interactiva, que se divierte en digital, que necesita relacionarse y que está expuesta a nuevos riesgos.

Estas características, que se desgranar y explican con datos y en detalle a continuación, merecen una reflexión inicial: los menores son conscientes de su diferencia respecto a los adultos, y esta constatación puede hacer difícil la labor educativa si sus responsables, padres, madres, educadores, no la reconocen y la asumen. En ocasiones se puede tener la tentación de pensar que es una moda pasajera y se opta por permanecer al margen y no intervenir. Como podrá verse en las próximas páginas, las oportunidades y los riesgos que encierra esta realidad desaconsejan esta postura y hacen necesario que padres y educadores se impliquen para asegurar que se potencian los aspectos positivos y se minimizan los no deseables.

Equipada

Uno de los primeros datos que llama poderosamente la atención es el alto grado de equipación de esta generación. En el caso de los más pequeños, entre 6 y 9 años, el ordenador personal se ha convertido en una commodity, presente en la práctica totalidad de las casas. Le sigue el DVD (con el 82% de penetración), y tanto el acceso a internet como las cámaras de fotos digitales superan con creces las dos terceras partes de la población. Los más mayores, a partir de los 10 años, superan en todos los dispositivos a los más pequeños y muestran una realidad altamente tecnologizada.

Tabla 2. Equipamiento tecnológico de los hogares de la generación interactiva

	De 6 a 9 años	De 10 a 18 años
PC	95%	97%
Internet	71%	82%
Portátil	53,5%	57%
Impresora	61%	77%
Escáner	31,5%	55%
Webcam	30%	55%
USB	-	65%
MP3/MP4/iPod	49%	80,5%
Cámara de fotos digital	70,5%	82%
Vídeo digital	49%	55%
Tv de pago	40%	44%
Equipo de música	56%	80%
Teléfono fijo	63%	75%
DVD	82%	86%
Disco duro multimedia	34%	39%

Fuente: *Encuesta Generaciones Interactivas en España*. Respuestas a las preguntas nº 24 “De la siguiente lista de cosas selecciona todas aquellas que tengas en casa”. N=3.402 escolares de 6 a 9 años y nº 115 “De la siguiente lista de cosas selecciona todas aquellas que tengas en casa” N=9.517 escolar es de 10 a 18 años.

Se puede apreciar que crecer implica tener acceso a más tecnología, lo que presenta un escenario de menores rodeados de pantallas que les permiten y facilitan estudiar, jugar, relacionarse y entretenerse.

Multitodo

Otra realidad que se puede extraer del estudio realizado es que los menores, usuarios avanzados de estas nuevas pantallas, encuentran en su capacidad de hacer varias cosas simultáneamente un especial atractivo. La encuesta no preguntó a los más pequeños, 6-9, por el uso que hacían del móvil. Sin embargo, puede apreciarse como entre los de 10-18 años, el móvil es apreciado porque les permite comunicarse, jugar, consumir contenidos, crearlos y organizar su propia vida.

La capacidad de algunas de estas pantallas, sobre todo el móvil e Internet, de desarrollar diversas actividades, es uno de sus grandes atractivos para esta generación. Además, ellos mismos se declaran multitarea: si se sumara todo el tiempo que declaran dedicar a las diversas pantallas, más el esperado en el colegio y en casa, el día medio de un menor de esta generación tendría casi 28 horas de duración. Su percepción sobre sí mismos es que son capaces de realizar diversas actividades de modo simultáneo: navegar por

Internet, ver la televisión, comer o hablar por el móvil son acciones que tienen lugar al mismo tiempo de un modo habitual.

Movilizada

A la pregunta “¿Dispones de un móvil propio?”, es interesante apreciar la evolución de la gráfica: entre los 6 y los 9 años aproximadamente un tercio de los menores reconoce tener un móvil en propiedad. Para los 12 años la cifra alcanza casi el 80% desde los 14 supera el 90%. La franja de edad entre los 10 y los 12 es crítica como umbral de entrada a esta pantalla que, por otra parte, se convierte en el estandarte de esta generación. El móvil es el dispositivo más generalizado.

Gráfico 1. Posesión de teléfono móvil (por edad)



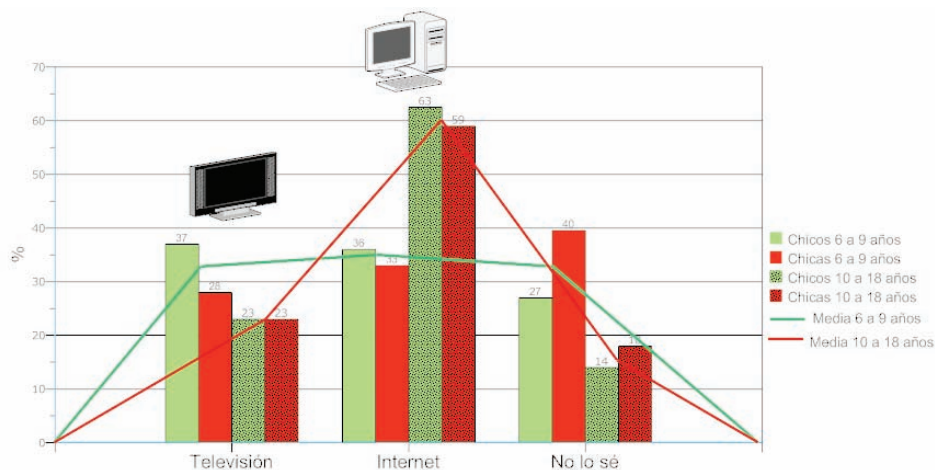
Fuente: Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a las preguntas nº 13 “¿Utilizas algún teléfono móvil?” N=3.402 escolares de 6 a 9 años; y nº 54 “¿Tienes móvil propio?” N=9.517 escolares de 10 a 18 años.

Interactiva

La preferencia de esta generación se inclina por la pantalla más interactiva: independientemente de que dispongan de ella o no, incluso de si son o no usuarios, la interactividad se convierte en algo que genera atracción, en un elemento aspiracional.

Entre los más pequeños es patente que la duda es la respuesta más habitual: la opción “no lo sé” a la pregunta “¿Con qué pantalla te quedarías: Televisión o Internet?”, es casi tan importante como las dos propuestas. A partir de los 10 años, la preferencia por Internet frente a la televisión es clara tanto entre los chicos como entre las chicas.

Gráfico 2. Internet frente a la televisión (por sexo y edad)



Fuente: Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a la pregunta nº 27 “Si tuvieras que elegir ¿con qué te quedarías?” N=3.402 escolares de 6 a 9 años, y nº 118: “De cada pareja de cosas que te presentamos a continuación, ¿qué te gusta más?” N=9.517 escolares de 10 a 18 años.

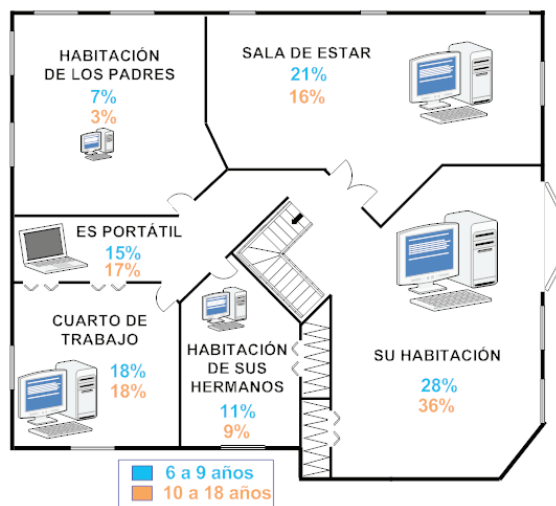
Emancipada

Cada vez más, este grupo de edad dispone de sus propias pantallas, lo que les permite vivir emancipados dentro de su hogar en lo que a consumo de medios se refiere. Disponen de su propio móvil, como se ha visto, y también, cada vez más, de un ordenador personal en su propio dormitorio. Más de una cuarta parte de los menores de 6 a 9 años, y más de tercio de los de 10-18 declaran que ésta es la ubicación del ordenador que más usan en su hogar.

Disponer de una pantalla propia, personal, facilita que el uso que de ella se realice también responda a un perfil más personal tanto en el tiempo y en momento de uso, como en el tipo de servicios y contenidos accedidos.

Esta generación dispone, cada vez más, de un ordenador personal en su propio dormitorio y más de un tercio de los niños y jóvenes de 10 a 18 años declara que esta es la ubicación que más usan en su hogar.

Gráfico 3. Ubicación del ordenador en el hogar (por franja de edad)



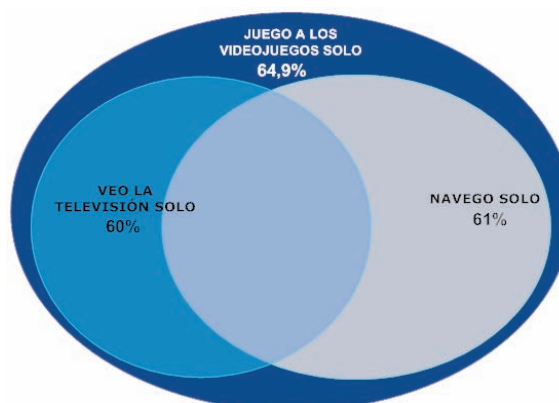
Fuente. Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a las preguntas nº 7 “¿Dónde está el ordenador que más utilizas en tu casa?” N=2.287 escolares de 6 a 9 años; y nº 19 “¿Dónde está el ordenador que más utilizas en tu casa?” N=8.102 escolares de 10 a 18 años.

Autónoma

El hecho de que los menores muchas veces saben más que los adultos que les rodean, padres, madres, profesores, sobre tecnología, es un hecho ya asumido. El estudio pone de manifiesto que estamos ante una generación autónoma en el aprendizaje, más del 70% de los menores de 10-18 años declaran haber aprendido por sí mismos a usar Internet. Esta realidad tiene un impacto claro sobre las posibilidades educativas de los adultos: resulta difícil para los jóvenes percibir algún tipo de autoridad en este ámbito cuando han sido autodidactas en el uso de la tecnología.

Por otro lado, la autonomía también se pone de manifiesto en la situación habitual de uso de las pantallas: de nuevo es una pregunta que no se realizó a los más pequeños, pero en la franja de edad 10-18 años más de la mitad declara estar solo cuando ve la tele, cuando juega a la videoconsola o cuando navega por Internet.

Gráfico 4. Soledad con las pantallas



Los usuarios de los videojuegos entre los 6 y los 9 años superan el 90%. A los 10 años decae, más drásticamente entre las niñas. A partir de los 12 desciende: solo el 32% de chicas de 18 años se declaran videojugadoras.

Fuente: Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a la pregunta nº 26 “La mayoría de las veces que utilizas Internet sueles estar...” N=8.373; nº92: “¿Con quién sueles jugar?” N=5.817, y nº 105: “Cuando ves la televisión sueles hacerlo...” N=9.319 escolares de 10 a 18 años.

Que se divierte en digital

La creciente importancia del ocio digital es otra de las características de esta generación. Y los videojuegos en sus múltiples versiones (ordenador, juegos en red, videoconsolas) se han convertido en uno de sus máximos exponentes.

Al contrario de lo que sucedía en el caso de los móviles, los usuarios de estos dispositivos de juego es muy superior en las franjas de edad inferiores: entre los 6 y los 9 años prácticamente supera el 90%, mientras que a los 10 años el porcentaje cae, de un modo más drástico entre las niñas que entre los niños. A partir de los 12 años el consumo de los videojuegos entre las chicas desciende de un modo continuado hasta llegar al 32% de chicas que a los 18 se declaran videojugadoras: la mitad que los chicos.

Gráfico 5. Jugadores de videojuegos o juegos de ordenador (por edad y sexo)



Fuente: Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a las preguntas nº 17 “¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador?” N=3.402 escolares de 6 a 9 años y nº 70 “Habitualmente, ¿sueles jugar con videojuegos o juegos de ordenador?” N=9.517 escolares de 10 a 18 años.

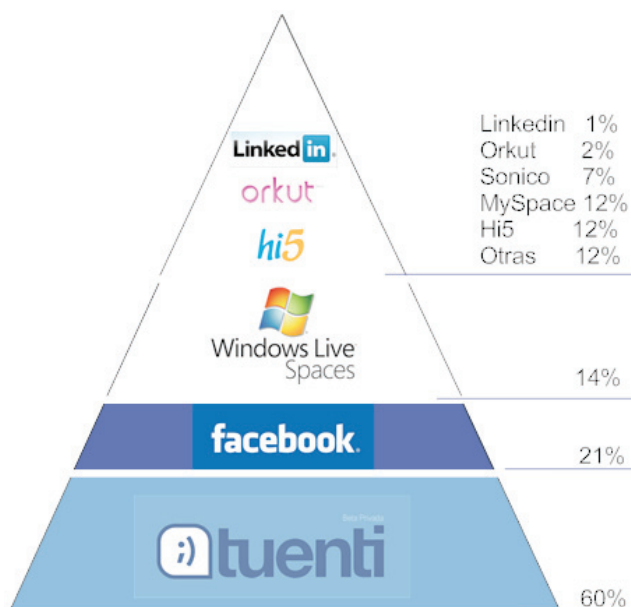
Que necesita relacionarse

La necesidad de relación social entre los adolescentes es patente, sobre todo cuando la familia y el entorno social más inmediatos dejan de cumplir la función socializadora de un modo absoluto y los iguales se convierten en el grupo de referencia por antonomasia.

El 70% de los usuarios de Internet entre los 10 y 18 años tienen al menos un perfil en una red social. De todas las existentes, Tuenti es la más popular entre esta franja de edad.

Gráfico 6. Usuarios de redes sociales según red social (10-18 años)

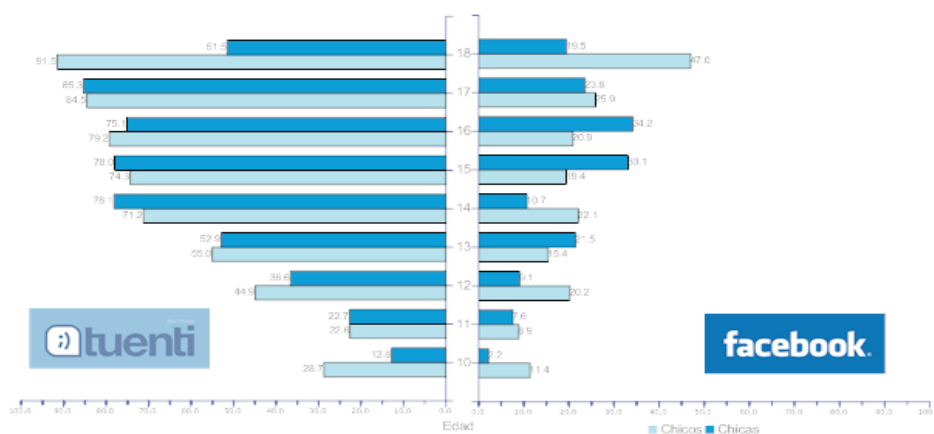
El 70% de los usuarios de Internet entre los 10 y los 18 años tienen, al menos, un perfil en una red social. Y el porcentaje de chicos y chicas entre 10 y 14 años que cuentan con páginas propias es muy elevado.



Fuente: Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a la pregunta nº 40 “¿Puedes indicarnos qué redes sociales sueles utilizar? (Es posible más de una respuesta)” N=5.917 escolares de 10 a 18 años.

Una de las características del marco legal español es que prohíbe a los menores de 14 años facilitar información personal con fines comerciales. Esta es una de las razones por las que, en principio, redes como Tuenti, o más recientemente Facebook, establecen límites de edad a sus usuarios. Sin embargo, estas barreras no constituyen un impedimento real para que los menores de esta edad tengan un perfil en estas redes sociales. El porcentaje de chicos y chicas entre 10 y 14 años que cuentan con páginas propias es muy elevado.

Gráfico 7. Usuarios Tuenti y Facebook (por edad y sexo)



Fuente: Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuesta a la pregunta nº 61 “El móvil te sirve principalmente para...” (Es posible más de una respuesta)” N=7.918 escolares de 10 a 18 años.

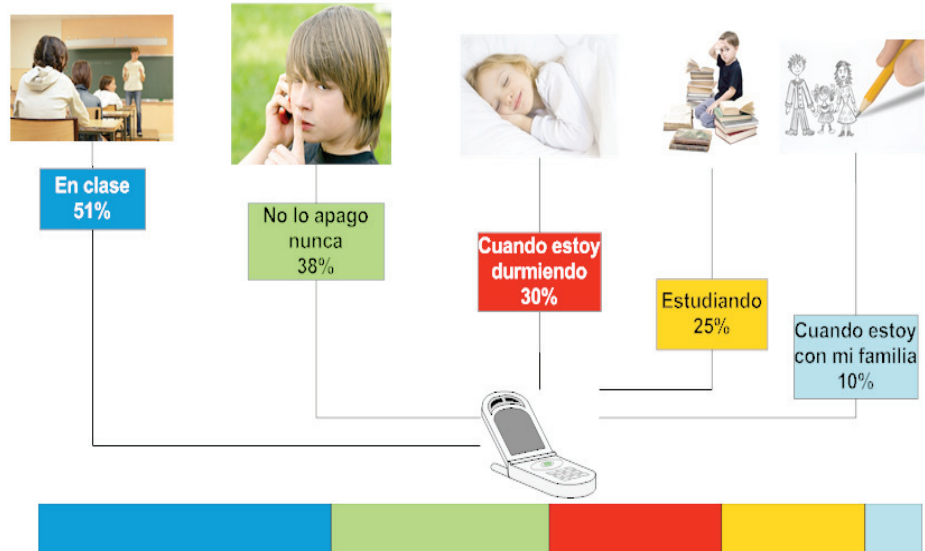
Expuesta a nuevos riesgos

El capítulo de los riesgos a los que se enfrenta esta generación que parece, a primera vista, aventajada en el uso de las tecnologías, tampoco es reducido. Internet, como una réplica de la vida real y física, está llena de riesgos para un menor que todavía carece de los resortes y mecanismos propios para defenderse ante contenidos y conductas inadecuadas. Es más, en muchas ocasiones cuando se enfrentan a este tipo de situaciones, la opción más habitual por parte de los jóvenes es callar ante el miedo de que contar a sus padres o a sus profesores lo sucedido suponga la supresión del dispositivo tecnológico.

La adicción o la excesiva dependencia a la tecnología desarrollada por algunos menores ha alertado de modo puntual a los medios de comunicación que han contribuido a crear una imagen de la tecnología un tanto distante de la realidad. Los casos de adicción a la tecnología existen, y han de ser tratados de modo ágil y rápido por los especialistas adecuados. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, los menores simplemente desarrollan un uso desmedido de las pantallas, fruto de la ausencia o la dificultad de control por parte de los adultos.

El móvil, por ejemplo, para un 38% de los menores de 10-18 años, es la pantalla que nunca se apaga. Sólo un 51% reconoce tenerlo apagado en clase, aun sabiendo que existen cada vez más reglamentos de centros educativos que prohíben esta práctica.

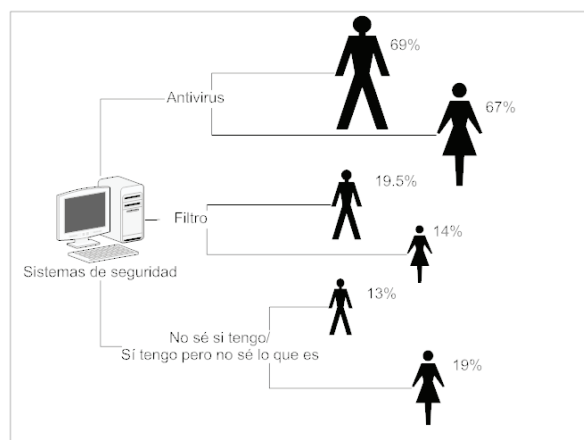
Gráfico 8. Momentos en los que el móvil está apagado (10-18 años)



Fuente. Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a la pregunta nº 21 “¿Tienes instalado algún sistema de protección cuando navegas por Internet “en casa”? Es posible más de una respuesta” N=7.805 escolares de 10 a 18 años

El posible acceso a contenidos inadecuados para su edad constituye otro riesgo claro del uso de Internet. Aproximadamente un 18% de los menores de 10-18 años reconoce claramente que hay un sistema de filtrado de contenido en su conexión a la red. El resto identifica algún tipo de protección contra virus.

Gráfico 9. Posesión de sistemas de protección en el hogar (por sexo)

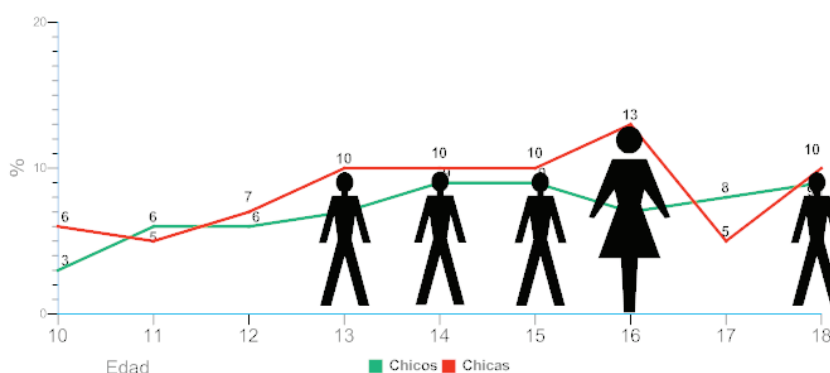


Fuente. Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a la pregunta nº 44 “¿Estás de acuerdo con algunas de las siguientes situaciones? (Es posible más de una respuesta)” N=8.373 escolares de 10 a 18 años.

Mención aparte por su gravedad, a pesar de tratarse de hechos minoritarios desde el punto de vista porcentual, merece el acoso a través de las nuevas tecnologías. Si bien es cierto que la tecnología no se ha inventado el acoso, ni el cyberbullying, es también verdad que la llegada de los nuevos dispositivos ha incrementado la presión de estas prácticas, haciéndolas más continuas en el tiempo, más invasivas y más universales. Lo que antes quedaba circunscrito al patio de un colegio determinado en una ciudad concreta, hoy traspasa límites físicos con facilidad e incrementa por tanto la presión sobre la víctima del acoso.

Gráfico 10. “Alguien me ha perjudicado a través de Internet (envío de fotos, videos, comentarios)” (por edad y sexo)

Entre las chicas de 12 a 16 años se agudiza la posibilidad de ser víctimas de cyberbullying, siendo los chicos entre los 14 y 16 años quienes parecen manifestar una mayor propensión a este tipo de prácticas.



Fuente: Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a las preguntas nº 44 “¿Estás de acuerdo con alguna de las siguientes situaciones?”. N=8.373 escolares de 10 a 18 años.

Se puede apreciar que en el caso de las chicas, y precisamente entre los 12 y los 16 años, se agudiza la posibilidad de ser víctima de esta práctica. Pero los menores no sólo ocupan el papel de víctimas: también se han convertido en verdugos gracias a la tecnología de la que disponen. Aunque de nuevo los porcentajes son pequeños, la realidad es importante. En este caso son los chicos, entre los 14 y los 16, quienes parecen manifestar una mayor propensión a este tipo de prácticas.

Tabla 3. “He utilizado Internet para perjudicar a alguien (envío de fotos, videos, comentarios)”. (Por sexos, de 11-16 años)

	11	12	13	14	15	16
Chicos	5%	4%	4%	8%	8%	10%
Chicas	2%	3%	3%	5%	6%	3%

Fuente. Encuesta Generaciones Interactivas en España. Respuestas a las preguntas nº 44 “¿Estás de acuerdo con alguna de las siguientes situaciones?”. N=8373 escolares de 10 a 18 años

Conclusiones

El escenario que dibujan los resultados de esta investigación alienta a la acción en numerosos frentes. En primer lugar, desde la investigación, que tendrá que determinar en qué medida la familiaridad, el acceso, el uso de estas tecnologías por parte de este grupo de edad modifica sus procesos de aprendizaje y socialización. Muchos pasos se están dando ya en este sentido, pero poco se ha dicho todavía, con fundamento científico, sobre la incidencia real de esta realidad sobre el rendimiento escolar o en las relaciones sociales.

En segundo término, la situación apela directamente a los educadores: padres, madres y profesores de esta generación interactiva. La responsabilidad de su educación requiere asumir que estas pantallas ocupan cada vez más tiempo y más espacio en su vida y por tanto no se puede negar que existan. Sin embargo, no se trata de una cuestión de adiestramiento en el uso de las herramientas: los menores se manifiestan capaces de aprender por su propia cuenta el manejo de estos medios. La urgencia está en el desarrollo de pautas educativas integrales que desarrollen lo que se ha dado en llamar la ciudadanía digital: un uso responsable, seguro y fructífero de la tecnología.

En tercer lugar, las administraciones públicas deberán prestar el apoyo preciso sobre todo en las tareas de protección de los menores en este entorno virtual. El apoyo a los cuerpos docentes en la integración ágil de las nuevas disciplinas requeridas por la generalización de la Sociedad de la Información se hace también urgente.

Por último, la sociedad en general, las empresas e instituciones, deberían también trabajar para que la tecnología se convierta en un instrumento de desarrollo personal y social, y no en un nuevo generador de brechas y conflictos ■

Referencias bibliográficas

- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (coord.) (2009): *Nacidos digitales: una generación frente a las pantalla*. Madrid: Ed. Rialp.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C., (2009): *La Generación Interactiva en España. Niños y Adolescentes ante las Pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (coord). (2008): *La Generación Interactiva en Iberoamérica: Niños y Adolescentes ante las Pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Editorial Ariel.
- DEL RIO, J., SÁDABA, C. & BRINGUÉ, X. (2010): "Menores y redes ¿sociales?: de la Amistad al cyberbullying. En *Revista de Estudios de Juventud*, nº 88, marzo, pp.115-130, Injuve, Madrid.
- DEL RIO, J., BRINGUÉ, X., SÁDABA, C. & GONZÁLEZ, D. (2009): "Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela", en *Trípodos*, nº extra, pp.307-316. Barcelona.

- GARITAONANDIA, C. & GARMENDIA, M. (2007): *Cómo Usan Internet los Jóvenes: Hábitos, Riesgos y Control Parental*. LSE, London: EU Kids Online.
- HASEBRINK, U., LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2008): *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.
- LENHART, A. *et al* (2008): *Teens, Video Games, and Civics*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.
- LENHART, A., MADDEN, M. & HITLINN, P. (2005): *Teens and Technology: Youth are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.
- LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2009): *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5).
- LIVINGSTONE, S. (2003): "Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda". *New Media & Society* 5(2), 147-166.
- PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*. NCB University Press 9(5).
- RED.ES (2005): *Infancia y Adolescencia en la Sociedad de la Información: Análisis de la Relación con las TIC en el Hogar*. Madrid: Observatorio de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

Breve currículum

Charo Sádaba Chalezquer es profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, donde imparte las asignaturas de Marketing Especializado y Nuevos Medios Publicitarios. Es Directora de Investigación del *Foro Generaciones Interactivas*. En los últimos años ha publicado numerosos artículos y libros, nacionales e internacionales sobre menores y tecnología. Ha actuado como experta independiente del programa *Safer Internet* de la Comisión Europea.

Charo Sádaba, Fac. Comunicación, Universidad de Navarra. Campus Universitario s/n. 31080 Pamplona. 948425600 ext.2292. csadaba@unav.es

Xavier Bringué Sala es profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra donde imparte Psicología. Es el Presidente del Comité Académico Asesor del *Foro Generaciones Interactivas*, institución promovida por Telefónica, la Universidad de Navarra y la OUI. Desde su fundación en diciembre de 2008 el Foro ha desarrollado acciones educativas en el ámbito menores y TIC en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Guatemala, México, Perú y Venezuela. Es autor de numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre estos temas. *Xavier Bringué, Fac. Comunicación, Universidad de Navarra. Campus Universitario s/n. 31080 Pamplona. 948425600 ext.2096. jbringue@unav.es*



¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar

Mariano Martín Gordillo

Dirección General de Políticas Educativas. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias

Resumen

Nuestros problemas educativos tropiezan con dificultades para consensuar soluciones a través de cambios normativos. Por ello son oportunas medidas que sean significativas pero viables. Se presentan cinco propuestas sobre la organización de la orientación educativa, la flexibilidad en el bachillerato, la atención tutorial, la información sobre la evaluación y la formación inicial del profesorado. Todas comparten la intención de favorecer el éxito escolar de los alumnos a través de medidas eficaces, eficientes y poco conflictivas.

Palabras Clave: Abandono escolar, evaluación, orientación educativa, tutoría, profesor.

Abstract

Our educational problems run into difficulties to agree on solutions through policy changes. Therefore, we need significant but feasible measures. This article presents five proposals on the organization of educational guidance, flexibility in bachillerato, personal tutoring, information on the assessment and initial teacher training. They all share the intention of promoting the academic success of students through effective, efficient and not troublesome measures.

Keywords: Early school leaving, assessment, educational guidance, personal tutoring, teacher.

Fracaso escolar, abandono, problemas educativos. Son expresiones de uso más habitual que éxito escolar o progreso educativo. Hablar (mal) de nuestro sistema educativo se ha convertido en un tópico. Tanto que, tras sólo cuatro años de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, la agenda política ha incluido la conveniencia y las posibilidades de un gran pacto para acometer importantes reformas educativas. A grandes problemas, grandes remedios. Un lema en el que todo el mundo parece estar de acuerdo. Pero las discrepancias aparecen con sólo intentar definir cuáles son esos problemas y plantear cómo deben ser sus soluciones.

Y así estamos. Crispados y paralizados. Preocupados y sin alternativas. Justo lo contrario de lo que necesitamos. Desde la forma de organizar las actividades en un aula hasta la manera de plantear los cambios normativos, conviene siempre evitar las tensiones. Pero también actuar con decisión poniendo la inteligencia al servicio de la voluntad y la voluntad al servicio de la inteligencia.

Con esas intenciones se presentan a continuación algunas propuestas para promover el éxito escolar del alumnado. Son sólo medidas razonables. Tan sencillas que apenas requieren cambios normativos. Se trata de iniciativas que afectan a distintas etapas y a diversas dimensiones de la acción educativa: desde la orientación educativa hasta el tratamiento de la información sobre la evaluación, desde la flexibilización del bachillerato hasta la formación inicial de los docentes.

Es posible mejorar las condiciones en que los profesores y los alumnos desarrollan su quehacer diario. Y es posible hacerlo de forma eficaz, eficiente y sin conflictos.

Algunas de las medidas que aquí se esbozan han sido ya implementadas en Asturias (la última) o quizá lo sean en el futuro (la primera). Otras se han sugerido como alternativa viable para dar solución inmediata a problemas importantes de nuestro sistema educativo (la segunda). Todas ellas están presididas por una misma idea: es posible mejorar las condiciones en que los profesores y los alumnos desarrollan su quehacer diario. Y es posible hacerlo de forma eficaz, eficiente y sin conflictos.

Seguimiento del alumnado, orientación educativa y vertebración entre las etapas

La continuidad y cercanía en el seguimiento del alumnado y el ajuste en las bisagras entre las etapas son necesidades claras de nuestro sistema educativo y factores determinantes del éxito escolar de los alumnos. Una de las ventajas que algunos padres intuyen en la educación privada es que entre los tres y los dieciséis o dieciocho años sus hijos no tendrán que cambiar de centro, siendo así más fácil su seguimiento continuo y personalizado. En la educación pública, ese seguimiento se dificulta. Al menos en el tránsito entre los centros de primaria y secundaria. Un ejemplo de esa falta de vertebración entre las etapas es la organización de la orientación educativa. En este ámbito las diferencias entre primaria y secundaria son bien significativas.

La mayoría de los institutos españoles cuentan con un profesor de orientación educativa que atiende al alumnado del centro. Pero la mayoría de los centros públicos de infantil y primaria reciben esa atención desde equipos externos, organizados por zonas relativamente amplias, en los que trabajan grupos de profesores de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa que se reparten la atención a un buen número de colegios.

Sabemos en qué instituto deberá terminar su educación secundaria, dentro de trece o quince años, cualquier niño que se incorpora con tres años a una escuela pública. Por tanto, no sería difícil dar protagonismo a la unidad escolar determinada por la adscripción

de los centros de primaria a un instituto para facilitar el seguimiento continuo de los alumnos poniendo en función de ese fin la organización de la orientación educativa.

Dos, tres o cuatro orientadores trabajando conjuntamente en esos pocos centros garantizarían una continuidad en el seguimiento del alumnado durante toda su escolaridad y facilitarían la necesaria coordinación y colaboración entre los tutores y los equipos docentes de las sucesivas etapas. Así, un único (y limitado) grupo de profesionales sería el encargado del seguimiento continuo de los alumnos de cada unidad escolar conformada por los colegios adscritos y el instituto desde que los alumnos llegan con tres años a la educación infantil hasta que, con dieciséis o dieciocho, terminan la educación secundaria.

La orientación educativa por unidades de escolarización garantizaría la continuidad en el seguimiento del alumnado durante toda su escolaridad y facilitaría la coordinación entre los tutores y los equipos docentes de las sucesivas etapas.

Se trata, en suma, de descentralizar los servicios de orientación educativa y acercarlos a las necesidades reales de sus destinatarios en los propios centros educativos. La interacción y coordinación entre los colegios y su instituto se vería favorecida al compartir elementos estructurales tan relevantes como los agentes principales de la orientación educativa y la acción tutorial.

El Real Decreto 1834/2008 señala en el apartado cuarto de su artículo 3 que los profesores de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa podrán extender sus funciones a las etapas de educación infantil y primaria. Por tanto, la incorporación de todos ellos a los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria para que puedan atender desde ellos a los centros de educación infantil y primaria adscritos, permitiría hacer no sólo más eficiente su trabajo, sino mucho más eficaz.

Esta organización de la orientación educativa por unidades de escolarización y no por etapas se ha demostrado viable en una la red escolar tan compleja como la de Asturias. A pesar de la gran asimetría en el tamaño de sus centros y la complejidad de su red de adscripciones es posible garantizar, con los recursos actuales, que todos los institutos de enseñanza secundaria y todos los colegios públicos de 27 o más unidades podrían tener un orientador con jornada completa los cinco días de la semana, que todos los colegios de entre 18 y 26 unidades lo tendrían entre tres y cinco días, que todos los colegios de entre 9 y 17 unidades contarían con un orientador entre uno y tres días y que todos los de menos de 9 unidades dispondrían de él un día cada semana o cada quincena.

Parece evidente, pues, que la eficiencia y la eficacia de la organización de la orientación educativa pueden ser mejoradas sustantivamente dentro del actual marco normativo. La orientación educativa podría constituirse, pues, en el primer elemento vertebrador de las etapas y en factor fundamental para la atención continua y el seguimiento personalizado de aquellos alumnos que tienen más dificultades.

Flexibilización del bachillerato y promoción

El bachillerato es la etapa en la que se producen más abandonos. Si se tiene en cuenta, además, que las cifras de abandono escolar temprano son en España el doble que en Europa, es evidente la urgencia de adoptar las medidas en esa etapa que permitan atajar uno de los problemas más importantes de nuestro sistema educativo.

En el reciente informe sobre fracaso y abandono escolar en España (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010) se demuestra que la repetición, más que una medida de recuperación, es un pronóstico y quizá una causa del abandono. Seguramente fue esa consideración la que llevó a la significativa flexibilización del bachillerato que incorporaba el apartado segundo del artículo 14 del Real Decreto 1467/2007. Apartado derogado por la sentencia de 2 de febrero de 2009 del Tribunal Supremo al estimar el recurso interpuesto por la FERE-CECA.

El callejón sin salida a que, aparentemente, condujo esa sentencia y la relevancia del problema generado han podido ser factores que explican la iniciativa gubernamental de promover un pacto educativo que incluyera modificaciones de la Ley Orgánica de Educación. Sin embargo, el fracaso de dicho pacto parece haber conducido de nuevo a otro callejón sin salida y, lo que es peor, a la pérdida de ocasiones para resolver cuanto antes este problema.

Es posible flexibilizar significativamente el bachillerato sin modificar la Ley Orgánica de Educación y respetando escrupulosamente el contenido de la sentencia del Tribunal Supremo.

Sin embargo, es posible flexibilizar significativamente el bachillerato sin modificar la Ley Orgánica de Educación y respetando escrupulosamente el contenido de la sentencia del Tribunal Supremo. Y es posible hacerlo con sólo revisar el concepto tradicional de repetición de curso y promover valores educativos tan importantes y compartidos como la responsabilidad y el esfuerzo.

El procedimiento para esa flexibilización podría ser sencillo. Los alumnos que no promocionen a segundo curso y tengan evaluación negativa en tres o cuatro materias podrían seguir en ellas un plan intensivo de actividades de recuperación durante el primer trimestre, cuya evaluación final ordinaria se celebraría en el mes de diciembre. Una vez alcanzadas las condiciones de promoción establecidas en el artículo 36.2 de la LOE podrían incorporarse al segundo curso al comienzo del segundo trimestre matriculándose de forma extraordinaria en él (como lo hacen, por ejemplo los alumnos extranjeros que se incorporan en diciembre a nuestro sistema educativo). Con independencia de que en los meses que resten hasta el final del curso consigan superar todas las materias de segundo de bachillerato o sólo una parte de ellas, es seguro que se incentiva la tenacidad y la responsabilidad para superar cuanto antes las dificultades. Y ello pone a los alumnos en mejores condiciones de avanzar en el bachillerato (aunque sea en tres años) que si han de hacerlo por la vía tradicional de repetir el curso completo o con la pérdida de tiempo que supone dedicar todo un año a sólo tres o cuatro materias, caminos ambos

que conducen fácilmente a la deserción escolar. De manera análoga, también podrían optar por seguir un plan intensivo de recuperación con evaluación final en diciembre los alumnos de segundo de bachillerato con materias pendientes de primero y quienes repiten ese segundo curso con determinadas materias.

En el curso 2009/2010 habrían sido en Asturias 2.150 (un 23,24 % del total) los alumnos de bachillerato potencialmente destinatarios de estas medidas. Casi uno de cada cuatro alumnos de la etapa. Con seguridad, el grupo de alumnos con los que hay que trabajar para reducir el abandono escolar.

Este tipo de medidas flexibilizadoras de los tiempos de evaluación no son, por lo demás, tan novedosas. De hecho, los dos años ordinariamente previstos para cursar el bachillerato pueden ser reducidos actualmente a uno para los alumnos de altas capacidades. Nadie pone objeciones a que diecisiete materias puedan ser evaluadas en un único año ni se plantean objeciones sobre el cumplimiento de los requisitos legales de la promoción de primero a segundo en esos casos.

No parece muy razonable que esa minoría selecta de alumnos con grandes aptitudes y ningún riesgo de abandono disponga en exclusiva de un bachillerato flexible que, sin embargo, no tiene y necesita mucho más esa cuarta parte del alumnado que tiene dificultades y está en riesgo de abandono.

Se trata, pues, de cumplir y sacar el mejor partido de las normas respetando escrupulosamente los límites establecidos para la promoción en el artículo 36.2 de la LOE y señalados en la sentencia del Tribunal Supremo. Pero también de recoger la conveniencia de optimizar el esfuerzo del alumnado reconociendo los aprendizajes demostrados, según se señala literalmente en el preámbulo de ese Real Decreto. Intenciones flexibilizadoras que no son cuestionadas por la sentencia del Tribunal Supremo, como expresamente se indica en el noveno de sus fundamentos de derecho.

Acción tutorial, currículo y horario escolar

Tres verbos resumen las condiciones necesarias para desarrollar un trabajo docente útil para el progreso de los alumnos: saber, querer y poder. Saber implica que el profesor ha de vivir lo que enseña y contagiarlo a sus alumnos. A eso se refiere Pennac (2008) cuando dice que los buenos profesores son artistas en la transmisión de su materia. El buen profesor jamás suelta su presa (otra vez Pennac), porque querer supone el compromiso moral del profesor con el progreso educativo de todos y cada uno de sus alumnos.

Es obvio que saber enseñar y querer educar no son virtudes que quepa presuponer en todos los docentes por el hecho de serlo. Por el contrario, deberían ser promovidos intensamente en su formación inicial e incentivados continuamente en su carrera profesional. Pero, además, deben darse las condiciones adecuadas para hacer posible

un desempeño responsable de la profesión docente. Porque además de saber y querer, los buenos docentes tienen que poder serlo.

La función tutorial, resume singularmente ese papel del docente que conjuga sabiduría, destreza y voluntad al servicio del progreso de todos sus alumnos.

La función tutorial, cuando no se tecnifica o se torna burocrática, resume singularmente ese papel del docente que conjuga sabiduría, destreza y voluntad al servicio del progreso de todos sus alumnos.

El seguimiento en primera persona del alumnado en la educación primaria resulta posible porque, al margen de que exista o no una hora semanal para ese fin, es evidente que el tutor puede sentirse responsable de su grupo. Está un buen número de horas a la semana con ellos y los conoce bien. Sin embargo, en las siguientes etapas las condiciones para el desempeño de la función tutorial se dificultan.

Por las edades de los alumnos y la balcanización del currículo, la acción tutorial y el seguimiento del alumnado debería tener un papel muy destacado en la educación secundaria. Sin embargo, aún está pendiente una reforma estructural en la organización de los institutos que confiera el protagonismo que requiere la coordinación horizontal de los equipos docentes y el empoderamiento real de las juntas de tutores.

En la ESO hay una hora lectiva para la tutoría con los alumnos. Las comunidades que (¿curiosamente?) tienen mayores niveles de titulación en esa etapa reconocen alguna hora lectiva más al tutor por el desempeño de esa tarea. Sin embargo, en buena parte de España la acción tutorial se hace muy difícil en el bachillerato y en la formación profesional.

En la formación profesional de grado medio una ingenua confusión entre la tutela de las prácticas en las empresas y la acción tutorial en el seguimiento general de los alumnos, ha llevado a que no exista siquiera una hora específica para ésta en los horarios del alumnado del primer curso de los ciclos formativos. Presuponer que, por haber dejado atrás la ESO y haber emprendido un itinerario formativo profesionalizante, no es necesaria la labor de seguimiento y acompañamiento en primera persona propia de la acción tutorial es un error notable. Un error que debería ser corregido a la vista de los niveles de abandono del alumnado.

Otro tanto cabe decir del bachillerato, donde las condiciones para la acción tutorial se van dificultando justamente cuando resultan más necesarias. La inclusión de una nueva materia en el bachillerato (compuesto ahora por diecisiete) y una interpretación incorrecta de lo previsto en el Real Decreto 1467/2007 sobre la situación de la enseñanza de la religión (estrictamente voluntaria y sin alternativa en esa etapa, pero acompañada de una atención educativa en varias comunidades autónomas que, sin eufemismos, practican una retención escolar de los alumnos que no la cursan), ha llevado a la eliminación de la hora semanal de tutoría en los horarios del bachillerato de muchas comunidades autónomas.

No es fácil crear las condiciones para que los buenos profesores y los buenos tutores sepan serlo y quieran serlo. Pero es imprescindible que, al menos, puedan serlo. Eso no requiere grandes pactos políticos imaginados para un futuro perfecto y lejano. Tan sólo hacer que en los horarios escolares de todas las etapas se reserven los tiempos necesarios para el desempeño de esa labor y se promuevan formas de organización de los centros en las que el papel de los equipos docentes y de los tutores no sea menos protagónico que el de los departamentos didácticos.

Evaluación continua y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En los horarios escolares de todas las etapas deben reservarse tiempos para la acción tutorial y los centros han de promover formas de organización que favorezcan el protagonismo de los equipos docentes y de los tutores.

En la agenda educativa ha entrado con fuerza en los últimos años la importancia de la evaluación para la mejora de la calidad del sistema educativo. Superado el tiempo en el que la evaluación era sinónimo de calificación y se limitaba a la valoración que el profesor hacía del aprendizaje de cada alumno, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del sistema educativo en su conjunto y de los resultados obtenidos en el desarrollo de las distintas competencias básicas, están asimilados como elementos esenciales para la toma de decisiones.

Pero la evaluación útil para la mejora de la educación no es sólo la que se deriva de las pruebas externas. Los centros educativos realizan cotidianamente numerosas actividades de evaluación interna y continua. Al menos tres veces al año, se formaliza sistemáticamente sobre todos los alumnos un caudal de información evaluadora al que, quizá, no se está sacando el suficiente partido.

Los boletines de evaluación siguen siendo, como décadas atrás, instrumentos de valoración unidireccionales (de los docentes a las familias) y limitados a una información en escala uno a uno (de cada profesor sobre cada alumno). Sin embargo, aunque conserven el nombre, hay grandes diferencias entre los boletines actuales y los de hace treinta años. Aquellos estaban escritos a mano y su información no era procesable. Éstos suelen estar informatizados y es posible tratar la información que contienen de múltiples maneras. Sin embargo, apenas se hace.

Sorprende que en el tiempo en que cualquier ciudadano puede acceder a refinados informes comparativos con notable soporte analítico sobre los resultados generales del sistema educativo, los profesores, los padres y los propios alumnos apenas cuenten con herramientas para interpretar la información sobre lo que está pasando cotidianamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje concreto, continuo y real de los alumnos.

Evaluar y valorar no es sólo calificar. Es también poder comparar para conocer el alcance y relativizar el significado de cada dato. El 9 de un alumno en una materia en diciembre no es tan sobresaliente si la media en su grupo es de 8,3. Si la moda de sus calificaciones en marzo es 4 y la de sus compañeros 6, el profesor debería saberlo para intentar que

ese parámetro pueda ser mejorado en junio. Que el porcentaje de aprobados en un grupo sea un 20 % por ciento inferior al de su nivel en junio requerirá decisiones por parte de la jefatura de estudios sobre la configuración de los grupos y de los equipos docentes en septiembre. También datos como esos deberían ser analizados por los servicios de inspección educativa para focalizar de forma más útil sus actuaciones.

Todo esto y mucho más se podría saber a partir de las evaluaciones que cotidianamente se hacen en los centros. Incluso los análisis de los datos comparativos podrían no limitarse a cada centro, sino contemplar también los resultados que en cada periodo de evaluación se han dado en el conjunto de los centros de la región.

Que los padres, los profesores y los propios alumnos dispongan en los boletines y en los informes de evaluación de herramientas estadísticas que les permitan interpretar bien el significado relativo de cada resultado y les motive para mejorarlo no parece que sea malo. Y si en algún caso lo fuera, se podría valorar qué información general se facilita y cuál no. Lo que es malo y costoso es no sacar todo el partido posible a la información disponible, sobre todo cuando podría resultar mucho más eficaz e inmediata para la mejora de los procesos de aprendizaje de cada alumno, para los procesos de enseñanza de cada profesor y para las decisiones en cada centro.

Formación inicial de la profesionalidad docente en los centros educativos

Nadie discute la importancia de la formación inicial de los docentes para el desempeño de su labor y el consiguiente éxito de sus alumnos. Tampoco se niega que el academicismo y el reduccionismo disciplinar son males heredados de los sistemas tradicionales de selección y formación inicial del profesorado de secundaria. Que el CAP estaba obsoleto y debía ser reformado era un clamor general. Sin embargo, con el máster de secundaria en marcha poco se habla de los cambios habidos.

Las competencias sobre el máster de secundaria son tripartitas. Le corresponde a la universidad diseñar y desarrollar su estructura y la mayor parte de sus módulos. Le corresponde a la administración educativa seleccionar una red de centros para el desarrollo del prácticum. Y le corresponde a los propios institutos la tutela efectiva de los futuros docentes durante esos meses.

Pero, más allá de las competencias, también interesa a las tres partes que el máster tenga calidad. Le interesa a la universidad, como parte de su oferta formativa de postgrado. Pero también debe interesarle a la administración educativa porque las competencias profesionales de los futuros docentes se adquieren con las primeras experiencias en los centros educativos. Y también a éstos les interesa que su formación sea óptima, porque así no serán tan noveles cuando lleguen como profesores.

La importancia del prácticum en el conjunto del máster es indudable. Para confirmarlo sólo hay que comparar la huella que dejan en la memoria y en las prácticas profesionales los contenidos teóricos aprendidos en los últimos meses de la licenciatura con las experiencias vividas en los primeros meses en la docencia. Difícilmente se recuerdan los primeros pero nadie olvida las segundas.

Por eso, con independencia de cómo se configuren los módulos genéricos y específicos del máster, las administraciones educativas tienen la capacidad y la responsabilidad de definir las condiciones y las formas en que los alumnos del máster desarrollan el prácticum en la red de centros que han de seleccionar a tal fin.

Las administraciones educativas tienen la capacidad y la responsabilidad de definir las condiciones y las formas en que los alumnos del máster desarrollan el prácticum.

Los criterios de selección de esa red, los perfiles de los tutores, la existencia de un docente coordinador del prácticum en cada centro, el cronograma de actividades, la inmersión completa en la vida del centro (docencia en el aula, atención a la diversidad, acción tutorial, departamento de orientación, dirección escolar, coordinación didáctica en los departamentos, actividades extraescolares, biblioteca, TICs, reuniones del claustro, reuniones del consejo escolar, sesiones de evaluación, reuniones de equipos docentes, entrevistas del tutor con los alumnos, entrevistas con las familias, actividades en los centros de profesorado y otras instituciones con las que colabora el instituto...), la planificación sistemática y ordenada de esa inmersión, la coordinación con la universidad y la evaluación por parte de todos (alumnos, tutores y coordinador) de las actividades desarrolladas en el centro. Esas son algunas de las condiciones que las administraciones y los centros educativos deberían preparar para garantizar el éxito del prácticum y, por tanto, de la primera socialización profesional de los futuros docentes.

¿Qué diferencia preparar bien o mal esas condiciones? No lo diferencia sus costes, ni la disponibilidad de centros y docentes entusiastas y comprometidos con ese modelo de formación inicial. Tan sólo lo diferencia la voluntad y la inteligencia presente en las actuaciones de las administraciones educativas.

¿Hoy empieza todo?

Sí. Siempre. En cada aula. En cada escuela. En cada despacho de quienes tienen responsabilidades sobre la educación. En todos esos lugares debería ser cierto ese lema cada día. Porque creer que hoy empieza todo y que de lo que hagamos hoy, no mañana, puede depender la educación de nuestros niños y jóvenes es la manera de superar los problemas heredados del pasado y encontrar las soluciones que necesita el futuro ■

Referencias bibliográficas

FERNANDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ L., RIVIERE GÓMEZ, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Colección Estudios Sociales, Num. 29, LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela*. Barcelona: Random House Mondadori.

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

SENTENCIA de 2 de febrero de 2009 de la Sala de lo Contencioso-administrativo del Tribunal Supremo sobre el recurso de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA), contra el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre.

Breve currículum

Mariano Martín Gordillo es profesor de enseñanza secundaria. Miembro de la comisión de expertos de la Organización de Estados Iberoamericanos, tiene una dilatada trayectoria en actividades de desarrollo curricular, formación docente y asesoramiento técnico en España y Latinoamérica. También ha publicado numerosos trabajos sobre educación en ciencia, tecnología, sociedad y valores. Desde septiembre de 2009 ha trabajado como coordinador en la Dirección General de Políticas Educativas de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.



Foto: Teresa Rodríguez

El tutor de primaria: reflexiones y propuestas

Sonsoles San Román Gago

Universidad Autónoma de Madrid

Sumario: 1. El tutor de primaria frente al reto de la socialización. 2. Representaciones socio-culturales del profesorado de primaria. 3. Identidades sociales en el profesorado de primaria. 4. Propuestas.

Resumen

Trataré de dar voz al profesorado para conocer cómo piensa y la forma en que se enfrenta a los retos que llegan a la escuela a consecuencia de la marea de remolinos de cambios sociales y culturales acaecidos en España. Mi intención es reflexionar sobre posibles medidas que permitan afrontar los niveles de fracaso escolar.

Palabras clave: tutor, profesorado de primaria, familia, medidas de conciliación, identidades sociales, España, países nórdicos.

Abstract

I will give voice to teachers to know how they think and how they face the challenges of schooling as a result of social and cultural changes occurring in Spain. My intention is to reflect on possible solutions to reduce levels of school failure.

Keywords: tutor, primary teachers, family, measures for balancing work and family, social identities, Spain, Nordic countries.

El tutor de primaria frente al reto de la socialización

Los primeros años que niños y niñas pasan en la escuela son determinantes en su proceso de socialización. Decía Kant que lo primero que un niño aprende en la escuela es a sentarse. En efecto, la escuela es el primer espacio público donde aprende a obedecer normas. No puede levantarse y marcharse y debe usar su tiempo de una manera reglada en el marco de una obligación. Las normas que se introducen a través de la propia escuela persiguen el propósito de alcanzar conductas apropiadas para sembrar los valores que demanda cada contexto social. Familia y escuela son así dos

Los procesos de socialización que se producen en la escuela y la familia deben complementarse y exigen la intervención de un mediador que es la o el tutor.

instituciones claves y complementarias, lugares donde el niño asume valores. Hablamos, pues, de dos procesos de socialización que deben complementarse y exigen la intervención de un mediador entre escuela y familia, que en el caso de España es la o el tutor de primaria. La importancia de esta figura de referencia en el proceso de socialización durante la etapa de primaria ha sido objeto de atención por algunos clásicos de la sociología. Durkheim asignó una función principal a ese maestro, convertido con el paso de los años en el tutor de primaria: adaptar a las nuevas generaciones en los valores de cada contexto social e histórico, homogenizar sus conductas, garantizar la integración y asegurar el orden social. En su opinión, la educación en valores laicos era el objetivo en esta etapa.

Talcott Parsons considera que la etapa de primaria resulta decisiva en el posterior proceso de socialización y rendimiento académico (Parsons, T., 1957). La escuela ofrece la posibilidad de socializar dentro de unos cauces que permiten a niños y niñas emanciparse de la identificación emotiva con la familia, asimilar normas, diferenciarse de los demás por el rendimiento y prepararse para ser distribuido en el mercado laboral. Durante el tiempo que pasan en el aula aprenden a aceptar los valores de la sociedad, forman sus inclinaciones y son educados para tomar una actitud favorable en el desempeño de su función social. Por todo ello, el proceso de socialización que ofrece la escuela es un complemento necesario, pues mientras su grupo familiar no ha sido elegido por voluntad propia, en la escuela puede optar por un grupo de amigos, que abandona o cambia a su antojo.

Representaciones socio-culturales en el profesorado de primaria

En la investigación que finalicé en 2008 traté de comprender la forma en que los cambios culturales habían sido interiorizados por el profesorado de primaria de la Comunidad de Madrid desde 1970 a 2008 (San Román, S; 2009). Tratándose de un espacio de 38 años era preciso hacer contrastes entre espacios histórico-generacionales.

Metodología

El material empírico procedía de cinco grupos de discusión y diez entrevistas abiertas que se correspondían con tres espacios histórico-generacionales. El diseño se realizó combinando:

- El criterio por edad o generacional de los asistentes de acuerdo a los tres modelos educativos que se han producido desde 1970. Para diseñar la muestra elegimos a profesoras y profesores nacidos en el 76-85 (LOE), de 30 años y menos; entre 56-76 (LOGSE), de 35 a 50 años y entre 41-56 (LGE), de 50 y más edad. Pusimos esta variable en relación con tres episodios legislativos: la Ley General de Educación (LGE), 1970, la norma aprobada en 1990- Ley Orgánica General del Sistema Educativo- (LOGSE) y, más recientemente, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).
- Escuelas públicas, privadas y concertadas.
- Ubicación geográfica de los centros: zona centro, el noroeste y el sureste.

El diseño del trabajo estuvo centrado en los siguientes grupos de discusión:

-Grupo 1: compuesto por maestras de generaciones LGE, LOGSE Y LOE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 2: compuesto por maestras de generación LGE y LOGSE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 3: compuesto por maestras de generación LOGSE Y LOE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 4: compuesto por maestros de generaciones LGE, LOGSE Y LOE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 5: compuesto por maestras y maestros de la generación LOE procedentes de centros públicos, privados y concertados.

Identidades sociales en el profesorado de primaria

Familia y sociedad

Se observa en los grupos un fuerte consenso al destacar el alto desprestigio que sufre la profesión y los efectos que de ello se derivan en unos docentes que padecen los efectos del desprestigio por el saber y la cultura (paradójicamente, el efecto contrario del perseguido por la Ley; inexplicable contradicción que exige mirar por el retrovisor de la cultura general de un país en el que ha faltado un cierto altruismo cultural, produciendo un déficit de prestigio por el propio saber, atmósfera que llega al aula y afecta al profesorado, creando desmotivación y agobio).

Mientras en el alma de la evolución científica europea se ha dado una concepción altruista por el saber, en el caso de España no ha sido así.

El profesorado ejerce en un país en el que, por un lado, la gente se ha acercado a la cultura con cierta precaución y miedo de salirse de lo convencional (Weber, M., 1969 y Elias, N., 1991), por otro, la ausencia de desarrollo industrial ha dejado la huella histórica de una falta de desarrollo de carácter técnico y práctico. Así, mientras en el alma de la evolución científica europea se ha dado una concepción altruista por el saber, en el caso de España no ha sido así.

Lo cierto es que para comprender cómo funciona una escuela, es preciso tener muy en cuenta cómo afecta al profesorado este proceso de cambio social vertiginoso que demanda el aprovechamiento inmediato del conocimiento, situación que ha modificado la organización social del trabajo, reto para el sistema educativo y disfraz a desenmascarar para conocer cómo piensa el profesorado.

En este sentido, la idea de consumo se ha extendido en la infancia hacia el campo de la educación. Estos retoños escuchan de sus padres los rumores del poder del dinero frente a la debilitada cultura. Como efecto de la cultura del ruido, la enseñanza se convierte en lujoso consumo de clase en esa amplia gama de oferta de privados y concertados. Detrás de este panorama hay una sociedad que demanda consumo de cultura por intereses de prestigio y status. El grupo de la generación LOE devuelve en su discurso una imagen que distingue la enseñanza en centros privados y concertados, pues en la privada los niños llegan a amenazar a sus profesores: sus padres pagan y mandan.

... lo que escuchan de los padres... el año pasado... te venían los niños y decían: "Pues mi padre no te va a pagar". Ante eso, ¿qué puedes hacer? Claro, eso lo escuchan en casa. (LOE, G5).

Que yo creo que es una profesión en la que ellos se creen con derecho a opinar. Ellos no van al médico y le dicen: "Pues yo creo que debería de tomar esto, o no me debería de operar porque me encuentro bien. (LOE, G5).

Desde la pública se marcan pinceladas que dibujan un panorama distinto en la zona centro, noreste o sureste.

... yo sí que noto ahí la diferencia en el público, en sitios donde bueno, el nivel sociocultural es bajo y cuando es alto. Cuando es bajo la figura del maestro está muy valorada; pero no os lo podéis imaginar hasta qué punto, lo que te quieren los alumnos y los padres lo que te respetan. Porque yo muchas veces me sentía como si fuera una trabajadora social... los padres te piden consejo de muchas cosas,... tenías que hacer además una labor con los padres... ellos respetaban mucho tu opinión..., es verdad que después habrá otros centros que no. (LOE, G5).

Una fuerte identidad aparece en los grupos al denunciar el desprestigio que viene de fuera y se encarna en familias y sociedad. La situación termina por afectar su actividad en el aula.

Una fuerte identidad aparece en los grupos al denunciar el desprestigio que viene de fuera y se encarna en las familias y en la sociedad. Su crítica se centra en el status del saber de la sociedad en general, las familias y la escasa consideración que sufren, encargados de cosechar en un tiempo pausado los frutos de la cultura.

...los médicos, los maestros y todos los profesionales que estamos relacionados con el trato humano, indirecta o directamente, han pasado de un exceso o un abuso de poder... a tener una actitud un poco reticente y temerosa porque muchas veces los padres toman una actitud que bueno, a lo mejor consigues llegar a un entendimiento pero otras veces no. Ven un agresor en vez de un educador. (LOGSE, G3).

Los efectos del desprestigio llegan a la escuela impregnados por los modelos culturales de la sociedad y se observan fuertes dosis de desmotivación y agotamiento, situación que afecta a las relaciones entre centro y familia.

...hay que lanzar un mensaje a la sociedad que diga saben lo que hacen, son profesionales, están formados. Y yo creo que ese mensaje ayudaría también. (LOGSE, G3).

Familia

Las tres generaciones muestran una fuerte identidad al consensuar la referencia a un entorno familiar que al tiempo que delega en la escuela, desconfía del profesorado.

Curiosamente es en el grupo de maestros donde aparece con fuerza la necesidad de la disciplina en la etapa de primaria: marcar horas de dormir, comer, jugar, etc. La escuela es un complemento, pero no puede sustituir a la familia y es necesaria la colaboración. No obstante, las críticas apuntan hacia un modelo social con padres permisivos que buscan el sillón para descansar cuando llegan a sus casas y dejan a sus retoños ocupar el tiempo a su gusto. Usos del tiempo desordenados, sin normas, que producen conductas sin rumbo donde los valores se evaporan. La mezcla descafeinada llega a una escuela que es incapaz de acometer sola esta tarea. Las tres generaciones muestran una fuerte identidad al consensuar la referencia a un entorno familiar que al tiempo que delega en la escuela, desconfía del profesorado.

... las normas hay que ponerlas desde que ha nacido el niño; poco a poco vas estableciendo una política y unas normas... los niños a cierta edad, sobre todo cuando son pequeños, viven a base de rutinas..., a ellos les da seguridad, les da confianza tanto en el colegio, como en casa, como en todos los sitios, en toda su vida. (LGE, G4).

A las escuelas llegan erróneos hábitos de protección que perjudican a unos preadolescentes acostumbrados a llevar la razón y con un difícil perder que pagarán caro en el peaje hacia el futuro. Se trata de una generación cada vez más individualista y poco acostumbrada a competir ante la permeabilidad de los padres en un ambiente familiar marcado por el consumo y en el cual crecen como hijos únicos o con el referente de uno o dos hermanos. (Es ésta una diferencia notable con el tipo de modelos familiares con el que se adecuaron sus padres al tener que competir con un buen número de hermanos, luchar por las libertades y pasar penurias al independizarse de sus familias, casarse y asumir la responsabilidad de tener hijos).

El tutor de primaria

... la verdadera resolución es integrar al alumno en el aula y esa integración del alumno en el aula no la puede hacer nadie externo al aula, la tiene que hacer el tutor. (LOGSE, G3).

En los últimos 38 años la mujer se ha incorporado al mercado laboral cualificado y la infancia ha alcanzado un protagonismo que ha venido acompañado por una pérdida de autoridad que afecta al maestro.

Los niños que presentan un sentimiento de soledad buscan afecto en la o el tutor, figura de referencia estable.

En el discurso del profesorado de privada, pública y concertada se hace referencia a cambios importantes en la infancia que apuntan hacia la falta de afecto en unos niños que presentan un sentimiento de soledad y buscan afecto y apoyo; algo que al tiempo que da más firmeza a la figura de la o el tutor, figura de referencia estable, agobia al profesorado por el exceso de responsabilidad que recae sobre esta figura:

... eres un elemento más en medio de una vorágine de cosas... Ves problemas en los niños..., el orientador viene una vez por semana...; pero son equis horas las que pueden estar con ellos, y aquello nos desborda; no puedes hacer más. Y bueno, pues es un problema familiar... donde se forja la convivencia es en la familia. Parece que el colegio es todo. (LGE, G2).

El profesorado asiente al considerar que la labor de la y el tutor es clave para conseguir la integración en el proceso de socialización que acomete la escuela, pero es preciso buscar medidas, apoyos a esta figura.

Esa sensación de ser la única figura estable de la vida de un niño, eres tú: la maestra. Eso es tremendo. (LOGSE, G3).

Nosotros no somos San Dios... Es el padre, madre, educador... Todo..., tienes que ser San Dios desbloquear al niño, desmontar esas ideas prefijadas, muchas cosas que nos exigen a los maestros. (LOGSE, G3).

Medidas de conciliación

La falta de asistencia de las familias a las tutorías les lleva a solicitar medidas. Las empresas deberían respetar con la misma importancia que contemplan la ausencia para una consulta médica u otros fines, esa asistencia de los padres a las tutorías.

En el caso de la pública, además, el problema de atención hacia los hijos se hace mayor para unos padres que tienen un horario comercial de 10 a 10 y trabajan sábados y domingos. El horario laboral de los padres es determinante y las medidas para conciliar son necesarias. Hablamos de un país que tiene la costumbre de emprender las reformas a coste 0 y cuenta, por otro lado, con jornadas de trabajo muy por encima de la media europea.

Hay niños que están desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde cargados de actividades, de todo..., la familia fuera, y nosotros somos los que tenemos que solucionarlo. (LOGSE, G5).

La presencia en el grupo de maestros de la generación LOE con experiencia en otros países, permite comparar situaciones en el grupo.

... yo he vivido en un país anglosajón dos años y la verdad es que entrábamos a las nueve y terminábamos a las cinco. Y las escuelas terminaban a las tres, pero había extraescolares para acabar a las cinco para los que trabajaban ... Normalmente los horarios eran de nueve a cinco, en Inglaterra... Pero es que aquí hay familias que terminan a las siete, a las ocho. (LOE, G5).

No es la escuela lo que hay que potenciar, sino la familia. Ese es el núcleo, la tierra firme que hay que pavimentar para que los jóvenes se atrevan a tener hijos en un país que presenta una de las tasas de natalidad más bajas del mundo. Las medidas de conciliación son necesarias y está en manos del poder acertar con ellas.

España cuenta con jornadas de trabajo muy por encima de la media europea, lo que dificulta que las familias asistan a las tutorías. Las medidas de conciliación son necesarias y está en manos del poder acertar con ellas.

... habría que potenciar horarios para que los padres y madres que tienen hijos puedan acoger a los hijos cuando el niño vuelve de la escuela..., no trasvasar a la escuela todas las responsabilidades y que les den el desayuno..., a las cuatro de la tarde está harto de estar allí, y de ir a comer también. (LOGSE, G3).

... las cosas parece que van solamente en potenciar más la escuela, dar más tiempo..., de las siete de la mañana un niño que va allí y que se coma el desayuno. El Estado tendría que hacer reformas para potenciar la familia, no para potenciar la escuela... potenciando el que un niño tenga un referente cuando llegue a casa..., en mi colegio montones de niños solamente tienen una sola persona, y que encima trabaja y el niño está todo el día en la calle. Pues para algunos es totalmente imposible; ya ves a lo que van abocados... (LOGSE, G3).

Posturas frente a la medida de la LOGSE al acortar la etapa de primaria de 6 a 12 años

En el discurso de las tres generaciones, la referencia a la LOGSE fue constante. En las representaciones sociales de los grupos se observa una referencia a la o el tutor al considerar que el corte de primaria en doce años podría ser una de las posibles causas de fracaso escolar, que se acrecentaba en el caso de la pública al tener que cambiar a niños y niñas de barrio, amigos, entorno, etc.; hecho que favorecía una mejor acogida en la concertada y posiblemente un menor choque en este paso decisivo que coincide con la adolescencia.

Las representaciones sociales de las maestras de la generación LOGSE quedan divididas. Mientras un bloque cierra filas en favor de una ley que potenció un modelo cultural más centrado en la afectividad de una atmósfera maternal y emotiva, que les quitó un peso de encima al deshacerse de esos conflictivos preadolescentes entre 12 a 14 años, generando una sensación de alivio en el profesorado:

Un descanso..., yo recuerdo cuando daba clase a 7º para mí era un curso bastante difícil... , el profesorado lo hemos vivido como una liberación el que se los llevaran. (LOGSE, G3).

Otras entienden que esa decisión hizo descender los niveles de profesionalización en primaria, empobreció a los centros y fue una de las grandes carencias de la Ley, un fracaso que a estas “alturas nadie se atreve a reconocer”, una medida que afectó a la profesionalización de las y los maestros de primaria, desfavoreció a la enseñanza pública (los institutos no estaban ubicados en la misma zona geográfica) y favoreció a la concertada, con edificios contiguos.

... cuando se fueron yo bajé a Primer Ciclo”... pasaron de ser los mayores a ser los pequeños”, a encontrarse allí con esa gente que necesita todavía la cercanía del maestro. (LOGSE, G3).

La misma identidad se aprecia tanto en el grupo de maestros como en el de LOE. El consenso en el grupo de maestros es absoluto, pues entienden que es “una metedura de pata que la enseñanza obligatoria empezara con once y doce años”:

Mi hermana es profesora, maestra en un colegio público y está asustada. Primero y segundo de la ESO dice que es un caos. (LOGSE, G4).

La joven generación de LOE muestra la misma identidad. Su testimonio es muy válido en este sentido porque se han puesto los zapatos para caminar en las dos situaciones (alumnos y profesores) y son testigos de excepción del antes y el después que marca el cambio del discente al docente (la mayoría en su primer o segundo año de experiencia).

... en Primaria normalmente el tutor les suele dar pues Matemáticas, Lengua... Los conoces mucho, estás mucho con ellos... Y no dejan de tener 11, 12, 13 años. (LOE, G5).

Propuestas

Comparando bases culturales: el caso de los países nórdicos

No creo que la financiación ni la dotación de ordenadores erradiquen un fracaso escolar que entiendo cultural. De hecho, no todos los países que salen bien calificados en Pisa son los que más invierten en educación. En España hay un déficit en función del conocimiento por el conocimiento, algo que no existe en países más desarrollados, como es el caso de Alemania, Gran Bretaña y Francia. En nuestro país, con un exceso de interés tecnocrático por la cultura, ha faltado altruismo cultural, prestigio por el saber; las huellas de esta situación macro se reflejan en el discurso del profesorado. La historia de este país pesa, frenando el desarrollo cultural, todo ello produce una falta de acercamiento al profesor como persona competente que representa los principios del trabajo y el saber educativo.

En los países nórdicos los modelos culturales y educativos están asentados en la base de un respeto hacia la cultura y el trabajo, en un contexto en el que la escuela pública consigue los niveles de cohesión y solidaridad que garantizan el orden social.

Los finlandeses, por ejemplo, a pesar del esfuerzo que han hecho por mejorar sus niveles de calidad en educación, se quedaron muy sorprendidos con los resultados del informe PISA (Carabaña, J., 2009). En Finlandia, así como en Suecia, Noruega o Dinamarca, el luteranismo ha echado raíces en los modos de vida de unos habitantes que centran su vida en el trabajo bien hecho y valoran tanto el trabajo intelectual como el manual. En estos países los modelos culturales y educativos están asentados en la base de un respeto hacia la cultura y el trabajo por encima de un prestigio social que no existe en el contexto de una mentalidad donde la ostentación de riqueza está mal vista y la educación es pública. Se trata por otro lado de países con una retención de impuestos de un 57% en algunos casos, pero donde se aprecia un respeto por los políticos y sus decisiones al confiar en que esos ingresos están bien empleados y garantizan una buena sanidad, una sólida educación pública, una ayuda a la natalidad con un sueldo por hijo hasta que cumple los 18 años (edad en que suelen dejar de vivir con los padres), una política social de ayuda a la incorporación laboral de la mujer con un permiso por paternidad de casi 12 meses en los hombres para asegurar la responsabilidad paternal en la tarea de socialización de sus hijos y ayudar a escapar de esa falsa imagen de la maternidad social de la mujer que tanto perjudica su realización profesional y cierra las puertas al mercado laboral. Por ello, utilizar los mismos parámetros de calidad en países asentados en modelos culturales, sociales y políticos tan distintos no parece el criterio más acertado.

Si tenemos en cuenta que lo que mide Pisa no son los conocimientos adquiridos y sí la capacidad del estudiante para resolver problemas en una situación real y potenciar así el desarrollo de habilidades, la primaria, etapa donde se gestan las habilidades, se convierte en el lugar de análisis privilegiado para conocer las razones del fracaso o el éxito escolar. ¿Cómo no van a ser distintos en España y en Finlandia los niveles de comprensión y posterior aplicación de los conocimientos adquiridos por los discentes en las diferentes asignaturas impartidas en la escuela con el telón de fondo de ese desprestigio que sufre la escuela pública y los profesores en general en nuestro país, agentes e instituciones sobre los que recae la sospecha de las familias y la sociedad? El bagaje cultural en estos países, su base histórica y el modelo religioso del luteranismo están determinados por toda una herencia histórica y religiosa donde el prestigio del saber, el respeto por la educación, la cultura y el profesorado es una máxima incuestionable. Resulta curioso que en el parque más famoso de Noruega, el parque que expone las esculturas de Gustavo Videland, la puerta principal se encuentre adornada con farolas cuadradas elegidas por el escultor para simbolizar el acceso al parque a todas las creencias religiosas.

Este contexto y bagaje cultural influye muy favorablemente en la buena marcha de un capital económico y cultural clave para un desarrollo económico. De todo ello se deduce que la escuela pública en el nivel de primaria (en estos países no existe demanda de privada) consigue los niveles de cohesión y solidaridad necesarios para garantizar el respeto por diferentes culturas y religiones, que docentes y discentes comparten valores y creencias, que el orden social está garantizado.

Es importante destacar que en esta atmósfera de prestigio por el saber no se orienta a los estudiantes hacia carreras con más prestigio o salida laboral, pues tanto arquitectos, economistas, albañiles, etc. deben tener una sólida formación cultural y universitaria (Hace unos años, un estudiante obtuvo la nota máxima en los exámenes de selectividad en nuestro país. Sorprendida quedó la prensa al conocer su elección por la carrera de Filología. En este país el consumo de cultura no se percibe como rentable). No es eso lo que sucede en España, donde sólo el 40% de los estudiantes que cursan la Secundaria sabe los estudios que quieren realizar. El otro 60% elige a la deriva esperando su nota de selectividad o escuchando los ecos que les llegan de su entorno para acertar con un trabajo que ofrezca una buena salida laboral. Los niveles de frustración en estos estudiantes, futuros trabajadores que quedan atrapados por su formación académica en los usos de un tiempo laboral que no se corresponde con sus intereses y capacidades, salpicarán la textura del mercado laboral. Sería conveniente investigar a fondo en este asunto para conocer cómo orientan profesores y familias los itinerarios a seguir por los estudiantes en el ciclo de secundaria, laguna de investigación que quisiera abordar en los próximos años.

Posibles medidas

Hablamos ahora de posibles medidas que exigen buscar nuevas vías en la medida de las posibilidades de cada país y sobre la base de su capital cultural.

1. Inclusión

Ante la realidad de esos niños que no manejan el idioma, salen del aula hasta que alcanzan un nivel de comprensión o andan a tropezones para comprender lo que se dice y se hace en el aula, EE.UU. entre otros países, ha tomado medidas. El tutor de primaria es allí acompañado por profesores inmigrantes: cuatro, tres..., todo depende del número de nacionalidades por aula (en la que también hay profesores de educación especial). Es decir, un docente de aula y docentes especialistas pasan tiempo dentro de varias aulas. También existe una figura llamada “paraprofesionales”, que no son docentes pero ayudan en el aula y suelen ser del barrio. El objetivo es garantizar la identificación de los discentes con sus modelos culturales de origen, potenciar el seguimiento del aprendizaje del nuevo idioma y asegurar un mayor rendimiento escolar.

2. Motivación

El conocimiento cerrado que supone el aula en esos espacios de poder, donde las y los niños interaccionan entre ellos y con sus profesores, podría abrirse a nuevas experiencias. Evidentemente el experimento tiene fortalezas y debilidades, pero resultaría interesante abrir las puertas del aula al hilo del curriculum a personas que entren para potenciar el interés por ciertos temas. Escuchar a un matemático una conferencia didáctica con un

lenguaje que llegue a los discentes podría ser de utilidad para lograr mayor motivación en la redacción de un tema, potenciando su interés por la lectura y la escritura.

3. Colaboración

El aula tiene unas características de interacción específicas que exigen un filtro de selección para acertar con el perfil que mejor interaccione con niños y niñas. Teniendo en cuenta estas exigencias, sería conveniente pensar en la posibilidad de contar con un personal de voluntarios, jubilados, abuelas y abuelos, etc., que podrían acudir durante unas horas al día a leer un cuento o ayudar a organizar talleres de diversas temáticas. De hecho, algo parecido se está haciendo en Francia y otros países.

4. Modelos culturales

Los modelos culturales del aula chocan en más de una ocasión con unos discentes que entran en la escuela con unos usos del tiempo y el espacio marcados por las nuevas tecnologías de la información; esta situación de desajuste cultural puede producir dosis de frustración en el profesorado más veterano. Teniendo en cuenta que en el aula están presentes tres generaciones de docentes (LGE, LOGSE y LOE), podría resultar acertado mezclar a las generaciones más jóvenes con las otras para aportar energía y juventud a la clase y crear un clima de contrastes que potencie una mayor identificación de los estudiantes con los modelos culturales que se imponen a través de los sistemas educativos, cuestión de la que depende el rendimiento de los estudiantes.

5. Identidades de género

Entiendo que tan importante es mirar hacia la cúspide, solicitando la participación igualitaria de la mujer en el mercado laboral, como hacia la base de la pirámide del sistema educativo, etapa feminizada. En la mediada en que en la etapa de infantil y primaria se produce la formación de las primeras identidades de las y los niños con sus agentes educativos, la presencia de ambos géneros en estos niveles podría ser tan necesaria como en otras parcelas laborales ■

Referencias bibliográficas

- CARABAÑA, J. (2009): "Bologna: rectificar a tiempo", *El PAIS*, 25 de mayo de 2009.
- HARGREAVES, A. (2005): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Editorial Morata, 5ª edic.
- ELIAS, N. (1991): *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Barcelona: Península.

PARSONS, T. (1957): "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 29, pp. 181-195.

SAN ROMÁN, S. (dir.), (2009): *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las maestras del nivel de primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

WEBER, M. (1969): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

Breve currículum

Sonsoles San Román Gago es Catedrática E.U. de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, es pionera en los estudios sobre los procesos de feminización docente. Con la publicación de *Las primeras maestras* cubre una laguna de investigación en España que será seguida con interés en el ámbito internacional. En 2002 publica *La maestra en el proceso de cambio social hacia la transición democrática*, que recibe el reconocimiento internacional. En 2006, es coordinadora y autora de *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, libro que aborda una visión internacional sobre los procesos de feminización docente. En 2008 publica los resultados de su última investigación: *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria*, donde se aborda por primera vez la evolución de los modelos culturales asimilados por el profesorado en los últimos 38 años.

La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado

José Moya Otero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo¹

Coordinador general del Proyecto Atlántida



José Moya Otero



Florencio Luengo Horcajo

Sumario: 1. Introducción. 2. Una visión sociocognitiva de las competencias básicas. 3. Las competencias básicas en el marco de un modelo curricular abierto y flexible: fortalezas y debilidades. 4. Un modelo de desarrollo curricular adaptativo e integrado basado en un enfoque de mejora.

Resumen

La recomendación de la Unión Europea a los países miembros para que incorporen las competencias básicas a la enseñanza obligatoria supone, además de un acontecimiento histórico, un reto para cada uno de los sistemas educativos. Los autores de este artículo describen las dificultades con las que se encuentra el sistema educativo español para superar este reto y proponen un modelo para superar esas dificultades. El modelo que se propone para el desarrollo curricular es un modelo muy dinámico basado en cinco niveles de integración curricular.

Palabras clave: competencias básicas, enseñanza obligatoria, currículo, sistema educativo, integración curricular.

¹Los autores son miembros del Proyecto Atlántida, un movimiento de renovación pedagógica comprometido con la democratización de los procesos e instituciones educativas y que durante los últimos cuatro años ha dedicado un gran esfuerzo a definir un modelo de desarrollo curricular que permita transformar las competencias básicas en un factor de mejora. Las ideas que se exponen en este artículo son el fruto de la colaboración con cientos de profesores y familias en toda España a los que queremos agradecer su confianza en nuestro trabajo.

Abstract

The recommendation of the European Union to member countries to incorporate basic competences to compulsory education represents, besides a historic event, a challenge for each of the education systems. The authors of this article describe the difficulties that the Spanish education system faces to overcome this challenge and propose a model to overcome these difficulties. The proposed model for curriculum development is a dynamic model based on five levels of curriculum integration.

Keywords: basic competences, compulsory education, curriculum, education system, curriculum integration.

Introducción

Las sociedades modernas definieron, por primera vez, un perfil compartido para todos los grupos sociales (el perfil de ciudadano) y unas condiciones educativas comunes para alcanzar ese perfil de persona educada (los sistemas educativos). Tanto la primera decisión como la segunda comenzaron a adoptarse en el marco de leyes educativas que eran elaboradas y aprobadas por los órganos representativos correspondientes (parlamentos). Todo esto sucedía bajo el general reconocimiento de que correspondía al Estado la obligación de definir el perfil de persona educada y de garantizar las condiciones para que ese perfil pudiera ser alcanzado.

En España, tanto la definición del perfil de persona educada como las condiciones para adquirirlo se adoptan por el Parlamento mediante la elaboración de una ley orgánica en la que se establecen las distintas etapas educativas y sus correspondientes tipos de aprendizaje. Hasta el momento, los tipos de aprendizaje definidos en las sucesivas leyes educativas adoptaban dos formas: capacidades y comportamientos. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea (2006), añade un nuevo tipo de aprendizaje para la enseñanza obligatoria: las competencias básicas.

La incorporación de las competencias básicas al sistema educativo no modifica ninguno de sus rasgos esenciales, ni en cuanto al modelo de escolarización (que sigue siendo un modelo comprensivo), ni en cuanto al modelo de diseño y desarrollo del currículo (que sigue siendo un modelo abierto y flexible basado en tres niveles de concreción). Así pues, más allá, del problema de la definición de las competencias básicas (que no debe ser considerado sólo como un problema semántico) aparece un problema de gran relevancia: *el encaje de los nuevos aprendizajes en el modelo de sistema educativo ya existente*. Este es el problema que va a centrar nuestra atención en este artículo. Pero antes de adentrarnos en él, conviene dejar cerrado el problema de la definición del término “competencia”, puesto que esta definición es la que fundamenta, en gran medida, las ideas que expondremos en el resto del artículo.

Una visión sociocognitiva de las competencias básicas

Para nosotros, la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades (ver Cuadro 1)

Cuadro 1: Ejemplificación de distintos tipos de aprendizajes

Tipos de aprendizajes			
Conducta	Habilidad	Competencia	Capacidad
Levantar la mano para pedir la palabra	Ordenar las ideas antes de exponerlas	Exponer de forma oral las propias opiniones en las asambleas de clase y/o la escuela	Capacidad de comunicación

La definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas.

La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias, presenta, frente a otras formas ya ensayadas y no sustituidas (conductas, comportamientos y capacidades), una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Dicho de otro modo, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Más aún, la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencia subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción y no sólo el conocimiento como representación (Pérez Gómez, 2007a).

Esta concepción de la “competencia” tiene su origen en la obra de Basil Bernstein (1993, 1998) y en la de Philippe Perrenoud (2001) puesto que tanto uno como otro sitúan el concepto en una “lógica social”². La “lógica social” del concepto de competencia, o lo que es lo mismo, el modelo implícito de la sociedad, la comunicación, la interacción y los sujetos, vendría caracterizada por los siguientes supuestos:

1. La anticipación de una democracia universal de adquisición. Todos los sujetos son intrínsecamente competentes y todos poseen procedimientos comunes. No existe el déficit.
2. Que el sujeto es activo y creativo en la construcción de un mundo válido de significados y prácticas. Aquí aparecen diferencias pero no déficit. Consideremos la creatividad en la

² Para Bernstein una “lógica social” claramente diferenciada de una “lógica económica”. Las diferencias entre una y otra “lógica” se hacen evidentes en las distintas conceptualizaciones. Así, la “lógica social” hace que esta idea aparezca estrechamente vinculada a una perspectiva democrática del desarrollo social. Mientras que la “lógica económica” hace que el término aparezca asociado una nueva visión del “capital humano”.

producción del lenguaje (Chomsky), la creatividad en el proceso de acomodación (Piaget), el bricoleur en Levi-Satrust, los logros prácticos de un miembro del grupo (Garfinkel).

3. Que el sujeto se regula a sí mismo, en una evolución favorable (aspecto que se subraya). Es más, ese desarrollo o expansión no se adelanta mediante la instrucción formal. Los socializadores oficiales se vuelven sospechosos, porque la adquisición de estos procedimientos constituye un acto tácito, invisible y no sometido a la regulación pública.

4. Una visión crítica y escéptica de las relaciones jerárquicas. Esto se deriva del hecho de que, en algunas teorías, la función de los socializadores debería limitarse a la facilitación, la acomodación y la organización del contexto. Las teorías de la competencia tienen cierto sabor emancipador. En efecto, en Chomsky y en Piaget, la creatividad se sitúa fuera de la cultura, al ser inherente al funcionamiento de la mente; un cambio de la perspectiva temporal del tiempo gramatical presente. El tiempo relevante surge del punto de realización de la competencia, porque este punto revela el pasado y permite vislumbrar el futuro. (Bernstein, 1998: 71)

Las competencias básicas son la expresión de los poderes que necesita cualquier persona para ejercer una ciudadanía activa.

La coincidencia en estos supuestos otorga al concepto de “competencia” un valor epistemológico indudable y permite una recontextualización en el ámbito educativo vinculada a proyectos claramente democráticos. Las competencias básicas, entendidas de este modo, son la expresión de los poderes que necesita cualquier persona para ejercer una ciudadanía activa que le permita asumir responsablemente un proyecto de vida personal y un proyecto de sociedad.

Las competencias básicas en el marco de un modelo curricular abierto y flexible: fortalezas y debilidades

El modelo para la configuración del currículo escolar definido en la LOE (*Ley Orgánica de Educación*) es sustancialmente el mismo que se fijó en la LOGSE (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*) y en la LOCE (*Ley de Calidad de la Educación*). Este modelo es y sigue siendo un modelo adaptativo, se trata de un modelo de decisiones en cascada según el cual las decisiones que se toman en un nivel inmediatamente superior son completadas en los niveles inferiores.

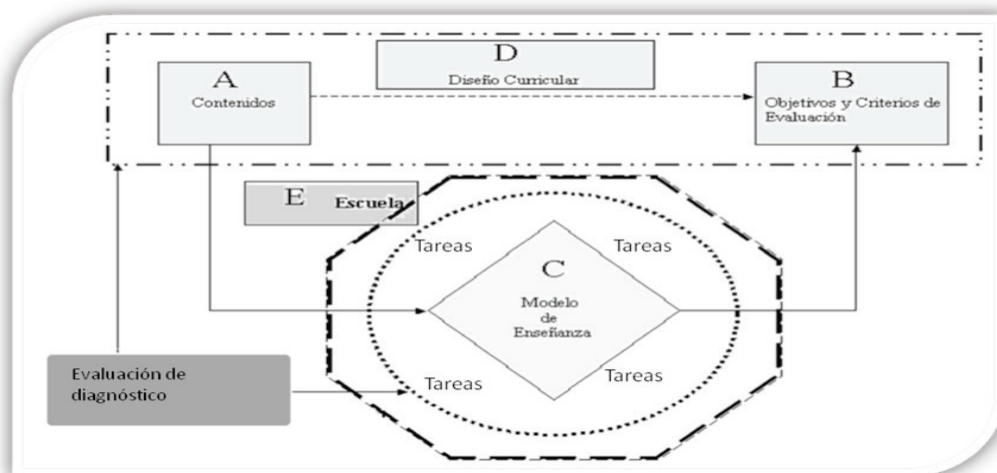
En esa estructura de decisión se definieron, inicialmente, tres niveles. En el primer nivel se sitúan las administraciones públicas: al Ministerio de Educación y a las Comunidades Autónomas les corresponden competencias directas en la definición del formato del diseño curricular, en la selección de sus elementos y en las orientaciones para su desarrollo. En el segundo nivel se sitúan los centros educativos: sólo toman decisiones en el desarrollo (especialmente en lo que se refiere a la secuenciación y temporalización

de los elementos prescritos) y en las metodologías. En el tercer nivel, se sitúa el profesorado: le corresponde la selección de las actividades y recursos más adecuados para la secuencia establecida por el centro y el modo en que se integrarán en la unidad formativa más eficaz.

Lo cierto es que, en consonancia con este modelo, el currículum de un centro educativo, entendido como el conjunto de experiencias que ofrece a sus alumnos, es una realidad cualitativamente diferente al diseño curricular, por tanto, nunca será reducible a los términos que configuran las decisiones adoptadas por las administraciones públicas tanto en la selección de los aprendizajes (competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación) como en la selección de la cultura (áreas curriculares y contenidos). Ciertamente los diseños curriculares condicionan el currículum real de los centros educativos, pero no lo determinan, de aquí que en la transformación de los diseños curriculares en currículum se produzca un amplio margen para la libertad y para la responsabilidad en la acción. La no identificación entre diseños curriculares y currículum (ver Cuadro 2) abre la posibilidad de plantear en toda su intensidad el problema de la autonomía de los centros y de la configuración de las prácticas educativas y hace depender la resolución de estos problemas el éxito en la consecución de los aprendizajes³.

En la transformación de los diseños curriculares en currículum se produce un amplio margen para la libertad y la responsabilidad en la acción.

Cuadro 2. La transformación del diseño curricular en currículum



Dicho de un modo mucho más sencillo y directo: la incorporación de las competencias básicas al sistema educativo español pone en evidencia las fortalezas y debilidades de un modelo de diseño curricular abierto y flexible, especialmente, la capacidad de las administraciones públicas y los centros educativos de utilizar eficazmente su autonomía.

³ Algunos autores, entre ellos, los catedráticos Escudero Muñoz, Amador Guarro y Bolívar Botía, plantean este problema subrayando la necesidad de distinguir entre modelos curriculares centrados en el producto (diseño) o modelos curriculares centrados en el proceso. Utilizando esta distinción han insistido en la necesidad de situar las competencias básicas en un modelo de proceso más que en un modelo de producto.

Los principales riesgos que a nuestro juicio amenazan la posibilidad de que las competencias básicas contribuyan a mejorar el currículo real de los centros educativos son los siguientes:

- a) Un marco teórico incompleto.
- b) Una visión maximalista del cambio: nada cambia frente a todo cambia.
- c) Una visión preformista del desarrollo del currículo.
- d) Un desarrollo muy desigual en cada una de las Comunidades Autónomas.
- e) Un desarrollo "imitativo" basándose en las evaluaciones de diagnóstico.
- f) Ignorar los proyectos de centro: encajar las competencias básicas en las programaciones.
- g) "Salvar las apariencias".

Un marco teórico incompleto

El concepto de competencia que ha servido de base para construir una primera visión ha sido un concepto forjado en el marco de la OCDE ya sea a través del Proyecto PISA como a través del Proyecto DeSeCo. La existencia de fuentes de referencia compartidas es, sin lugar a dudas, una gran ayuda. Sin embargo, conviene recordar que el marco teórico sigue incompleto: tenemos que dotarnos de un concepto de tarea, de un concepto de contexto y, sobre todo, de un concepto de procesos cognitivos que orienten el proceso de construcción del currículo. Una de nuestras modestas aportaciones ha consistido precisamente en completar este marco teórico inicial.

Una visión maximalista del cambio: nada cambia frente a todo cambia

La visión de las consecuencias que la incorporación de las competencias básicas en los diseños curriculares puede tener para el currículo de los centros educativos se mueve con frecuencia entre dos maximalismos: esto no cambia nada y esto lo cambia todo. El efecto conjunto de estas dos visiones, que pese a todo son complementarias, es que conducen al desánimo. Si nada va a cambiar, nada tenemos que hacer, si va a cambiar todo, esto es un trabajo para héroes que tendrán que abordar las nuevas generaciones. Frente a esta visión maximalista, hemos insistido en situar el cambio en su justa medida y, siempre que ha sido posible, en una cierta perspectiva histórica. La incorporación de las competencias básicas nos obliga, sobre todo, a reconsiderar la frecuencia y la secuencia de tareas sobre las que se asienta el currículo de cada uno de los centros educativos.

La incorporación de las competencias básicas nos obliga a reconsiderar la frecuencia y las secuencias de tareas sobre las que se asienta el currículo de cada centro educativo.

Una visión preformista del desarrollo

Una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta este modelo adaptativo de construcción del currículo es la mentalidad preformista que tanto las administraciones

públicas, como los servicios educativos y el propio profesorado pueden adoptar en el momento del desarrollo (Moya, 1993). El desarrollo del diseño curricular se interpreta de un modo *preformista* cuando se busca su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo. En esta mentalidad, existe una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo, la forma que inicialmente puede contenerse en el diseño. La lectura del diseño se convierte en un proceso de adivinación sobre las verdaderas intenciones de sus autores. Lógicamente, la interpretación preformista del desarrollo del diseño alimenta a quienes desean limitar la aparición de nuevas respuestas, tanto como a quienes desean imponer sus propias propuestas presentándolas como las que el diseño curricular establece. Lejos de esa interpretación preformista se encuentra la interpretación adaptativa, es decir, una interpretación del desarrollo del diseño que hace del desarrollo una oportunidad para la innovación y la mejora.

Un desarrollo muy desigual en cada una de las Comunidades Autónomas

La atención que se está prestando al desarrollo de las competencias básicas en las Comunidades Autónomas es muy diferente.

Los encuentros que hemos mantenido con las administraciones públicas y con el profesorado y los servicios en distintos territorios han terminado por evidenciar un hecho: la atención que se está prestando al desarrollo de las competencias básicas en las Comunidades Autónomas es muy diferente. En algunos casos, se han organizado equipos de trabajo, se han desarrollado jornadas, congresos, seminarios y hasta grupos de trabajo ligados a la práctica, mientras que en otros las competencias básicas son una gran incógnita. En este sentido, llama poderosamente nuestra atención que, mientras las CCAA están trabajando de forma coordinada en el Instituto de Evaluación para lograr unas bases teóricas y metodológicas comunes sobre las que diseñar las pruebas que se utilizarán en las evaluaciones de diagnóstico, no tenemos noticia de que se haya producido un solo encuentro para compartir ideas, experiencias y recursos alrededor del desarrollo del currículo. Ciertamente es que no hay nada que obligue a que tal encuentro se produzca, pero no es menos cierto que su conveniencia ofrece pocas dudas.

Un desarrollo "imitativo" basándose en las evaluaciones de diagnóstico

La incorporación de las evaluaciones de diagnóstico al ordenamiento del sistema educativo representa un cambio sustancial: por primera vez el mismo tipo de aprendizaje (las competencias básicas) va a servir de indicador para enjuiciar la eficacia del sistema educativo y definir las distintas estrategias de mejora.

Una de las novedades de la LOE consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, 2006).

Pues bien, a la luz de esta novedad comienza a surgir una preocupación: las pruebas utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico pueden convertirse en el único referente para el desarrollo del currículo, de tal modo que tanto las administraciones públicas como los centros educativos caigan en la tentación de hacer que las actividades propuestas a los alumnos sean una “imitación” de las propuestas en este tipo de pruebas. El riesgo de que el currículo real de los centros educativos se convierta en una preparación para las pruebas de diagnóstico aumentará o disminuirá en proporción inversa a los esfuerzos por lograr un currículo adaptado e integrado.

Ignorar los proyectos de centro encajando las competencias básicas en las programaciones

El salto desde los diseños curriculares hasta las programaciones de aula, aunque deja la impresión de que el cambio en un extremo se ha prologando hasta el otro extremo, no deja de ser un serio error estratégico: esta estrategia no resulta sostenible. Saltar desde los diseños curriculares hasta las programaciones supone ignorar la existencia de centros educativos y, sobre todo, de comunidades. Las competencias básicas requieren el poder de una “estación” que refuerce y distribuya el impulso que conduce a la mejora: los centros educativos son esa “estación”. Nuestra propuesta ha consistido en reforzar el impulso de mejora mediante la elaboración de proyectos integrados para luego lograr que las programaciones de aula puedan articularse y complementar estos proyectos.

Salvar las apariencias

Hemos reservado para el final el riesgo más frecuente: hacer que algo cambie para que nada cambie, o lo que es lo mismo, salvar las apariencias. Este riesgo que amenaza permanentemente cualquier intento de mejora es también uno de los que más dificultades presentan para su superación. A menudo la adopción de un nuevo lenguaje, o la incorporación de nuevos requisitos formales, dejan la impresión de que el cambio ha conducido a la mejora esperada. Sin embargo, esta impresión sólo se sostiene sobre el autoengaño y reclama una nueva visión que nos devuelva a la realidad. Mucho nos tenemos que las evaluaciones de diagnóstico pueden aportar esta visión que nos enfrente a la realidad: el cambio en las apariencias no ha sido suficiente.

Siendo realistas, es muy probable que todos los agentes responsables de la mejora (administraciones, centros y servicios) caigan en la tentación que nos recuerda

Stenhouse: salvar las apariencias de una “dieta rigurosa” con algún “sucedáneo” que alivie nuestras conciencias.

Un modelo de desarrollo curricular adaptativo e integrado basado en un enfoque de mejora

La mejora del currículo orientado a la consecución de las competencias básicas requiere no sólo que se defina una visión compartida del diseño curricular, sino que, ante todo, se defina una visión compartida del desarrollo. El aprendizaje de las competencias básicas requiere un modelo de desarrollo del currículo que, además de la *adaptación* de los elementos didácticos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) facilite su *integración*. Un desarrollo integrado del currículo, sea cual sea el nivel que cada centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. La integración del currículo, para lograr la consecución de las competencias básicas, se puede alcanzar, a nuestro juicio, en cinco niveles o momentos:

- Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición relacional de cada una de las competencias básicas.
- Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartidas.
- Nivel 3: La integración de los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.
- Nivel 4: La integración de los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.
- Nivel 5. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Nivel 1: La integración de competencias básicas y áreas curriculares, a través de una definición relacional.

La definición de las competencias básicas no establece una relación precisa con las áreas curriculares. Este es un problema a resolver.

La definición de cada una de las competencias básicas no establece una relación precisa con las áreas curriculares, ni tampoco con cada uno de los elementos que las conforman, siendo este un problema importante que hay que resolver. El Cuadro 3 ejemplifica una concreción curricular de una competencia definiendo su relación con todos y cada uno de los elementos de una determinada área curricular. Además de la definición relacional el ejemplo contiene una definición de los indicadores que permitirán la evaluación de los aprendizajes adquiridos y la fijación de distintos niveles de dominio.

Cuadro 3: Una definición relacional de la competencia matemática⁴

COMPETENCIA MATEMÁTICA - 1º CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA			
Objetivos	Contenidos	Crit. evaluación	Indicadores
<p>1. Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.</p> <p>2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.</p> <p>3. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.</p>	<p>Números naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. - Lectura y escritura de números. Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras. - Utilización de los números ordinales. - Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares. <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces. - Expresión oral de las operaciones y el cálculo. - Disposición para utilizar los números, sus relaciones y operaciones para obtener y expresar información, para la interpretación de mensajes y para resolver problemas en situaciones reales. 	<p>CM1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.</p> <p>CM2. Comparar cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares, interpretando y expresando los resultados de la comparación, y ser capaces de redondear hasta la decena más cercana.</p> <p>CM3. Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos numéricos básicos con las operaciones de suma, resta y multiplicación, utilizando procedimientos diversos y estrategias personales.</p>	<p>CM 1.1 Cuenta , números hasta el 999</p> <p>CM1.2 Lee y escribe números hasta el 999</p> <p>CM1.3 Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.</p> <p>CM2.1 Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.</p> <p>CM2.2 Interpreta resultados de una comparación.</p> <p>CM2.3 Expresa resultados de una comparación.</p> <p>CM2.3 Redondear hasta la decena más cercana</p> <p>CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.</p> <p>CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.</p> <p>CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.</p> <p>CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.</p> <p>CM3.4 Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos</p>

⁴ Esta definición de la competencia matemática es fruto de un trabajo realizado por los Centros del Profesorado de Huelva en colaboración con el Proyecto Atlántida.

Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartida.

La interpretación que hemos realizado del concepto de competencias básicas tiene consecuencias importantes para la práctica educativa. Probablemente las dos consecuencias más importantes de esta concepción sean estas: I) la estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se convierte en el centro de nuestra atención, II) el contexto en el que se desarrollan las tareas, en la medida en que resulta esencial para el éxito en la realización de la tarea y, por tanto, en la consecución de la competencia, sitúa al aprendizaje muy lejos de los ejercicios repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad.

Nivel 3: La integración de los distintos modelos de enseñanza y métodos de enseñanza que generan el currículo real del centro.

Hace más de setenta años, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, había dejado de resultar útil.

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio. (Dewey, 2004: 67).

Frente a este principio de oposición, Dewey reclamaba un nuevo principio de integración, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Nivel 4: La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

La evaluación de competencias, como en su momento lo fue la evaluación de capacidades, marca los límites en los que debe desarrollarse el proceso de recogida de información: de hecho, este proceso no puede iniciarse, sin que se dan algunas condiciones previas.

La primera condición, esencial en todo proceso de evaluación de estas características, es haber determinado los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias. Esos criterios de evaluación expresan los comportamientos que deben manifestar los alumnos al realizar unas determinadas tareas. La segunda condición es haber determinado con toda claridad las tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas. Estas dos condiciones son previas a todo proceso de recogida de información ya que, en su ausencia, el proceso de información puede ser un proceso técnicamente correcto pero desorientado, dado que no sabemos qué es lo que estamos buscando, ni dónde tenemos que buscarlo.

Nivel 5. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

La construcción de un currículum integrado, adaptado a las características y condiciones específicas de cada uno de los centros educativos, sólo es posible mediante la utilización eficaz de la autonomía que las leyes otorgan a los centros educativos. Así es como organización y currículum vuelven a encontrarse de nuevo. Ahora bien, este cambio legislativo (iniciado en la LOGSE y continuado en la LOE) no se reduce a dotar a los centros de mayor autonomía, ni a favorecer una mayor participación, sino que va mucho más lejos cuando otorga a los centros la capacidad para gestionar sus recursos y sus acciones a partir del diseño y desarrollo de sus propios “proyectos”. A través de esta novedad se introduce un cambio en el modo de funcionamiento de los centros: los centros se convierten en organizaciones gestionadas por proyectos. Los proyectos son aquello que comparten los miembros de la comunidad escolar, y lo que les hace ser “socios” en la organización, dado que asumen las responsabilidades en el éxito de esos proyectos. Es por esto que decimos que las escuelas son, en más de un sentido, sociedades para el aprendizaje.

El compromiso familia-escuela que introduce la LOE compromete seriamente a las familias en la consecución del éxito escolar.

Pues bien, la LOE introduce un cambio significado en los proyectos de centro que está estrechamente ligado al desarrollo de un currículum integrado basado en competencias: se trata del compromiso educativo escuela-familia. El compromiso escuela-familia crea, de hecho, un nuevo concepto de participación que no se limita a la gestión pública de los centros educativos, sino que compromete seriamente a las familias en la consecución del éxito escolar. Esta nueva concepción de la participación está muy próxima a la que ya es habitual en otros lugares.

La participación de padres es el apoyo en la casa, comunidad y escuela que afecta directamente y positivamente el desempeño educacional de todos los alumnos. (Norma H. Gómez, Coordinadora de la unidad de participación familiar de la Oficina de educación del condado de San Diego).

El compromiso escuela-familia, así entendido, puede facilitar, a nuestro juicio, la construcción de un currículo basado en competencias que permita integrar el currículo formal, el currículo no formal y el currículo informal (currículo familiar). Las competencias básicas son además una excelente oportunidad para que las administraciones locales puedan participar activamente en la mejora del éxito escolar, a través de una orientación adecuada de las actividades extraescolares ■

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y PEREYRA, M. A. (2006): El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 1-13.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y GUARRO PAYÁS, A. (eds.) (2007): *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 13-33.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y MOYA OTERO, J. (eds.) (2007): *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en:
<http://innova.usal.es/courses/CL8b31/> (Últimos materiales Atlántida).
- COLL SALVADOR, C. y MARTÍN ORTEGA, E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC.
- COLL SALVADOR, E. (2006): Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en:
<http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- EURYDICE (2002): *Las competencias claves. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en:
<http://www.mec.cide/eurydice>
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación". En GIMENO SACRISTÁN, J.(comp.) y otros (2008) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUN, E. (2002): *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- KEGAN, R. (2004): "Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos aprendan", en D.H. RYCHEN y L.H. SALGANICK (eds.) (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, pp. 327-347.
- MOYA OTERO, J. (2007b): De la competencia texto y contexto. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas* (46) pp. 25-33.
- MOYA OTERO, J. (1993): *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Librería Nogal.
- MOYA OTERO, J. (2007): Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía, en BOLIVAR, A y GUARRO, A (2007) *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer. pp.34-49.
- MOYA OTERO, J: (2008): "Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo". *Revista Curriculum*, 21, pp. 57-78.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007a): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (2008): "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En Gimeno Sacristán, J.(comp.) y otros (2008) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (2004): "La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo" en RYCHEN, D.S. y HERSH, L.: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SALGANIK, L. H. (comp.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

Breve currículum

José Moya Otero es Licenciado en Filosofía y Letras, secciones de Educación y Filosofía, Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Málaga y Diplomado en Educación General Básica. Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Imparte también docencia en Formación continua.

Florencio Luengo Horcajo es Licenciado en Pedagogía, profesor de Secundaria de Lengua y Literatura, asesor de innovación educativa, coordinador general del Proyecto estatal Atlántida. Sus líneas de trabajo en innovación han estado relacionadas con el eje Escuela-familia-comunidad para la mejora educativa, junto a la gestión de la convivencia y los conflictos escolares, el desarrollo curricular de las competencias básicas del alumnado y la articulación de redes sociales de innovación.

Su línea de trabajo fundamental dentro de la innovación Atlántida es la relacionada con el papel de la escuela, de las APAS y agentes sociales dentro de lo que denominan nuevas estructuras corresponsables de barrio, municipio, como son los denominados Consejos de Ciudadanía. En los últimos cuatro años, junto al profesor José Moya, coordina la propuesta de competencias básicas de Atlántida, que está avalada por el Ministerio de Educación, y desarrolla experiencias de puesta en marcha en la mayor parte de las comunidades autónomas del estado español.

Tres medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar

Julio Carabaña Morales

Universidad Complutense de Madrid

Sumario: 1. Introducción. 2. Fracaso oficial alto, fracaso real bajo. 3. A grandes males, grandes remedios.

Resumen

Las medidas objetivas del rendimiento académico de los alumnos españoles de ESO, tales como PISA, muestran que el rendimiento medio es muy semejante al de Europa, pero inferior el porcentaje de alumnos con resultados muy buenos y muy malos. Esto último –la proporción de alumnos con malos resultados– puede tomarse como un indicador del ‘fracaso escolar’ que permite comparar entre sí los países participantes en PISA. Ahora bien, si según PISA tenemos menos fracaso escolar real que la mayor parte de los países europeos, pero según las calificaciones escolares tenemos más, ello tiene que deberse a que nuestras escuelas son muy exigentes. La comparación del fracaso escolar real con el oficial por CCAA permite clasificarlas por su grado de exigencia: a la cabeza figura la Rioja, a la cola el País Vasco. A la luz de estos resultados se sugieren tres maneras de luchar contra el fracaso escolar oficial. La mejor es eliminarlo totalmente suprimiendo la titulación en ESO; en su defecto, cabría otorgar el título mediante una prueba uniforme y poco exigente; peor que lo anterior, pero bueno también, sería dejar las cosas como están, pero rebajando la exigencia al nivel de, por ejemplo, la Comunidad Autónoma Vasca.

Palabras clave: aprendizaje, fracaso escolar, PISA.

Abstract

When scholastic achievement is measured through tests, as PISA does, students in Spain obtain mean scores very similar to those of European countries; percentages of students with very high and very low scores, on the contrary, are both below European values. The proportion of school children with low results can be taken as an objective indicator of ‘school failure’, which allows easy inter-country comparisons. Now, if according to PISA Spain has less real scholastic failure than most European countries, but much more according to school grades, this must be due to the operation of higher standards in our schools. Moreover, comparing PISA scores with rates of ‘school failure’ by Autonomous Communities produces a league where La Rioja is first and the Basque country last in

standards. All this suggests three forms of struggle against school failure. The best would be the total eradication by means of abolishing credentials at the end of the ESO; second best would be to grant it by means of a uniform, easy examination; not so good, but also not so bad, would be to leave things as they are, but to lower standards at the level of, for instance, the Basque Country.

Keyword: learning, school failure, PISA.

Introducción

Las tasas de ‘fracaso escolar’ vienen siendo tomadas desde hace ya decenios –desde la LGE- como un indicador válido de la calidad de la enseñanza básica. Desde hace menos años, comparte protagonismo con el ‘abandono escolar temprano’ y con los resultados de los estudios internacionales, particularmente PISA, con los cuales coincidiría, según se tiene por cierto, en mostrar el lamentable estado de, antes, la EGB y ahora la ESO. Una pregunta formulada en el Congreso de los Diputados al Presidente del Gobierno, y la respuesta de éste, pueden servir para ilustrar lo arraigado de esta creencia, abonada tanto por documentos oficiales de la Unión Europea y de la OCDE, como por expertos nacionales. La pregunta, literalmente, fue esta:

La tasa de fracaso escolar alcanzó el curso 2005-6 la cifra del 30,8%, un 1,2% más que en el ejercicio anterior. O, lo que es lo mismo, la política educativa de su gobierno expulsa del sistema a uno de cada tres jóvenes españoles. O, lo que es lo mismo, la política educativa de su gobierno lleva al riesgo de la exclusión social a más del 30% de los jóvenes españoles que no reciben el instrumento de formación necesario para tener autonomía de vida personal. O lo que es lo mismo, Sr. Presidente, la política educativa de su gobierno tiene efectos regresivos, contribuye a la desigualdad de los ciudadanos españoles; más aún, fomenta la desigualdad y contribuye a más desigualdad entre aquellos ciudadanos más desfavorecidos, aquellas clases sociales que más necesitan la acción del Estado (D^a Rosa Díez, del Grupo Mixto, el miércoles 10-12-08).

En cuanto a la respuesta, baste decir que consistió en una prolija enumeración de todas las políticas puestas en práctica para combatir el fracaso escolar, sin poner en duda, ni por un momento, la pertinencia de la pregunta misma.

Las tasas oficiales de “fracaso escolar” son muy exageradas si las consideramos a la luz de una medida objetiva del aprendizaje de los alumnos como son los resultados de los estudios PISA.

Y sin embargo, cuestionar la pregunta habría sido lo adecuado. Según voy a explicar en lo que sigue, las tasas oficiales de ‘fracaso escolar’ son muy exageradas si las consideramos a la luz de una medida objetiva del aprendizaje de los alumnos como son los resultados de los estudios PISA. Como, además, el título de Graduado en ESO se

concede sin criterios fijos por los centros, propongo hacerlo depender de un examen único, o, mejor todavía, suprimirlo.

Fracaso oficial alto, fracaso real bajo

Comencemos por las medidas objetivas de lo que los alumnos aprenden, gracias a los estudios PISA de la OCDE, se publican desde hace ya casi diez años. Si aceptamos que PISA mide lo que las escuelas deben enseñar, entonces, las escuelas españolas son tan buenas como las de la media de la OCDE. Así lo muestran las medias que reproduce la tabla 1, que refleja resultados en Ciencias Naturales de 2006: la media de los alumnos españoles es 488 puntos, la media de los alumnos de la OCDE es de 491 puntos. Si PISA mide lo que las escuelas deben enseñar, entonces los alumnos españoles aprenden lo que deben aprender en la misma medida que los alumnos de Estados Unidos. Si PISA es un reflejo fiel de las competencias que las personas van a necesitar en la sociedad del conocimiento, entonces los españoles están siendo tan bien preparados para el futuro como los daneses, franceses y noruegos, de los que nos separan diferencias no significativas. Podríamos, ciertamente, estar un poco mejor (bastaría realmente con poco) y llegar a la altura de otros países europeos, como Alemania, Holanda o Inglaterra. Pero también bastaría con sólo estar un poco peor para bajar al nivel de los países con los que solemos agruparnos en casi todas las comparaciones, Italia, Grecia y Portugal, o al de otro, Rusia, con el que no era posible compararse hasta ayer porque durante muchos años hizo las cosas de otra manera, admirada por no pocos.

No solamente tiene España una media próxima a Europa, sino que presenta diferencias similares de Norte a Sur, como si fuera una Europa en pequeño. Así, Castilla-León, la Rioja y Aragón presentan los mismos resultados que los mejores países europeos –Holanda, Alemania o Inglaterra–, luego Galicia, Cataluña o el País Vasco producen las mismas puntuaciones medianas que Suecia, Noruega o Dinamarca, y, finalmente, Andalucía reproduce los resultados de Rusia, Italia, Grecia y Portugal. Es cierto que ninguna región española puede parangonarse a Finlandia, claramente excepcional en Europa; pero tampoco hay ninguna que tenga resultados tan bajos como los de Rumania o Turquía, mucho más frecuentes que los finlandeses. Salvando estos extremos, la diversidad entre las regiones españolas reproduce la diversidad que se encuentra entre los países europeos más importantes.

No debemos mostrar tanta pena por nuestros resultados escolares, que no son peores que los de Europa y, si se quiere afinar, algo mejores, por no haber región española con resultados tan malos como los del sureste europeo.

No debemos, pues, mostrar tanta pena por nuestros resultados escolares, que no son peores que los de Europa y, si se quiere afinar, algo mejores, por no haber región española con resultados tan malos como los del sureste europeo. Contra una pena sin fundamento, no hay motivo para usar el falso consuelo de que nuestras escuelas son equitativas. Las desviaciones típicas reflejadas en la tabla 1 muestran que, efectivamente, la desigualdad de resultados entre los alumnos españoles, 91 puntos, es una de las menores entre los países europeos, sólo superior a la de Finlandia y Estonia.

Más aún, muestran también que la desigualdad en las CCAA españolas de puntuación más alta, en particular Castilla-León, es tan baja o más que la de estos países, a los que nuestras regiones se asemejan en tamaño. Pero esta igualdad no tiene nada que ver con la equidad, ni por lo que es, ni por lo que vale.

Llamar equidad a la igualdad de resultados escolares, como hace la OCDE, implica que éstos son algo que se reparte o distribuye entre los alumnos. Pero como todos sabemos por experiencia, el saber no es algo que se da, sino algo que se adquiere. Se reparten los recursos escolares, los medios para aprender; de ellos, de lo que podemos llamar enseñanza, sí puede predicarse la equidad. Hablar, en cambio, de equidad refiriéndose al aprendizaje, a los resultados, equivale a suponer que dependen directamente de los medios, de la enseñanza; lo cual es falso, según nos dice la experiencia y han mostrado todos los estudios sobre la relación entre recursos y resultados escolares, y muy destacadamente los de Hanushek.

No hay motivo para felicitarse por la igualdad de resultados en general, que tiene tanto un lado bueno (pocos alumnos con resultados bajos) como un lado malo (pocos alumnos con resultados altos).

Aún si no fuese un error calificar de 'equitativa' la igualdad de resultados escolares, el término tendría que despojarse de sus connotaciones positivas. No hay motivo, en efecto, para felicitarse por la igualdad de resultados en general, que tiene tanto un lado bueno como un lado malo. El lado bueno es que haya pocos alumnos con resultados bajos, el malo que haya pocos alumnos con resultados altos. Consideremos en la tabla 1 la proporción de alumnos con resultados por encima del nivel 5, que PISA fija en los 633 puntos, por encima de 1,3 desviaciones típicas. No parece muy de celebrar que la proporción de alumnos españoles en estos niveles esté muy por debajo de la de Estados Unidos o Francia, o que las escuelas de Castilla-León o Rioja, teniendo una media como las holandesas, se queden a cinco puntos de ellas en alumnos de resultados altos. Y sin embargo, es lo que hacen quienes se consuelan confundiendo la igualdad con equidad.

TABLA 1. Medias y D. T. en la prueba de Ciencias, PISA 2006, y porcentaje de alumnos de nivel 1 o menos y de nivel 5 o más. Países y regiones españolas escogidos									
			%BAJO	%MAS				%BAJO	%MAS
PAÍS	MEDIA	D.T.	NIVEL1	NIVEL5	PAÍS	MEDIA	D.T.	NIVEL1	NIVEL 5
Finlandia	563	86	4,1	20,9	País Vasco	495	84	15,7	4,3
Estonia	531	84	7,8	11,5	Francia	495	102	21,1	8
Australia	527	100	12,8	14,6	Cataluña	491	90	18,6	4,6
Países Bajos	525	96	13	13,2	Estados Unidos	489	106	24,4	9
Castilla.-León	520	79	8,8	7,7	España	488	91	19,6	4,8
Rioja	520	87	11,3	8,8	Noruega	487	96	21,1	6,1
Alemania	516	100	15,4	11,8	Rusia	479	90	22,2	4,2
Reino Unido	515	107	16,7	13,8	Italia	475	96	25,3	4,6
Aragón	513	88	12,3	8,1	Portugal	474	89	24,5	3,1
Galicia	505	87	14,2	6,7	Andalucía	474	88	23,3	2,9
Suecia	503	94	16,4	7,9	Grecia	473	92	24,1	3,4
Polonia	498	90	17	6,8	Turquía	424	83	46,6	0,9
Dinamarca	496	93	21,1	6,8	Rumania	418	81	46,9	0,5
Total OCDE	491	104	23,2	8,8					

Vengamos ahora al lado positivo de la igualdad, el producido por haber pocos alumnos malos, que es el que directamente nos interesa en relación al fracaso escolar. La tabla 1 refleja el porcentaje de alumnos de nivel 1 o inferior en PISA, que PISA fija en 409,5 puntos, algo menos de una desviación típica bajo la media. Si, otra vez, PISA mide lo que las escuelas deben enseñar, entonces ese porcentaje puede tomarse como un indicador objetivo del llamado ‘fracaso escolar’, el mismo para todos los países participantes en PISA. Como puede verse España tiene menos alumnos por debajo de ese nivel que países con medias semejantes e incluso superiores. El ‘fracaso escolar’, medido de modo objetivo, con un único criterio, es menos del 20% en España, cuando en Estados Unidos pasa del 24% y en Francia o Noruega llega al 21%. Cada CCAA española tiene también menos ‘fracaso’ objetivo o real que los países con similares puntuaciones medias. Andalucía tiene menos fracaso escolar objetivo que Italia, Portugal o Rusia, Cataluña o el País Vasco tienen menos fracaso escolar objetivo que Francia o Dinamarca, Galicia menos que Suecia, Aragón menos que el Reino Unido o Alemania, Castilla-León y Rioja menos que los Países Bajos o Australia. En fin, con un fracaso escolar objetivo de menos del 9%, Castilla-León sería el segundo o tercer mejor país europeo en este indicador, sólo por debajo de Finlandia y al mismo nivel de Estonia.

A la luz de los datos PISA, el fracaso escolar, que podríamos llamar ‘administrativo’, está muy exagerado en relación al ‘objetivo’ que miden las pruebas.

A la luz de estos datos, solo cabe la conclusión de que nuestras elevadas tasas de ‘fracaso escolar’ se deben a las altas exigencias de las escuelas españolas para conceder el título de Graduado en ESO (GESO). Tantas lamentaciones por el bajo nivel de nuestros alumnos, tanto achacar al ‘fracaso escolar’ los problemas de nuestra economía, tanto pronosticar a los ‘fracasados’ una vida de inadaptación a la sociedad tecnológica, y resulta que no estábamos hablando de las competencias de los alumnos, sino de las exigencias de las escuelas, que no estábamos hablando de saberes, sino de titulaciones. A la luz de los datos PISA, el fracaso escolar que, con Martínez García, podríamos llamar ‘administrativo’, está muy exagerado en relación al ‘objetivo’ que miden las pruebas.

¿Eran necesarias pruebas como PISA para darse cuenta de lo poco de fiar que son los títulos?. Ni mucho menos. Bastaba con el hecho de que obtener ahora el título de GESO es más difícil que antes obtener el título de EGB, siempre, claro está, que se reflexionara sobre él en lugar de tomarlo al pie de la letra como un indicador fiable. La EGB había comenzado con una tasa de graduados del 70%, que fue aumentando poco a poco hasta llegar al 85% cuando fue sustituida por la ESO. Con ésta, la tasa de fracaso escolar volvió al 30%, como al comienzo de la EGB en los setenta. Tal aumento no puede explicarse porque los alumnos aprendan menos estudiando dos años más; sólo se explica si obtener el título se ha vuelto más difícil, más incluso de lo que correspondería al aprendizaje de los alumnos durante dos años.

¿Cómo se produjo este aumento de la exigencia para conceder el título? Dado que, según la retórica oficial, el título de Enseñanza Básica acredita la posesión del mínimo

de competencias imprescindible para llevar una vida digna en las sociedades del conocimiento, cabría esperar que los políticos hubieran definido con especial cuidado lo necesario para su obtención. No ha sido así, sin embargo. No hay norma de ningún rango que intente definir el criterio para dividir a los alumnos en dos partes, a una de las cuales se le pronostica el fracaso en la vida y para empezar se le niega el acceso a posteriores estudios. Disminuir el fracaso escolar y eliminar la doble titulación fueron dos de los objetivos declarados de la LOGSE. Para conseguirlos se añadieron dos años de currículo uniforme a los ocho ya existentes. Algo tendrían que aprender los alumnos en esos dos años más, y algo tendría que bajar la tasa de fracaso, si el criterio quedaba igual. Pero resulta que tras dos años más de escuela un quince por ciento del total de los alumnos, que con la EGB habrían obtenido el título, no lo obtienen con la ESO. El criterio se ha hecho más difícil, no por obra de las autoridades, sino de los profesores. ¿Cómo? Nadie lo sabe, pero la hipótesis más sencilla es que el GESO no lo dan maestros, sino profesores de medias, que han trasladado a la ESO los criterios de evaluación de los institutos de Bachillerato.

No habiendo criterio definido para la conexión del título de Graduado en ESO, que depende del acuerdo entre los claustros de profesores, no es de extrañar que haya grandes diferencias entre las tasas del fracaso escolar “objetivo” y “administrativo”.

A consecuencia de esto, el GESO es arbitrario e injusto, además de exagerado. No habiendo criterio definido para su concesión, que depende del acuerdo de los claustros de profesores, no es de extrañar que haya grandes diferencias entre las tasas de fracaso escolar ‘objetivo’ y el ‘administrativo’. PISA permite compararlas por CCAA, como se hace en la tabla 2. Podemos tomar como referencia el País Vasco, donde ambas tasas casi coinciden: hay un 16% de alumnos de nivel 1 o inferior en Ciencias, casi el mismo que el 17% que se quedan sin el GESO. Se ve claramente que las demás CCAA son más exigentes que la vasca a la hora de conceder título de ESO, y algunas, como la Rioja, mucho más exigentes. En este contexto sí que es apropiado hablar de equidad: resulta, en efecto, inicuo que un título con validez nacional que abre, entre otras puertas, las de la Administración Pública y las de la Enseñanza Secundaria Superior sea mucho más fácil de obtener en unos sitios que en otros. En el País Vasco, cuyas políticas se toman con frecuencia como modelo para reducir el fracaso escolar, sacan el título los alumnos que están por encima de 416 puntos PISA; en la vecina Rioja, en cambio, se necesitan 474 puntos, en Aragón 467, en Castilla-León 460.

Para hacernos una idea de lo que esto significa, podemos considerar las correspondientes cuestiones de PISA. En Ciencias Naturales, el criterio vigente en el País Vasco se cumple sabiendo que las conchas y los peces fósiles que se encuentran tierra adentro están allí porque el mar cubrió la zona en otro tiempo, no porque los hayan traído los hombres o las olas, o porque fueran animales terrestres antes de emigrar al mar (las cuatro respuestas se les presentan para que elijan una). O que, preguntados qué aparato sirve para medir la corriente eléctrica, eligen correctamente entre voltímetro, micrómetro, sonómetro y caja de luces. O que cuando los músculos se ejercitan, reciben más sangre y no forman grasa. Esas son cuestiones en el límite entre el nivel 1 y el 2, es decir, los 400

puntos. En el resto de España, en cambio, se exige responder bien a preguntas del nivel 2; por ejemplo, hay que elegir ‘transmitidas por virus’ y no hereditarias, funcionales o incurables en la pregunta sobre qué tipo de enfermedades son eficaces las vacunas (ello después de que la propia pregunta haya informado de lo que es vacunarse); o hay que elegir ‘al helarse, se expande’ en la pregunta sobre si el agua depositada en las grietas de las rocas acelera su fractura por eso o porque las disuelve, las cementa o suaviza su superficie. En Matemáticas, en el País Vasco el título de ESO se alcanza con resolver problemas como el de la escalera: Si una pared tiene 280 cm, ¿cuántos peldaños de 20 cm tiene que tener una escalera para igualarla? En la Rioja, además, se exige resolver problemas como el de los dados: Si las caras opuestas de un dado siempre suman siete puntos, ¿cuántos puntos hay en la cara opuesta de un 1? ¿y de un dos? ¿Y de un cinco? etc.

TABLA 2. Fracaso escolar, % de alumnos bajo el nivel 2 de PISA y puntuaciones PISA correspondientes al título de ESO. España y CCAA. Participantes en PISA			
	FRACASO ESCOLAR	PISA, % NIVEL<2	PUNTUACIÓN PISA PARA EL TÍTULO DE ESO
ESPAÑA	31	20	445
ANDALUCÍA	34	23	437
ARAGÓN	29	12	467
ASTURIAS	16	12	428
CANTABRIA	22	13	446
CASTILLA-LEON	22,5	9	460
CATALUÑA	28,4	19	442
GALICIA	25	14	447
LA RIOJA	28,6	10	474
NAVARRA	22,3	14	440
PAIS VASCO	17	16	416

FUENTE: Ministerio de Educación, *Cifras de la educación en España*, www. Elaboración propia a partir de los datos PISA 2006.

A grandes males, grandes remedios

¿Qué cabe hacer contra el fracaso escolar? Tras lo que llevamos dicho, es de rigor distinguir entre el fracaso escolar administrativo u oficial y el objetivo o real. Sobre el primero, el real, es bien poco, por no decir nada, lo que un sociólogo como yo podría añadir a las muchas propuestas que han hecho psicólogos, pedagogos y hasta economistas, desde comenzar antes el preescolar a fomentar la estimulación de calidad por los padres, excepto que ninguna ha resultado hasta ahora muy eficaz. Puedo, por el contrario, proponer maneras eficaces y rápidas de habérselas con el fracaso escolar oficial o administrativo.

La más eficaz de todas es eliminar la titulación al final de la ESO. Parece una medida radical, pero no tendría más repercusión sobre la realidad que la que ahora tiene el título,

que es poca o ninguna. Puede mostrarse que el título apenas es tenido en cuenta en el mercado de trabajo privado, al que ahorra muy poco en costes de selección. Lo tienen en cuenta las administraciones públicas, con lo que consiguen una pequeña disminución de candidatos a las oposiciones a cambio, según hemos visto, de grandes injusticias. En el interior del sistema de enseñanza no sirve, como antes el de EGB, para seleccionar a los posibles Bachilleres, sino a los que pueden seguir estudiando cualquier cosa (es decir, para fomentar el abandono escolar temprano; pero este es otro asunto). Pues bien, todos estos procesos de selección –deseables o indeseables– pueden realizarse quizás con algo menos de economía, pero seguramente con mayor justicia, utilizando únicamente la información del expediente académico.

Tres medidas pueden acabar con el fracaso escolar o disminuirlo: la más eficaz, eliminar la titulación al final de la ESO. Otra, aplicar un examen de dificultad uniforme, semejante a PISA, o bien bajar las exigencias al nivel de la Comunidad Autónoma Vasca.

Supongamos, sin embargo, que la supresión del título parece en exceso radical y que nos conformamos con disminuir, en vez de con erradicar, el fracaso escolar oficial. Las pruebas PISA sugieren, por último, un método eficaz de hacerlo aplicando además el mismo rasero a todos los españoles. Consistiría éste en un examen de dificultad uniforme, semejante a PISA, factible tras la construcción de muchos ítems de dificultad ajustada al porcentaje de alumnos que decidiera quien tuviese autoridad para ello. Este método, además de someter el fracaso escolar a la decisión política, tendría la ventaja de la igualdad entre todos los españoles, que podrían tomar el examen antes de la ESO, en la ESO o después de la ESO, según les pluguiera.

Por último, si también una prueba así resultara inconveniente, hay todavía un modo simple y eficaz de disminuir el fracaso escolar oficial. Consiste en imitar a la Comunidad Autónoma Vasca. Pero no gastando tanto como ella (que es lo que suele proponerse), sino simplemente aprobando más. Hemos visto que en el País Vasco obtienen el título de GESO los alumnos de nivel 1 en PISA. Nadie, que yo sepa, ha detectado carencias en algunos de ellos, ni como estudiantes de ciclos formativos de Grado Medio ni como trabajadores. Si el resto de CCAA bajaran sus exigencias a este nivel, no sólo se reduciría el fracaso escolar, sino también una parte –la que hay entre CCAA– de la actual desigualdad ante la Ley ■

Breve currículum

Julio Carabaña Morales es Licenciado (Valencia, 1970) y Doctor (UAM, 1982) en Filosofía y Letras. Ex-investigador (1975-1982) y ex-director (1983-86) del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Asesor en el MEC (1983) siendo ministro José M^a Maravall. Catedrático de Sociología, enseña en la Facultad de Educación-CFP de la UCM. Autor de *Educación, ocupación e ingresos en la España del Siglo XX* (1983), *Escalas de prestigio profesional* (1996), con C. Gómez Bueno, (*Dos estudios sobre movilidad intergeneracional* (1999) y de varios artículos y capítulos de libros, la mayor parte sobre Sociología de la Educación y sobre Movilidad Social. Entre sus últimas publicaciones están "Clase, voto y políticas sociales en España, 1982-2000",

Zona Abierta, 96/97:7-55, 2002; "El 'punto ciego' de la Ley de Universidades", *Claves de Razón Práctica*, 119:32-41, 2002. "La inmigración y la escuela". *Economistas*, 99: 62-73, 2004, "Educación y movilidad social" en Viçens Navarro y Águeda Quiroga (eds.), *El Estado de Bienestar en España*, Madrid: Tecnos; "Desigualdades desiguales: buenas y malas, crecientes y menguantes". Pp. 299_312 en Juan Monreal, Capitolina Díaz, Juan J. Escribano (eds), *Viejas Sociedades, Nueva Sociología* (2005); "De la autarquía a la globalización. Dilemas para el trabajo". pp. 123-143 en AAVV *El cambio social en España. Visiones y retos de futuro* (2006); "Desigualtats explicables y desigualtats inexplicables a l'informe PISA". *Quaderns d'avaluació* (Consell d'Avaluació, Generalitat de Catalunya) 7:35-61; *Las desigualdades entre países y regiones en las pruebas PISA*, www.colegiodeemeritos.es,(2008).

Paz Posse, el aprendizaje lúdico de las ciencias



Senén Crespo de las Heras

M^a Cruz del Amo del Amo

“Se trata de fomentar esa curiosidad e interés por saber más de algo, incluso con la certeza de que pueden y deben surgir más preguntas que respuestas”.

Paz Posse, Directora del Departamento de Educación del Parque de las Ciencias. Granada.

Paz Posse, berciana de Ponferrada, industrial y minera, se vio empujada por los vientos de la vida hasta la ciudad de Granada, nazarí y lorquiana, en la que ejerce su profesión como Jefa del Departamento de Educación y Actividades del *Parque de las Ciencias*, aunque antes tuvo que detenerse en Madrid, puerto sin mar, y completar su formación. En los primeros años setenta terminó sus estudios de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid y las urgencias juveniles le impulsaron a buscar trabajo en el campo para el que se sintió formada y, así, se incorporó a la escuela y trabajó como maestra de Preescolar.

Ha desarrollado su actividad profesional siempre en el sistema educativo ejerciendo de maestra y, por su constante compromiso con la educación, se involucró en varios proyectos educativos, por ejemplo, el *Colegio S. XXI*. Un periodo especialmente interesante y que le trae gratos recuerdos, pues vivió los cambios que trajo aparejados la reforma del sistema educativo y la incorporación al mismo de la Educación Infantil. También lo recuerda como un periodo efervescente en el mundo de la educación que le permitió trabajar en proyectos de experimentación, en los movimientos de renovación pedagógica y tener una participación activa en las escuelas de verano, marco propicio para el intercambio de experiencias y metodologías de trabajo en la escuela entre profesionales de la educación de todos los niveles educativos. Estas actividades le obligaron y le permitieron estar al tanto de los estudios y nuevos enfoques que la educación iba definiendo.

Se trasladó a vivir a Granada el año 1980. Dos años más tarde, en 1982, se incorporó al Patronato Municipal de Educación Infantil, institución pionera en el proyecto que define la escuela 0-6 años. Le tocó asumir un papel muy activo en los diseños curriculares de esta etapa educativa y en el Plan experimental de la Junta de Andalucía para su implantación.

Se sumó al proyecto para el Museo *El Parque de las Ciencias* impulsado por el Ayuntamiento y se incorporó a trabajar en el mismo en el año 1995, el de su inauguración. *El Parque de las Ciencias* de Granada es el primer museo interactivo de ciencia de Andalucía y uno de los más relevantes del sur de Europa. Desde su creación, ha crecido en cuatro fases hasta constituir los más de 70.000 metros cuadrados que conforman su superficie. Está situado en una zona céntrica de Granada y se ha convertido en uno de los principales reclamos turísticos de la ciudad. Una de sus señas de identidad es la originalidad de su estructura arquitectónica. Destaca el Edificio Péndulo de Foucault, integrado por un conjunto de salas expositivas y espacios diversos como la Sala Eureka, en la que están presentes la Física y la Mecánica o la Sala Percepción, dedicada a la



luz, los espejos y los sonidos y la Sala Biosfera que gira en torno a la vida en la tierra y en ella hay experiencias para ver cómo se formaron los continentes, cómo es el interior de un volcán o de qué forma se origina un tornado. También destacan los exteriores, que permiten hacer los recorridos botánicos. La Carpa de la Gimnasia Mental, el Jardín de Astronomía, la Plaza Marie Curie, las Esculturas Dinámicas son otros de los espacios que el visitante puede disfrutar en su visita al *Parque de las Ciencias*. Digno de mención es el Mariposario Tropical. El ciclo vital de las mariposas se puede conocer en este espacio donde se recrean las condiciones climáticas y vegetales del trópico y, finalmente, los más de 5.000 m² distribuidos en salas expositivas de diferentes superficies dedicados a exposiciones temporales.

El Museo ha ido creciendo a la par que el equipo multidisciplinar ha ido desarrollando el proyecto en sucesivas etapas y que tiene como objetivo la divulgación de la cultura científica. Hoy el departamento de Educación y Actividades del *Parque de las Ciencias* desarrolla su tarea con y para la comunidad educativa y su prioridad son los escolares de todo el sistema educativo y los profesionales que en él ejercen su actividad y trata de ofrecer un escenario único y unos recursos novedosos para el conocimiento y el disfrute.

Este es el marco en el que Paz desarrolla su actividad diaria y su primera responsabilidad fue poner en funcionamiento el *Área Explora*, contenidos y salas del museo especialmente diseñado para la infancia. Confiesa estar entusiasmada con su trabajo pues le permite concretar tanto su profesión como su pasión: la educación. Y, como Granada no está lejos del mar, tiene tiempo para disfrutar de la brisa marina en compañía de sus múltiples amigos o con los personajes que viven sus vidas en las páginas de un buen libro.

Por el tema que trata este número de la revista ha de tener cabida en sus páginas la opinión de una persona que está en permanente contacto con el alumnado fuera del ámbito escolar, pero contribuyendo al logro de los objetivos educativos. El aula y el museo son espacios para dos formas de enseñar y de aprender que se complementan en el objetivo compartido de que todo el alumnado alcance el éxito académico y disfrute aprendiendo. Paz se ha prestado a responder a las cuestiones que le hemos planteado con suma amabilidad y se lo agradecemos.

1. El Parque es uno de los museos interactivos más modernos de Europa. ¿Nos podría describir qué objetivos persigue desde el campo de la educación?

El Parque de las Ciencias tiene como principal objetivo acercar la ciencia, la tecnología y el medio ambiente a los escolares de manera lúdica y teniendo en cuenta su modo y manera de aprender. Es decir, poner a su disposición, tanto de los escolares como del profesorado, un recurso didáctico para reforzar el aprendizaje científico.

El “Parque de las Ciencias” tiene como principal objetivo acercar a los escolares la ciencia, la tecnología y el medio ambiente de manera lúdica. Pone a disposición de los escolares y del profesorado, un recurso didáctico para reforzar el aprendizaje científico.

El Museo es un espacio concebido para todas las personas, pero con una clara intencionalidad en sus objetivos de acercar la ciencia, la tecnología y el medio ambiente a los escolares de todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional. Trabajamos estrechamente con profesorado y las actividades están relacionadas con los diseños curriculares e intereses del profesorado. Al mismo tiempo que ofrecemos recursos para la innovación en el aula, nuevas tecnologías, robótica,...etc.

Pero también podemos reseñar que después de una visita al Museo con su escuela, conocen un lugar en el que se puede pasar una tarde de ocio, de “descanso” en el que, además de pasarlo bien, aprenden cosas del mundo que les rodea.

2. Los contenidos de los pabellones y salas del Parque hacen referencia a los distintos campos del saber. ¿Nos podría precisar en qué medida estos ayudan a los alumnos a conseguir las competencias básicas?

Los contenidos de los pabellones permanentes y los de las exposiciones temporales, desarrollan temas de sumo interés para todas las personas, tengan la edad que tengan. ¿A quién no le interesa conocer cómo funciona nuestro cuerpo por dentro? O, ¿por qué “peso” distinto en la luna o en la tierra?

El Parque está concebido para que puedan realizar determinadas acciones que les permitan poner en relación lo que conocen con los conocimientos nuevos, realizando experiencias que ponen en funcionamiento las competencias básicas.

El alumnado siente una curiosidad tremenda, siempre y cuando sepamos favorecerla y sea la motivación para conocer. *El Parque de las Ciencias* está concebido para que puedan realizar determinadas acciones que les permitan poner en relación lo que conocen con los conocimientos nuevos, realizando tareas como leer, manipular, comunicar lo aprendido, debatir con sus compañeros, actuar por ellos mismos, realizar experiencias que ponen en funcionamiento las competencias básicas. La visita al Museo debe proporcionar al alumnado un material, una experiencia, que posteriormente el profesorado puede usar para continuar como material de clase.

Creo que la visita al *Parque* o a un museo interactivo de ciencia es una experiencia muy positiva y aprovechable para el profesorado. Preparando la visita antes de ir al museo y programando distintos contenidos y actividades a realizar y compartirla con su alumnado, le va a proporcionar material, observación y seguimiento de su alumnado muy enriquecedor para su quehacer educativo.

Por otra parte, no nos olvidemos que están en un contexto social en que se relacionan al mismo tiempo con más personas, escolares, visitantes, que comparten con ellos un espacio público, un espacio para todos en el que podrán en juego las competencias sociales y todas las demás en un escenario distinto al habitual.

3. El Parque aplica el principio metodológico de aprender deleitando. ¿Sirven las actividades para que los alumnos se adentren en el campo de las ciencias experimentales?

Por supuesto. Creo que puede servir para que sientan el gusto por saber de ciencia y les interese saber ciencia. Pero hay que decir que la visita al Museo es una experiencia dentro de un proceso. Los museos colaboran a ello, pero la escuela debe fomentar que la ciencia es algo importante. El Museo colabora en ello, nunca lo resuelve.

Hay actividades programadas para poner la “ciencia en sus manos.” Los talleres por ejemplo. Poder tener un corazón en las manos y conocerlo de cerca, muy de cerca, o construir un reloj de sol que después deben utilizar, o realizar reacciones químicas que les permiten observar muy de cerca procesos simples,... y muchas más que podría reseñar, son actividades que creemos que favorecen el interés y el aprendizaje de la ciencia. Se trata de fomentar esa curiosidad e interés por saber más de algo, incluso con la certeza de que pueden y deben surgir más preguntas que respuestas, y lo iniciado por una acción o actividad desencadene un proceso dinámico hacia el conocimiento.

4. Los niños y adolescentes tienen una curiosidad intelectual muy alta. ¿Tiene diseñado el centro algún procedimiento que recoja sus inquietudes y propuestas para fomentar su participación?

Pues creo que somos el museo que cuenta con la colaboración de la infancia y la juventud. Desde el año 2004, y tomando como referencia el proyecto “*La ciudad de los*

Un grupo de niños y niñas, de edades comprendidas entre los 9 a los 14 años, se reúnen periódicamente para proponer contenidos, servicios y actividades. Es el Consejo Infantil y Juvenil del Museo. Escucharles es toda una lección de sentido común.

niños” de Francesco Tonucci, existe El Consejo Infantil y Juvenil del Museo. Un grupo de niños y niñas de edades comprendidas entre los 9 a los 14 años aproximadamente que se reúnen periódicamente para proponer contenidos, servicios, actividades, etc., al Museo. Los coordina Lola Castillo, compañera del Departamento de Educación, y hacen llegar sus aportaciones al equipo directivo para su posible puesta en marcha. Hay “conquistas” muy deliciosas en este aspecto. Al mismo tiempo colaboran en actividades del Museo. Tienen su trayectoria en la Web del Museo, dentro del Departamento de Educación, y cuentan con una dirección de correo electrónico para hacernos llegar sus sugerencias. Escucharles es toda una lección de sentido común, la voz de la infancia nos hace darnos cuenta de lo que es importante para ellos, y lo hacemos importante para el Museo.

5. ¿Reciben los monitores alguna formación metodológica que les facilite su labor docente? ¿Qué perfil académico se les exige?

Las personas de atención al público del Museo son un servicio externalizado. Este servicio está estrechamente ligado al Proyecto del Museo y desde el Departamento de Educación se lleva a cabo la formación específica de los contenidos del Museo, de las actividades, talleres, etc. A la empresa se le demanda que los monitores y monitoras tengan una formación adecuada a la función de atención al público y que sean sobre todo personas versátiles, emprendedoras, que conozcan estrategias de comunicación, interés por saber, dinámicas, curiosas, con conocimientos de las áreas de contenido científico.



La relación con los visitantes es dinámica y tratan de promover actitudes positivas hacia el conocimiento, a la búsqueda de alguna respuesta y provocar preguntas. A facilitar la información necesaria sobre los contenidos del Museo, y además, muy importante, poder responder a todas las necesidades que el visitante requiera para que la visita al museo sea eficaz y placentera.

Quisiera decir que para nosotros el monitor o monitora cumple la función de mediador entre el Museo, sus contenidos y los visitantes. La responsabilidad y diseño de la visita

El monitor o monitora cumple la función de mediador entre el Museo y los visitantes. Es muy importante que el docente prepare, seleccione y organice los contenidos de la visita para un mayor aprovechamiento de la misma.

corresponde al maestro o maestra que visita con su alumnado el Museo. Es muy importante que el docente prepare, seleccione, organice los contenidos de la visita para un mayor aprovechamiento de la misma. El docente conoce a su alumnado y los contenidos que le interesa trabajar en el Museo. Debe demandar al Museo recursos para poder preparar esta visita. En la Web del Museo existe información para ello, además programamos cursos, acciones formativas con los Centros de Formación de Profesorado (CEPs) y a través de correo electrónico contestamos a todas aquellas consultas y/o demanda de envío de material, sugerencias, información, etc., necesaria para poder preparar la visita.

6. ¿Qué relaciones mantiene con los centros educativos y qué grado de implicación tienen los equipos docentes?

La verdad es que poco a poco hemos ido creando una complicidad muy importante con el profesorado, sobre todo con el andaluz, dada la cercanía, pero cada vez más con profesorado de todo el territorio nacional. Su colaboración e implicación, no solo en las acciones de formación, sino también en las de divulgación, es importante. Para ello, por ejemplo, tenemos dos programas que tratan de reconocer ese trabajo excelente que se realiza en los centros educativos. Uno se llama Ciencia en el aula un programa que tiene por objetivo exponer en un espacio del Museo los trabajos de investigación científica que se realizan en los centros por profesorado y alumnado de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Son los alumnos y alumnas las que exponen el trabajo realizado y los materiales del proyecto quedan expuestos en el Museo. Podéis verlos en la Web del Museo. Es un programa en el que el profesorado se ha volcado y los chicos y chicas encantados y orgullosos de que su trabajo este expuesto en una sala del *Parque de las Ciencias*.

Poco a poco se ha ido creando una complicidad muy importante con el profesorado y su implicación y colaboración en las acciones de formación y divulgación se realiza a través de programas como "Ciencia en el aula" y las "Microexposiciones".

Otro son las Microexposiciones. Un programa que trata de llevar el *Parque de las Ciencias* a los centros. Exposiciones de contenido científico de pequeño formato, muy fáciles de montar, acompañadas de un maletín con materiales para realizar unos talleres que complementan la información de los paneles. Así montan en unos días, bajo la dirección del profesor o profesora, una exposición que deben de "enseñar" al resto del centro o a la comunidad educativa. Ahora mismo contamos con una sobre Faraday y electricidad y otra titulada "*Percepción y realidad*" que nos acerca a conocer como percibimos el mundo que nos rodea. Dentro de poco contaremos con dos más. La demanda de los centros es grande y están haciendo unos trabajos excelentes. También estamos dentro del Programa de Rutas científicas del Ministerio de Educación y conocemos a profesorado de todo el Estado.

7. ¿Los centros utilizan el Parque como complemento de la actividad del aula o como mero entretenimiento?

Digamos que para las dos cosas. Lo cual es bueno. Yo creo que lo importante es que el profesorado defina el para qué realiza la visita al Museo y la diseñe para el objetivo que

se marca. Hay visitas que están incluidas en el viaje de estudios. ¡Genial! Una mañana en el *Parque de las Ciencias* donde nos podemos divertir aprendiendo, perfecto. Es un entretenimiento fantástico. Cuando vayan de viaje de vacaciones a París u otra ciudad, por ejemplo, buscarán si hay un museo de ciencias como el que hay en Granada. Ahora si el docente se plantea hacer una visita al Museo cuyo objetivo es el refuerzo de algo trabajado en el aula, o el descubrimiento de contenidos que luego trabajaran, etc., yo creo que una parte importante de la visita debe de estar preparada como complemento o recurso para su acción docente en el aula. Es un recurso muy positivo para reforzar conocimientos trabajados en el aula o el inicio de alguna investigación para realizar después de la visita, en el aula. En esa misma visita debe de contar con un tiempo para poder disfrutar de las propuestas del Parque como mero placer y entretenimiento enriquecedor.

8. ¿Qué procedimientos utiliza el Parque para efectuar un seguimiento provechoso de las actividades que programa?

Realmente el procedimiento más importante, es que cada año visitan el Museo un gran número de escolares de todos los niveles educativos. Por citar solamente los datos de los dos últimos años, han sido 98.900 en 2008 y 118.224 en 2009. Y más interesante todavía es que prácticamente todos repiten. No es una percepción, es una realidad que recoge la base de datos del Museo en el departamento de Reservas. El profesorado vuelve con los mismos alumnos o con los nuevos. Podemos decir que muchos, muchos centros, tienen establecida la visita al *Parque de las Ciencias* como actividad “reglada” para el curso.

Por otra parte la participación a través de de sugerencias, información, quejas, etc., que nos hacen llegar a través de correo electrónico, nos han permitido modificar o implementar alguna actividad ■



A mis alumnos y alumnas de PCPI

Manuel Martín Barranco
Profesor de Enseñanza Secundaria¹

Después de veinticinco años de docencia directa en formación profesional, nunca he tenido tanta satisfacción, en mi humilde trabajo, como la que siento como profesor técnico de los Programas Profesionales de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Enfrentándome al reto que supone enseñar a ese tipo de alumnos que, convencidos de ser incapaces de aprender al ritmo de los demás compañeros de los diferentes cursos por los que han pasado en su vida escolar, han sobrevivido relegados en las ultimas mesas del fondo del aula, sin molestar en el mejor de los casos o interrumpiendo y dificultando la tarea del profesor. Asumiendo las diferencias evidentes con sus compañeros, sin poder explicar ni explicarse su bajo rendimiento puesto que en otras facetas de la vida su comportamiento se corresponde con el de jóvenes de su edad, sintiendo a veces que el entorno escolar es hostil para ellos y no recociendo al profesorado como alguien que solo quiere darles lo mejor que tiene, solo a cambio de atención y respeto.

Alumnos que no se creen con el derecho de ser atendidos en sus diferencias, que tienen problemas de respeto hacia los demás y las normas más elementales de convivencia, sin ser conscientes de que el problema es que no se respetan a sí mismos por la frecuencia con que se les destaca sus diferencias en el ámbito familiar y sobre todo escolar. Alumnos que se instalan en ese estadio cómodo de la diferencia pensando “vale, yo soy así” de manera que cuando se les pide responsabilidad y compromiso la respuesta más común es “profe déjeme, yo no tengo remedio”.

Alumnos que cuando entran en el PCPI se dan cuenta rápidamente de que allí las diferencias nos hacen iguales a todos. Donde el cariño y la comprensión se imponen al reproche, donde los límites son claros, muy definidos y asumibles para todos, y solo su cumplimiento les permite convivir en el aula descubriendo el sentimiento de satisfacción que produce el hecho de aprender y convertir en tangible lo aprendido, teniendo la satisfacción de tener éxitos que enseñar en un entorno que ellos ya no sienten hostil, en definitiva, sintiéndose

¹ Manuel Martín Barranco es profesor del *IES Gustavo Adolfo Bécquer* de Algete (Madrid) y tutor de formación en centros de trabajo.

respetados y ganando autoestima, lo que les facilita respetar a sus compañeros, al profesorado y las normas básicas de convivencia, permitiendo a muchos de ellos considerar la posibilidad de ser capaces de reinsertarse en el sistema educativo y aspirar por medio de los módulos voluntarios del segundo año a la obtención del título de ESO que les permita el acceso a los módulos de grado medio de Formación Profesional y de ahí en adelante. ¿Que por qué creo en los Programas de Cualificación Profesional Inicial? No lo sé pero os quiero contar la historia que leí antes de tomar la decisión de renunciar a dar clases en los niveles superiores que yo y la mayoría de mis compañeros y yo pensamos que nos dan más prestigio profesional:

Sé de un humilde aguador de un pueblo del Marruecos más estéril y seco que todas las mañanas caminaba junto a su vieja borriquita cargada con cuatro cántaros hasta la fuente muy retirada del pueblo. Llenaba con paciencia los cántaros pues el chorro de agua era poco generoso y lentamente subía por un camino de tierra hasta el pueblo donde vendía por vasos o jarras la preciada agua, siendo muy valorado y respetado por este humilde trabajo. Habiendo notado todos que uno de los cántaros siempre llevaba menos agua porque estaba defectuoso, ya que tenía una grieta por la que a lo largo del camino iba derramando por gotas el tanpreciado y escaso líquido, todos le preguntaban por qué seguía manteniéndolo, limpiándolo y cuidándolo como a los demás cántaros y él respondía que no lo sabía pero que algo inexplicable le hacía tenerle el mismo cariño que a los demás. Tanto le insistieron que decidió apartarlo y remplazarlo por otro que cumpliera la función esperada. Pero cuál fue su sorpresa y disgusto cuando a la primavera siguiente se dio cuenta de que el camino ya no estaba bordeado por esas flores silvestres tan aromáticas y de colores tan bellos que le gustaban tanto y hacían mucho más agradable el pesado camino.

¿Y todavía me preguntan porque me gusta impartir docencia en el PCPI?

PD. Dedicado a los seres humanos más maravillosos que he tenido la suerte de descubrir en estos programas de formación. Sobre todo a vosotros ■

La Educación Primaria en Castilla y León: hacia el éxito educativo desde el esfuerzo y la formación integral

Juan José Mateos Otero

Consejero de Educación de Castilla y León

Sumario: 1. Educación Primaria y Ordenación Académica: consideraciones previas. 2. Actuaciones prioritarias con impacto sobre el Éxito Educativo. 3. Ámbitos de Influencia Transversal. 4. Evaluación del modelo educativo de Castilla y León: confirmación del éxito.

Resumen

Desde la Consejería de Educación de Castilla y León se parte de la convicción de que el éxito educativo del alumnado depende de una amplia diversidad de variables, que a través de una interacción dinámica y no determinista, influyen en los resultados académicos. Partiendo de esta consideración, la labor de la Administración Educativa debe entenderse centrada en la identificación y gestión de las variables que más inciden sobre los resultados educativos, en la adecuación de sus relaciones y dinámica de manera eficaz para el logro de las expectativas que la sociedad ha otorgado al sistema educativo.

Como expresión de las misiones propias de la Administración Educativa, desde Castilla y León se han desarrollado actuaciones en Educación Primaria vinculadas –entre otros ámbitos– al fomento del éxito educativo, al bilingüismo y la convivencia escolar, demostrando que las políticas basadas en la promoción de esfuerzo tienen un impacto positivo en los resultados académicos. La eficacia de las actuaciones emprendidas hasta la fecha, de la cual dan fe las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales, no exime a la Administración Educativa de la Comunidad de sostener el esfuerzo para alcanzar cada vez mejores cotas de éxito escolar, a través de medidas y actuaciones de influencia transversal sobre el alumnado y sus logros.

Esta necesidad de mejora configura el horizonte escolar en la etapa de Educación Primaria en Castilla y León, que parece expresar unas buenas perspectivas puesto que los resultados avalan y estimulan el esfuerzo del alumnado, de los profesores y las familias.

Palabras clave: Refuerzo educativo, éxito educativo, bilingüismo, Observatorio para la convivencia escolar, TIC, atención a la diversidad, formación permanente, experiencias de calidad y evaluación externa.

Abstract

In the Ministry of Education in Castilla y León we have the conviction that the educational success of students depends on a wide range of variables, which through a dynamic and non-deterministic interaction, influences academic outcomes. On that basis, the work of the Educational Authorities is meant to focus on the identification and management of those variables that most influence on educational outcomes, on the appropriateness of their relationships and dynamics in an effective way to the achievement of the expectations that society has given to the education system.

As it should be expected from Education Authorities, some actions in primary education have been developed in Castilla y León. These actions are related, among other areas, to the promotion of educational success, to bilingualism and to school coexistence, proving that policies based on promoting efforts have a positive impact on academic outcomes. The effectiveness of the undertaken actions so far, acknowledged by various national and international assessments, does not exempt the Educational Authorities of this Community from keeping on trying to achieve ever-improving levels of school success, through measures and actions of cross-cutting influence on students and their achievements.

This need for improvement sets the school horizon at the stage of Primary Education in Castilla y León, seeming to suggest good prospects since the results support and encourage the efforts of students, teachers and families.

Keywords: Educational reinforcement, educational success, bilingualism, School Coexistence Observatory, ICT, focus on diversity, lifelong learning, experiences of quality and external assessment.

Educación Primaria y Ordenación Académica: consideraciones previas

La Consejería de Educación de Castilla y León considera la etapa de Educación Primaria como un periodo crucial en relación al devenir educativo de los alumnos. Esta es la etapa en la que se adquieren y desarrollan las bases que permitirán al alumnado desarrollar sus potencialidades y aportar su contribución, de forma democrática, solidaria, competitiva y efectiva, al amplio contexto social en que le ha tocado vivir, caracterizado por la globalidad y el progreso continuo.

Las características inherentes a esta etapa, en cuanto a su ubicación en el sistema educativo, estructura interna y duración, así como las posibilidades madurativas y de aprendizaje de su alumnado, hacen de ella un periodo excepcional para posibilitar logros de excelencia y buenos resultados.

Dada su importancia, en la identificación de la clave del éxito en esta etapa educativa, no se debe adoptar una visión reduccionista de las variables intervinientes, dirigida

Resulta imprescindible una orientación general hacia el desarrollo integral del alumnado, con base firme en la puesta en valor de su esfuerzo personal.

únicamente a las que –a priori– puedan parecer más vinculadas a los resultados académicos, sino que resulta imprescindible una orientación general hacia el desarrollo integral del alumnado, con base firme en la puesta en valor de su esfuerzo personal.

Por ello, además de determinadas actuaciones dirigidas específicamente a la Educación Primaria, esta etapa constituye un objetivo diferenciado de gran parte de las actuaciones que, con carácter general, se ponen en marcha por esta Consejería.

De esta forma, en el diseño del currículo de Educación Primaria en Castilla y León se han introducido medidas que redundan en una mejora de la calidad del modelo educativo de la Comunidad, especialmente vinculadas a la incorporación de las competencias básicas, atención prioritaria al desarrollo de las destrezas básicas en Lengua y Matemáticas y el aprendizaje de lenguas extranjeras, actualización de los conocimientos de las materias científico-tecnológicas y de los conocimientos geográficos e históricos, así como profundización en el principio de autonomía de los centros.

Al tiempo, se ha dedicado atención prioritaria, en el desarrollo del currículo de cada área, a la comprensión lectora, la comunicación audiovisual y las TIC, fomentando la educación en valores que permitan la asunción responsable de deberes y derechos cívico-sociales y el afianzamiento de hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y desarrollo de capacidades.

Actuaciones prioritarias con impacto sobre el éxito educativo

Es preciso exponer una serie de medidas que han demostrado tener una incidencia positiva en el estado de la educación en Castilla y León, en cuanto a resultados escolares.

Así, el “Refuerzo educativo del alumnado de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria” es una medida integrante del Programa para la Mejora del Éxito Educativo, cuyo objetivo fundamental es la prevención y reducción del fracaso escolar, partiendo de la convicción de que es necesario realizar actuaciones de refuerzo en todos aquellos aspectos que puedan obstaculizar la consecución del éxito educativo.

El objetivo fundamental del Programa para la Mejora del Éxito Educativo es la prevención y reducción del fracaso escolar, con medidas de refuerzos y apoyo educativo, para facilitar la adquisición de las competencias básicas.

Tras la realización de un proceso de evaluación previo que permitió determinar las fases críticas en la trayectoria del alumnado que puedan incidir en su fracaso escolar, el Programa de Éxito Educativo ha incorporado medidas que aportan refuerzos y apoyo educativo en estos momentos con la finalidad de dar respuesta a las necesidades del alumnado y los docentes. En esta línea, el “Refuerzo educativo del alumnado de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria”, que pretende facilitar en los alumnos de estos cursos la adquisición de las competencias básicas y de un adecuado grado de madurez, así como mejorar sus resultados escolares, comprende acciones tan diversas como la dotación de maestros adicionales a los centros educativos participantes para realizar labores de apoyo y refuerzo dentro del horario lectivo a la enseñanza de las materias

instrumentales, el desarrollo de acciones formativas específicas para el profesorado implicado o la planificación de la información y formación a las familias.

Se ha detectado no sólo un incremento del alumnado aprobado y una mejora en el aprendizaje de las materias instrumentales, sino también en la percepción del logro del alumnado y en la satisfacción de los equipos docentes y de las familias.

De esta manera, las principales líneas de trabajo que fundamentan el programa se relacionan con la idea de refuerzo, del necesario seguimiento, así como la asignación eficaz de recursos entre la población escolar con necesidades de apoyo. Consecuentemente, la implicación de los centros en el desarrollo de este Programa es fundamental, realizando un adecuado seguimiento del funcionamiento y aplicación de la medida y posibilitando la organización necesaria para que los diferentes agentes implicados cuenten con una coordinación eficaz.

Un indicador clave sobre la bondad de la medida se encuentra en los índices de éxito curricular en los niveles destinatarios de la misma: tras el desarrollo y la evaluación realizada, se ha comprobado que los resultados curriculares del alumnado beneficiario son significativamente positivos, detectando un incremento en el porcentaje de alumnado aprobado y una evolución positiva en su trayectoria de aprendizaje en las materias instrumentales.

A su vez, en cuanto a aspectos cualitativos –de alta relevancia por su influencia educativa–, la evaluación realizada ha permitido constatar su alta incidencia en relación a la mejora de la percepción del logro en el alumnado y un alto grado de satisfacción de los equipos docentes y familias respecto a su desarrollo.

Así, desde Castilla y León se considera que un incremento del éxito educativo enfocado desde una perspectiva simplista, como “resultado académico cuantitativo”, debe ser objetivo ya superado en los sistemas educativos desarrollados. Consciente de ello, la trayectoria de esta Comunidad en el éxito educativo de su alumnado permite establecer como nuevo horizonte de referencia los niveles medios de titulación de la Unión Europea.

Y en coherencia con esta orientación hacia Europa, y con la futura participación de nuestro alumnado en un contexto social más amplio y globalizado, Castilla y León también lleva a cabo una ambiciosa política educativa para favorecer *la enseñanza precoz de las lenguas extranjeras*: no se trata sólo de enseñar una lengua, sino de enseñar en esa lengua, favoreciendo el plurilingüismo y la comprensión de la diversidad cultural.

Destaca, en este sentido la creación de una extensa red de Secciones Bilingües, en la que participan más del 31% del total de centros de Educación Primaria, y en los que su alumnado cursa un mínimo de tres asignaturas –más del 30% de su horario escolar–, en el idioma extranjero que le corresponda. De esta manera, la enseñanza bilingüe permite a su vez desarrollar óptimamente las competencias básicas de aprendizaje.

En la actualidad, además de los centros acogidos al Programa del Ministerio de Educación-British Council para la impartición de un currículo integrado español- inglés,

los centros con sección bilingüe acogidos a normativa propia de esta Comunidad desarrollan enseñanza bilingüe en inglés, francés, alemán, italiano o portugués. Además, se han impulsado Programas de Innovación con colaboradores extranjeros, para acercar la realidad lingüística y cultural de sus países de origen al alumnado de Educación Primaria. Así, muchos de estos centros se benefician de contar con un hablante nativo inglés, francés o alemán.

Desde la implantación de las secciones bilingües se ha constatado su influencia positiva en diferentes aspectos vinculados al éxito académico, fundamentalmente en la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera del alumnado de forma rápida y eficaz, en un considerable aumento del grado de motivación e interés por aprender, del nivel de satisfacción familiar respecto a la enseñanza así como un alto grado de implicación y colaboración de los equipos docentes en el desarrollo de los programas.)

Como novedad para este verano de 2010, y con intención de fomentar situaciones reales de comunicación con hablantes nativos, la Consejería de Educación de Castilla y León, en colaboración con las Universidades Públicas de la Comunidad, ofrece cursos de idiomas en inglés y francés para 500 alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria.

Otro ámbito de especial impacto sobre el éxito educativo del alumnado de Educación Primaria es el relacionado con el *fomento de la convivencia escolar*. Esta etapa constituye un periodo de alta receptividad del alumnado y conformación paulatina de su personalidad, por lo que “aprender a vivir con” y hacerlo de una manera positiva y enriquecedora, es uno de los aprendizajes de mayor relevancia, debiendo constituir una realidad viva en los centros educativos.

Al fin, el Plan de Convivencia de Castilla y León contribuye activamente al mantenimiento y mejora de la convivencia en los centros, que se considera un eje estructural del modelo educativo castellano y leonés.

Cuando la finalidad es la eficacia en el fomento de la convivencia y en la prevención e intervención en conflictos, se hace necesario incidir en la realidad de una forma global y operativa. Por ello, el Plan pone a disposición de los centros un marco de actuación estructurado, contemplando el desarrollo de actuaciones en diversas áreas, como puede ser la formación en convivencia para profesionales de los centros educativos, el Servicio de Asistencia Jurídica para el profesorado, el Servicio de Protección Jurídica y Apoyo Psicológico para el alumnado, las actuaciones de información y sensibilización, el seguimiento de la situación de la convivencia en los centros, innovación e investigación y desarrollo de planes específicos, etc.

En el marco de este Plan, se ha constituido la novedosa figura del Coordinador de Convivencia –exclusiva de nuestra Comunidad–, que tiene presencia en la totalidad de

los centros públicos de Educación Primaria, y que se ha revelado como una de las actuaciones de mayor originalidad y trascendencia en la gestión de conflictos.

El Plan de Convivencia se considera un eje estructural del modelo educativo castellano-leonés y cuenta con la figura del Coordinador de Convivencia en todos los centros públicos con un Plan de Prevención del Ciberacoso y una gran variedad de actuaciones.

Otra actuación relevante, dentro del ámbito de la difusión e información preventiva de conflictos de convivencia, ha sido el diseño y reciente desarrollo del “Plan de Prevención del Ciberacoso y Promoción de la Navegación Segura en Centros Escolares”, que da respuesta a la necesidad de adaptación de la gestión de la convivencia al nuevo contexto surgido por la proliferación de las nuevas tecnologías. Así, en el marco de este Plan se ha lanzado una página web específica para la prevención del ciberbullying, accesible desde el Portal Educativo de Castilla y León, desde la que se pueden descargar guías informativas de atractivo diseño para el alumnado –tanto de educación Primaria como Secundaria– y recursos didácticos sobre la materia, con ánimo de que todos los miembros de la comunidad educativa se conviertan en comprometidos protagonistas en la prevención del ciberacoso escolar.

Con el objetivo de gratificar la implicación y el esfuerzo invertido en la mejora de la convivencia, los centros de Educación Primaria de la Comunidad son también destinatarios de los “Premios a las buenas prácticas de convivencia escolar en los centros en Castilla y León” y de los “Premios a las buenas prácticas entre el alumnado”, reconociendo a aquellos alumnos que, individual o colectivamente, destacan en las tareas de ayuda y mediación.

Por otro lado, con la finalidad de potenciar la convivencia de los alumnos de los ámbitos rurales, en su mayoría pertenecientes a la etapa de Educación Primaria, así como completar la acción educativa desarrollada, se han creado los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), programando semanas de convivencia intercentros de diferentes localidades de la Comunidad, en las que alumnos y docentes, en contextos diferentes de los habituales, trabajan el ámbito didáctico-curricular, social y cultural, incidiendo especialmente en las TIC, los idiomas y la convivencia. Como ejemplo de ello, en junio del 2009, en las instalaciones del CRIE de Zamora, Castilla y León fue anfitriona en las “V Jornadas de Encuentro InterCRIE”, teniendo como referente el año europeo de la creatividad y la innovación y el año internacional de la astronomía.

A su vez, la Consejería de Educación convoca anualmente la actividad denominada Aulas Activas, en la que puede participar el alumnado desde 5º de Educación Primaria con el fin de obtener un conocimiento más profundo del medio natural de la región en un positivo clima de convivencia.

Todas las actuaciones reseñadas han contribuido a mantener la baja presencia de los problemas de convivencia en los centros de Educación Primaria, con el efecto beneficioso que ello tiene sobre el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el éxito académico y personal del alumnado, tal y como fue satisfactoriamente constatado en el IX Pleno del Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León, celebrado en julio del 2010.

Ámbitos de Influencia Transversal

Existen otras actuaciones de influencia transversal en los resultados educativos que se configuran como áreas prioritarias de intervención desde la Administración Educativa de la Comunidad.

Mención especial merece el *Tratamiento de la Información y las Nuevas Tecnologías*. Además de las aplicaciones y programas existentes vinculados a la gestión administrativa en los centros, desde el año 2007 todos los alumnos de Educación Primaria disponen de un escritorio con correo electrónico, disco duro virtual, acceso a enciclopedias y otros recursos que les introducen en el uso educativo de las TIC y ponen nuevas herramientas de aprendizaje a su alcance. Recientemente se ha rediseñado el portal educativo, integrando numerosas aplicaciones didácticas en la zona específica para esta etapa.

En otra línea de actuación TIC, se está desplegando actualmente la estrategia Red de Escuelas Digitales de Castilla y León siglo XXI (Red XXI), dirigida este curso a 5º y 6º de Educación Primaria, y que se configura como la adaptación del programa ministerial Escuela 2.0 a las características propias de esta Comunidad. Así, entre otros aspectos diferenciales, incluye su extensión a los centros sostenidos con fondos públicos, o la corresponsabilidad de las familias en el buen uso y custodia del miniordenador portátil cuyo uso privativo se concede. También en el campo de las TIC puede destacarse el desarrollo del *Programa Aprende*, iniciativa conjunta de las Consejerías de Fomento y de Educación de la Junta de Castilla y León para iniciar en las nuevas tecnologías de la información a profesores, padres y alumnos, a través de talleres realizados en los propios centros educativos. El 88% de los centros implicados en este programa corresponden a la etapa de Educación Primaria.

Por supuesto, la implantación y normalización de las TIC en el ámbito educativo se desarrolla en confluencia armónica y progresiva con la metodología docente tradicional. Así, la lectura, como acceso básico y fundamental a la cultura escrita de la sociedad, eje transversal de todas las áreas curriculares e ingrediente indispensable para el éxito académico, profesional y personal, sigue constituyendo un objetivo educativo fundamental. Desde la Consejería de Educación se considera que tan necesario es aprender a leer como aprender leyendo, contando con la importante implicación de los centros de Educación Primaria, a través del *Plan de Fomento de la Lectura y Comprensión Lectora*, incardinado en sus Proyectos Educativos.

El Plan de Fomento de la Lectura y comprensión lectora, nacido en 2005 se enriquece cada curso escolar con innovaciones y nuevas actuaciones.

Nacido en el año 2005, este Plan es enriquecido cada curso escolar con innovaciones y nuevas actuaciones: durante el curso 2009/2010 se han desarrollado dos nuevas medidas relacionadas con las bibliotecas escolares, consideradas verdaderos centros de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, plenamente integradas en la vida de los centros: Red de Bibliotecas Escolares (ubicada en el Portal de Educación, recoge las experiencias de centros educativos de Castilla y León) y el Proyecto “Leemos juntos”

(red de bibliobuses para mejorar y reforzar la red de bibliotecas escolares de los centros ubicados en el medio rural).

Se ha incrementado la plantilla orgánica de los centros, con una gran estabilidad en la dotación de recursos humanos y el Plan de Formación Profesional del Profesorado recibe un apoyo especial y preferente.

En relación al profesorado, verdadero artífice de la enseñanza en los colegios, se puede destacar un incremento de la plantilla orgánica de los centros. Este incremento permitirá que, para el curso 2010/2011, se alcance una relación entre plantilla orgánica y plantilla funcional superior al 95% en los colegios de Educación Infantil y Primaria.

Se ha mejorado también la atención a los centros públicos del medio rural y la dotación de recursos para la Atención a la Diversidad, a través del establecimiento de ratios adecuadas para una mejor atención por profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, permitiendo ofertar respuestas de calidad al colectivo de alumnado que, de forma específica, más lo precisa. En este sentido se ha producido también un incremento del número de las medidas dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa asociadas a una acusada diversidad cultural o a circunstancias de desventaja social, destacando el fomento de la creación de puestos jurídicos de compensación educativa.

Todo ello en un marco de estabilidad en la dotación de recursos humanos con tasas de interinidad significativamente más bajas que en el resto de España y con unas ratios de aula que ubican a Castilla y León entre las comunidades mejor posicionadas de España.

Y si una amplia dotación en recursos humanos es recomendable, la calidad del quehacer docente es considerada en Castilla y León como un factor indispensable. Por eso, el *Plan de Formación Permanente del Profesorado* recibe un apoyo especial y preferente. Los maestros de Educación Primaria disponen de una oferta formativa amplia y diversificada, fundamentalmente a través de una doble vía: por un lado, formación en el propio centro educativo (el número de actividades formativas en centros de Educación Primaria suponen el 65% del total de la formación en centros) y, como segunda vía, y complementando a la anterior, una oferta adaptada de cursos presenciales o de formación on line (el 73% del total de cursos ofertados están destinados a maestros o son de carácter general, en los que pueden participar).

Merece singular atención, como nuevo cauce de formación, la desarrollada por los centros que implantan su propio Plan de Formación de Centro, a través de itinerarios formativos y con vigencia de dos a cuatro años. En el curso 2009/2010, los colegios que los han implementado suponen el 66% del total de centros participantes.

Por otra parte, en los últimos cursos se han desarrollado 53 proyectos de Innovación Educativa en Educación Primaria (lo que supone casi dos terceras partes del total del proyectos desarrollados) con la participación de 676 maestros.

La implicación y compromiso de las familias viene a complementar de modo indispensable las actuaciones anteriores. Las pautas educativas provenientes de la familia y la participación de ésta en los centros educativos poseen un elevado valor como recurso de primer orden, con incidencia perceptible en los resultados globales.

En este sentido, en el año 2008 se aprueba el *II Programa de Formación para la participación de familias y alumnos en el sistema educativo de Castilla y León*, constituyéndose como un marco global que desarrolla contenidos y actuaciones orientadas a ofrecer, al alumnado de Educación Primaria y a sus familias, habilidades, estrategias y conocimientos que apoyen su labor educativa y participativa.

Evaluación del modelo educativo de Castilla y León: confirmación del éxito

La evaluación constituye un elemento básico para el conocimiento y mejora de la calidad del modelo educativo de Castilla y León.

Dentro del ámbito autonómico, en el curso 2009/10 y en el marco del *Programa de Evaluación Externa de los Centros Educativos*, se ha contado con la participación de 7 colegios de Primaria, públicos y concertados, que han sido evaluados desde una perspectiva externa y orientada a la mejora. Este modelo de evaluación contempla cuatro grandes dimensiones que deben ser consideradas al valorar los centros: el contexto; los recursos con los que cuenta; los procesos que realiza y los resultados que consigue. Los datos extraídos como resultado del proceso evaluador se concretan posteriormente en puntos fuertes y áreas de mejora para cada centro, trabajándose en el siguiente curso escolar a través de distintas Experiencias de Calidad con distintas modalidades.

Los datos extraídos como resultado del proceso evaluador se concretan posteriormente en puntos fuertes y áreas de mejora para cada centro, trabajándose en el siguiente curso escolar a través de distintas Experiencias de Calidad con distintas modalidades.

Estas Experiencias de Calidad constituyen actuaciones planificadas que cada centro escolar realiza con el objetivo de elevar la calidad de la educación que ofrece. Pueden adoptar diferentes modalidades: Planes de Mejora, Sistemas de Acreditación, Planes de Desarrollo, Catálogos de Servicios y Compromisos de Calidad e Implantación del Modelo de Excelencia EFQM adaptado a la educación, así como versar sobre diferentes temáticas en virtud de las preocupaciones, necesidades y áreas de mejora detectadas en cada contexto educativo. En el curso 2009/2010, el 65,2% del total de Experiencias de Calidad realizadas en centros corresponden a las desarrolladas en centros de Educación Primaria.

Otra reseña destacable en el ámbito de la evaluación se encuentra en los resultados ofrecidos, para Castilla y León, en la Evaluación General de Diagnóstico 2009. Las conclusiones de este proceso evaluador, aplicado en esta ocasión sobre el alumnado de 4º curso de Educación Primaria, manifiestan la buena situación del alumnado de Castilla y León en el desarrollo de las competencias básicas, obteniendo resultados que posicionan a nuestra Comunidad entre los tres primeros puestos del panorama nacional.

Sin embargo, aunque estos resultados acreditan la operatividad y eficacia de las experiencias expuestas, y arrojan datos de enorme valor respecto al camino por el que debemos continuar en Castilla y León, la excelencia en la prestación del servicio educativo siempre debe encontrarse un paso por delante de nuestro horizonte, animándonos a continuar innovando, investigando, evaluando y mejorando. En definitiva, esforzándonos por proporcionar a nuestros alumnos, profesores y familias los mejores recursos para alcanzar, entre todos, el modelo de éxito educativo del futuro ■

Breve currículum

Juan José Mateos Otero es Licenciado en Medicina y Cirugía y Profesor Titular de Anatomía Patológica de la Universidad de Valladolid de la que ha sido Vicedecano y Decano. Ha desempeñado el cargo de Director General de Universidades e Investigación y, desde el 3 de julio de 2007, es Consejero de Educación de Castilla y León. Ha publicado numerosos trabajos de su especialidad en ediciones nacionales y extranjeras.

Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias

Emilio Martín González

Director del CEP Amara Berri

Sumario: 1. Antecedentes 2. Concepción del alumnado: eje del proyecto. 3. Actividades vitales en contextos de enseñanza-aprendizaje. 4. Una metodología basada en el juego y la vida participativa. 5. Un trabajo en equipo. 6. La evaluación, instrumento de mejora. 7. Conclusiones.

Resumen

La investigación, la experimentación y la innovación han sido y son una característica del sistema Amara Berri. Los objetivos y el marco de investigación, experimentación e innovación los situamos en buscar la coherencia entre la intencionalidad educativa (PEC), la plasmación práctica (PCC) y las estructuras organizativas y de formación y en la respuesta que se da desde estos ámbitos a los nuevos retos que provienen de una sociedad dinámica y en constante cambio.

El currículo por competencias puede tener un marco teórico en el que la gran mayoría puede estar de acuerdo, pero es absolutamente necesario que ese marco se concrete en un cambio metodológico y organizativo que permita que se establezcan nuevos roles y formas de hacer entre los elementos que conforman la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias,...). Sólo desde el establecimiento en los centros escolares de proyectos globales se podrá avanzar en este campo. Es importante que, desde una perspectiva global, todas las iniciativas que se generen en el centro vayan conformando el cuerpo cultural de la escuela. Un cuerpo cultural que vaya creciendo, en el que todos y todas nos sintamos implicados y en el que la mejora sea no solo un fin, sino también un medio.

Palabras clave: sistema abierto, proyecto global, contextos de aprendizaje, metodología, competencias, innovación, estructura organizativa, cooperación, juego.

Abstract

Research, experimentation and innovation have been and are a feature of the Amara Berri system. We place the goals and framework of research, experimentation and innovation in seeking coherence between educational purpose (PEC), the practical implementation

(PCC) and the organizational and training structures, and in the answer given from these fields to the new challenges that come from a dynamic and constantly changing society.

The competence based curriculum may have a theoretical framework in which most people can agree, but it is absolutely necessary that this framework results in a methodological and organizational change where new roles and methodologies are established among the elements that constitute the educational community (students, teachers, families...). Only by establishing overall projects at schools advances in this field will be possible. It is important from a global perspective, that all the initiatives generated at the school shape its cultural structure. A growing cultural structure, in which all of us feel involved and in which improvement is not only an end but a means.

Keywords: open system, overall project, learning contexts, methodology, competences, innovation, organizational structure, cooperation, game.

Antecedentes

En el año 1979, bajo la dirección pedagógica de Loli Anaut se inicia en el CEP Amara Berri de San Sebastián este proyecto. A lo largo de todos estos años se ha ido pasando por unas etapas de puesta en práctica, profundización y generalización que lo han convertido en sistema. Decimos sistema porque todos los elementos: humanos, físicos, intencionalidad educativa, organización, actividades vitales, metodología, recursos,... etc. están en constante interrelación y sólo desde esa constante interacción sistemática adquiere sentido cada uno de ellos.

Amara Berri es un sistema de trabajo abierto; un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión, de análisis y de toma de decisiones.

Por ello no podemos hablar de un método, sino de un sistema de trabajo; un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión, de análisis y toma de decisiones. Lo entendemos como sistema abierto, capaz de asumir elementos nuevos, creando nuevas interacciones sin perder su ordenación sistemática.

En el año 1990 se considera a Amara Berri como Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, reconociéndole las dos funciones que llevaba desarrollando hasta el momento: la investigación y renovación pedagógica así como acciones relacionadas con la formación del profesorado. Este proceso, desarrollado hasta el momento, nos lleva a la configuración de la red del Sistema Amara Berri, en la que actualmente participan 20 centros de la CAV y algunos centros en otras Comunidades y desarrolla un trabajo cooperativo en red en el que se establecen

relaciones de intercambio de conocimiento, desde el principio de actividad y se generan unos estilos culturales comunes basados en la colaboración, en la comunicación, en la solidaridad...

Concepción del alumnado: eje del proyecto

Nuestro proyecto parte de la intencionalidad educativa que se basa en la concepción que tenemos del alumnado. Situamos a cada alumno y a cada alumna en el eje de nuestro proyecto y pretendemos que ante cualquier análisis o actuación no perdamos de vista a este alumnado sino que busquemos su desarrollo, situándolo por encima de otros intereses del profesorado, de las familias o de cualquier entidad. Concebimos a cada alumno y a cada alumna como un ser global. Es la persona quien nos interesa, su desarrollo emocional, social, cognitivo,... ; con unos intereses y motivaciones entre los que el juego adquiere un valor relevante, y pensamos que cada persona, diferente de las demás, parte de un esquema conceptual y emocional determinado, y tiene su propio potencial.

Este concepto de individualización está estrechamente ligado al concepto de diferencia, de diversidad, englobando en él a todas y cada una de las personas que formamos parte de la comunidad escolar como seres únicos y diferentes. La diferencia y la diversidad configuran la escuela: diferencia física, psíquica, socio-cultural,... y es considerada como una cualidad y no como un factor discriminante. La diferencia enriquece y constituye el propio sistema. Por lo tanto no podemos hablar solamente de un proyecto para el alumnado sino de un proyecto de crecimiento personal y grupal para toda la comunidad educativa.

De la socialización-interacción como contrastación surge la identidad del individuo y del grupo. Interacción posibilitada por una estructura organizativa flexible, en la cual se da diversidad de contextos, de agrupamientos y de personas en función del objetivo que nos planteemos en cada momento.

Actividades vitales en contextos de enseñanza-aprendizaje

Esta forma de ver el alumnado nos marca una manera de programar, de evaluar, de diseñar e implementar una estructura organizativa y de formación que permita el desarrollo global de la persona, que conecte con sus necesidades o haga aflorar sus intereses. Decimos que la vida es global y por lo tanto creamos actividades vitales donde el alumnado pueda vivir y ser, y porque vive va a aprender.

Concebimos a cada alumno y a cada alumna como un ser global y diferente. La diferencia enriquece y constituye el propio sistema.



Las programaciones no se centran en unidades didácticas. Programamos a través de actividades-juego, actividades vitales donde las materias se interrelacionan, aunque predomine una de ellas. Estas actividades son lo que llamamos contextos sociales, estables y complementarios.

Estos contextos tienen un componente social que favorece que afloren las emociones, que se produzca una interacción que haga evolucionar los esquemas conceptuales y actitudinales y que se desarrolle la identidad del individuo y del grupo.



Estas situaciones de aprendizaje cooperativo hacen que la situación que se genera sea viva, de verdad. Los departamentos son entornos sistémicos en los que existe una estructura social específica y ofrece una amplia red de opciones. En esta estructura la programación de las actividades y la actuación del profesorado no sólo condiciona la actuación de cada alumno y alumna, sino la evolución

de la clase como grupo y el clima que en su conjunto se genera, y por ello se deben utilizar estrategias inclusivas basadas en la participación y que consoliden actitudes de autonomía en las que el alumnado sea protagonista de su proceso.

Una estructura organizativa en la que los contextos son estables y se rota por ellos periódica y sistemáticamente, permite al alumnado profundizar en el conocimiento y las competencias que cada contexto posibilita. El poder trabajar en una misma actividad en momentos de mayor distancia temporal hace que se aborden las temáticas desde esquemas conceptuales de mayor desarrollo. El ser estable no es sinónimo de cerrado, de monótono y de no creativo, sino todo lo contrario. Implica un constante desarrollo de la sensibilidad educativa para captar las situaciones personales y las relaciones sociales que se generan, así como el desarrollo de la creatividad para intervenir favoreciendo los procesos. No son contextos estáticos, sino sistémicos e interactivos.

Los contextos son complementarios porque en cada uno se posibilitan desarrollos conceptuales diferentes y se generan situaciones emocionales y sociales desde la pertenencia a diferentes grupos. Exige un enfoque interdisciplinar ya que las competencias que permite desarrollar un tipo de actividad compleja en un contexto también se desarrollan en otros contextos, ya sean dentro del ámbito escolar o fuera de él, lo que sitúa al alumno o a la alumna en una nueva perspectiva a la hora de afrontar nuevamente la actividad.

La organización en contextos de aprendizaje sociales, estables y complementarios, es una estrategia clave en la intervención con el alumnado que, a lo largo de un ciclo, puede pasar por una treintena de contextos.

Consideramos que esta organización en contextos de aprendizaje como una estrategia clave en la intervención con el alumnado. Cualquier estructura organizativa no genera lo mismo. Ésta, entre otros aspectos, genera pensamiento social autoestructurante.

Es clave por la propia sistematización que permite un tipo de actuación y aprendizaje. Sin embargo hay desarrollos que el contexto posibilita que sólo se dan si existe una intervención directa desde la intencionalidad marcada en el proyecto educativo. Sin esta intervención, el contexto puede perder su sentido y se puede convertir en una mera puesta en escena donde se repitan metodologías más directivas.

En la estructura pedagógica y en la organización del aula se utiliza la mezcla de edades. Es un elemento más que amplía el marco de diversidad y es un marco de interacción social que exige la aplicación del principio de individualización y permite trabajar con programas de ciclo, superando el concepto de nivel. Potencia el desarrollo constante de dinámicas cooperativas que conforman un marco educativo de crecimiento personal y grupal.

A lo largo de un ciclo se puede pasar por una treintena de contextos. En el sitio <http://txikiweb.amaraberri.org/informacionalasfamilias> se resume una pequeña visión de la organización pedagógica.

Una metodología basada en el juego y la vida participativa

Hay contextos que tienen el “para qué”, es decir, el móvil y el fin en sí mismos; otros en la salida exterior, la radio, la prensa, la televisión, Internet, la exposición y los espectáculos.



Desde una concepción global de proyecto, los avances en el ámbito de la comunicación quedan integrados en el proyecto curricular, y es aquí donde se pueden rentabilizar las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar.

Estos medios de comunicación (<http://amaraberri.org/ab/ikasleentxokoa>) no suponen un mero taller de aprendizaje de técnicas de grabación, filmación o edición, aislado del resto de actividades. Su origen y enclave responden precisamente al resto de actividades.

Es decir, responde, da salida e incluso supone una motivación para las actividades que se realizan en los diferentes departamentos. Es preciso concebirlas como medios de acceso a la información y como medio social de comunicación, más que como fines en sí.

El alumnado se sitúa en diferentes departamentos creando múltiples trabajos que desean expresar y mostrar. Desde la matemática hasta la plástica pasando por actividades con soporte lingüístico que pueden ser presentadas ante los compañeros-as de diferentes formas.

El comienzo de un trabajo puede estar en la mediateca, en la experiencia concreta vivida (una salida...), en una creación propia y original (texto literario, creación plástica,...). Utilizamos el “método de trabajo”, metas inmediatas o de acción que propone actividades a realizar, que están en progresión y posibilitan la autonomía de actuación del alumnado.

Utilizamos el “método de trabajo” que propone actividades que están en progresión y posibilitan la autonomía y el trabajo individual o en grupo en busca de ambientes cooperativos.



Durante su desarrollo se combinarán momentos de trabajo individual o en grupo, buscándose ambientes cooperativos. El final puede ser una revista, una charla en directo, una redacción, una noticia... y es aquí donde se entroncan estos medios. Al igual que en la sociedad, deben servir para comunicar, para poner en conexión toda esa creación de unos con el deseo de saber de otros.

El “para qué” genera pensamiento social porque obliga a elegir, a planificar, a crear, a utilizar diferentes recursos, a tomar decisiones, a asumir responsabilidades sobre trabajos que tienen una proyección social en la comunidad. Propicia la adquisición de herramientas, recursos para la vida (proceso de mejora, deseo de superación, afianzamiento de la autoestima,...). Posibilita la crítica constructiva como factor de avance.

La organización del alumnado es otra estructura que persigue desarrollar aquellos aspectos que hacen referencia al crecimiento de las capacidades personales y a las habilidades sociales necesarias para la vida.

A partir de las Asambleas, reuniones de servicios, etc., en las que se tratan diversos temas, partiendo de la realidad y cuestionando constantemente la interrelación entre ésta y el alumnado, analizar los distintos problemas surgidos en la vida diaria del centro y buscar soluciones para los mismos.

La comunidad escolar, y especialmente el alumnado, va concienciándose de que son parte activa de la comunidad educativa y por tanto todos ellos implicados en la vida del colegio y en su posible mejora.

Un trabajo en equipo

El desarrollo de un trabajo en equipo requiere un planteamiento metodológico común, en el que estén reflejados aspectos del PEC, del PCC insertos en una estructura organizativa adecuada a las necesidades del centro.

El desarrollo de un proyecto global obliga a hacer una reflexión continua sobre los elementos que lo integran, incorporando aspectos y reinterpretando los ya existentes. Se convierte por tanto en una columna que vertebra y aglutina las ideas e iniciativas que surgen en cada centro. Este carácter vital requiere unas competencias que, desde la creatividad, lo consoliden y lo hagan crecer, manteniendo elementos esenciales, pero adaptándolo al tiempo que en cada momento nos toca vivir. Por lo tanto, no podemos entenderlo solamente desde la perspectiva de un sector o una etapa educativa determinada, sino desde la interrelación y la coherencia entre todas ellas.



A los docentes también se les plantean retos en este concepto de escuela que debe preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante y que debe desarrollar capacidades para enfrentar y resolver problemas.

En este concepto de escuela que debe preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante y que debe desarrollar capacidades para enfrentar y resolver problemas, también a los docentes se le plantean nuevos retos. Las materias son cambiantes, pero es que la vida en sí misma supone un continuo cambio. La escuela del siglo XXI no debe estar preparada solamente para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino sobre todo un proceso de pensamiento, debe enseñar a aprender, a pensar, y que ese proceso de pensamiento nos ayude a que nuestro desarrollo social y personal sea mejor.

Desde esta concepción, el concepto de formación que manejamos debe responder a esos nuevos retos. Un estilo de formación en red potencia que cada centro educativo desarrolle la mejora continua, el cambio, la innovación desarrollando un trabajo en equipo, que "haga escuela".

El equipo se hace alrededor de la tarea y requiere un previo: querer. La propia estructura organizativa "obliga" a trabajar en común y lo que genera equipo es tener una responsabilidad común, compartir espacios y tiempos desde una perspectiva de colaboración y tener una visión compartida y en un proyecto global y desde un enfoque interdisciplinar.

El tener la misma línea de intervención evita la dispersión e inseguridad en el alumnado y en el profesorado. Supone una madurez personal y profesional del profesorado. Actitud de despegarse de lo mío para ser lo nuestro. Liberarse de la posesión (mi grupo, mi clase). Este planteamiento de trabajo en equipo enriquece al alumnado y al profesorado. La pluralidad de formas de ser, de intervenir, de ofrecer diferentes puntos de vista, distintas perspectivas de enfoque, distintas sensibilidades o apreciaciones, enriquece el desarrollo de la personalidad y de las relaciones sociales del alumnado y del profesorado. Posibilita que se pueda hacer un seguimiento del alumnado más exhaustivo y más contrastado. El alumnado tiene posibilidad de conectar con más profesores/as y más posibilidades de manifestar diferentes facetas de su personalidad, como de sentirse acogido.

La acción tutorial es permanente y en ella está implicado todo el profesorado, pero el referente es siempre el tutor o la tutora.

Implica un concepto específico de tutoría. La acción tutorial se hace en todo momento y desde todo el profesorado. No está tanto en función del tiempo, sino en la calidad de los encuentros. Sin embargo, tanto el profesorado como el alumnado y sus familias saben que hay un referente que coordina todas estas acciones, el tutor o la tutora.

- La tutoría es una voluntad decidida individual y en equipo del centro educativo. Es una parte inherente a la función educativa.

- La enmarcamos en el Proyecto Educativo. Decimos que la meta es un desarrollo armónico y global de cada alumno o alumna en el que tienen en cuenta y se trabaja el desarrollo social, emocional y cognitivo.

- Por ello, la acción tutorial no es una tarea puntual sino una acción continua y parte esencial del proceso educativo por parte de la institución escolar. Es uno de los aspectos más importantes de nuestro trabajo como educadores.

- Si el objetivo es el desarrollo global e íntegro de la persona, todos los docentes estamos directamente involucrados con la tarea de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo con la de educar en valores. Todo ello se desarrolla en todo lugar y momento de la vida escolar. En todas y cada una de las aulas y también fuera de ellas. Por tanto compete a todo el profesorado y al centro en su conjunto el logro de dichos objetivos.

- Esta función plenamente incorporada a la tarea de enseñanza-aprendizaje debemos hacerla con criterios de responsabilidad compartida y coordinada entre el equipo docente.

- En nuestra estructura son muy importantes las reuniones de seguimiento del alumnado. Suele ser más fácil reunir sólo a los tutores de referencia, pero hay que garantizar el flujo de información de todas las personas que intervienen con cada alumno o alumna, porque al fin y al cabo todos somos tutores.

La acción tutorial es continua, aunque se plantea en un horario definido según las edades y se desarrolla a través de un programa preestablecido.

Las familias no tienen una referencia única, sino que reciben opiniones contrastadas y las líneas de intervención comunes del equipo de profesores. La pluralidad de profesorado trabajando en equipo posibilita un tipo de estructura organizativa que permite y favorece: una mayor riqueza de diseño y de profundización en los programas; una mayor especialización pero desde un marco común; un seguimiento del alumnado más amplio y más contrastado; que el nuevo profesorado se integre y aporte y la existencia en el centro de marcos estables de funcionamiento y de formación.

La evaluación, instrumento de mejora

La evaluación emana y responde al Proyecto Educativo. Está integrada en el proceso educativo y su objetivo es avanzar, generar la mejora continua. Es un marco de formación y de crecimiento personal tanto para el alumnado como para el profesorado y parte de la reflexión sobre la práctica. Evaluar desde este Proyecto Educativo es intervenir y seguir el proceso madurativo de cada alumno o alumna así como el de todos los elementos curriculares y humanos que inciden en él.

Entendemos la evaluación con un carácter formativo que nos permite observar los logros y detectar las dificultades de aprendizaje. Tiene un carácter de retroalimentación permanente que implica una continua intervención. Esta se convierte en motor de cambio y adquiere una función de validación, tanto de los contenidos significativos para el alumnado como de todos aquellos aspectos que demanda la sociedad de nuestro tiempo. Permite la adecuación de contenidos, estrategias, estructuras organizativas, etc., para poder dar respuestas satisfactorias a esas demandas.

Características de la evaluación

- Atiende a la globalidad del individuo. Nos interesan todos los campos del desarrollo de la persona (personalidad, relaciones sociales, aprendizajes disciplinares). Hay que tener en cuenta que cada persona tiene un esquema conceptual y un potencial determinados. La consciencia de esta realidad global de la persona nos hace asumir sus partes en interacción, porque cualquiera de ellas, queramos o no, influye en las otras. Esto va a incidir en la forma de intervenir, de evaluar. La aceptación de que cada persona tiene un potencial propio nos lleva a evaluar e intervenir para desarrollar plenamente ese potencial. Desde ahí debemos evitar el sentimiento de fracaso.

- Procesual. En muchas ocasiones se ve la evaluación como una idea de finalización de un proceso. Sin embargo, en nuestro caso adquiere una función procesual que permite crear consciencia de donde estamos. No se trata únicamente de valorar los resultados logrados en un momento del proceso, sino también el recorrido seguido

por cada alumno y alumna para llegar a ese punto teniendo en cuenta sus capacidades personales. El pasar por cada contexto periódica y sistemáticamente permite tanto al profesorado como al alumnado ser cada vez más conscientes de su propio proceso y profundizar en las competencias que ese contexto posibilita. El desarrollo de competencias exige pasar tiempo en la tarea, volver sobre ella y sobre tareas similares distanciadas en el tiempo. Para ello ayuda que los contextos sean estables, pero que sean estables no implica que sean estáticos ni cerrados. Estable va unido a proceso, y en ese proceso se tiene que posibilitar que haga algo que pueda, que conecte con lo que sabe, pero también con lo que necesita. A cada persona le permite desarrollarse a su propio nivel y ritmo, pero tiene que haber un esfuerzo para que pueda avanzar más. Este tipo de estructura también permite al profesorado realizar un seguimiento y una intervención mucho más individualizada.

- Constante. Es continua. Debe realizarse en todos los momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Si la evaluación nos indica los avances y dificultades es importante que sea permanente, ya que cualquier cambio producido nos interesa que se recoja y sea evaluado.

- Sobre el contexto. Basada en la reflexión sobre la práctica diaria y en la consciencia sobre: la esencia de la actividad, la resituación de los previos al aprendizaje, la planificación, el desarrollo (avances y dificultades) y el seguimiento o valoración.

Si la competencia es la capacidad de actuar en situaciones diversas, reales, complejas e imprevisibles, es necesario que la evaluación se realice en contextos complementarios y diversos para constatar el grado de adquisición de esa competencia por parte de cada alumno/a.

- Interviene profesor/a-alumna/o. El profesorado debe ser consciente del currículo que se posibilita en cada contexto, de su intervención y del proceso que sigue cada alumno o alumna. Debe así mismo posibilitar en el alumnado la consciencia sobre su propio proceso, promoviendo que el alumnado sea lo más autónomo posible aprendiendo, sea capaz de reconocer sus errores y busque caminos para superarlos y desarrolle estrategias de autorregulación.

Cuando se plantea una actividad nueva para el alumnado, el profesorado debe conocer cuáles son los contenidos y objetivos que se pretenden y se debe buscar estrategias para que el alumnado tome consciencia de ellos. Cuando se pasa un tiempo en el contexto, le toma el pulso a la actividad y es capaz de situarse en ella.

- La relación de la familia en el proceso de evaluación hay que entenderla desde un marco de confianza y un interés común; el avance de cada alumno/a. Esa relación de confianza debe estar marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea educativa. Por ello es necesaria una verdadera relación de

La evaluación atiende a la globalización del individuo, es procesual y constante e interviene el profesorado y el alumnado y busca una relación con las familias que posibilite el desarrollo de un proyecto común de educación.

comunicación donde madres, padres y profesorado establezcan cauces de información, de orientación, sobre la educación de los hijos e hijas, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña. En este sentido, el profesorado debe planificar y posibilitar los tiempos y cauces o estructuras de comunicación adecuados y suficientes y por otro lado la familia debe tener una actitud activa y participativa, más allá de las aportaciones puntuales de información sobre el proceso educativo. En definitiva trabajar y desarrollar estrategias y acuerdos conjuntamente para posibilitar el desarrollo de un proyecto común de educación.

Es función del tutor o tutora recoger la información que pueda ser significativa desde todos los ámbitos escolares en los que desarrolla su proceso educativo el alumnado (actividades docentes y actividades extraescolares y complementarias), contrastarla con la información recogida desde otros ámbitos (familiar, social,...) y realizar un seguimiento de las intervenciones acordadas.

Evaluamos sobre la esencia de cada actividad, que engloba los contenidos, los objetivos y competencias que cada contexto posibilita; los previos al aprendizaje: querer aprender, situación afectiva, física, social,...; la planificación del propio trabajo y el desarrollo del proceso: avances y dificultades, estrategias empleadas, participación, interacción, comunicación,...

Consciencia y valoración del proceso por parte del alumnado

Es necesario identificar las dificultades que tienen, tomar las medidas pertinentes para apoyarlos y efectuar los ajustes que se estimen necesarios a las estrategias pedagógicas empleadas. La evaluación debe ser concebida por los niños y niñas como parte integrante del proceso de aprendizaje y no sólo como un suceso especial y aislado.

Es importante que desde pequeños los niños y niñas tengan consciencia de su aprendizaje, por ello es necesario impulsar contextos de autoevaluación y evaluar el trabajo en grupo.

Es importante que desde pequeños, los niños y niñas tengan mayor consciencia de su aprendizaje, explicitando sus logros y dificultades para resolver determinadas situaciones. Por lo tanto, es necesario impulsar contextos para que puedan autoevaluarse y evaluar el trabajo de sus compañeros y compañeras cuando realizan trabajos grupales. Se sugiere orientar este proceso a través de preguntas que les ayuden a reflexionar sobre el proceso, los logros, las dificultades, las estrategias seguidas, las soluciones halladas, la participación... etc. Si los alumnos y alumnas pueden darse cuenta de las estrategias que utilizaron en determinadas situaciones y que los condujeron a errores, sabrán evitarlas en contextos similares.

Los programas de ciclo y la mezcla de edades permiten adquirir una mayor consciencia del proceso seguido hasta el momento. Permite que el alumnado descubra referencias a las que pueden llegar y reconociendo y contrastando mejor los puntos de partida y

los avances logrados. La contrastación entre profesor/a- alumno/a ayuda a resituar los desajustes y a mejorar el autoconocimiento.

Las estructuras de ciclo, seminario y de seguimiento del alumnado, desde un trabajo en equipo, elaboran instrumentos de recogida de información que permiten situar al alumno y a la alumna y diseñar las estrategias de intervención que le ayuden a avanzar. En la estructura del ciclo se establecen los criterios y se diseñan las pistas de seguimiento referidas a aspectos transversales del proceso educativo de cada alumno y alumna. En la estructura de seminario se diseñan, secuencian y planifican ítems y pistas de evaluación referidas al logro de objetivos y contenidos enmarcados en el desarrollo de competencias de cada área. En la estructura de seguimiento del alumnado se recoge la información sobre el proceso de cada alumno y alumna, se pone en común y se consensuan las estrategias de intervención.

Conclusiones

A lo largo de todos estos años se ha generado un marco común en el que confluyen un planteamiento pedagógico y de concepción de escuela, unos principios de participación, implicación y corresponsabilidad y que han posibilitado un tipo de estructuras organizativas y un cuerpo cultural que apuesta por un proyecto global. Desde el deseo de que mejore la calidad de la enseñanza, desde la Red de centros del Sistema Amara Berri pensamos que un sistema como éste permite el desarrollo de competencias que ayuden a buscar, en equipo, la coherencia entre la concepción del proyecto educativo y la práctica y permitan responder a los nuevos retos y necesidades que nos surjan ■

Referencias Bibliográficas

- ANAUT, L. (1995): "La globalización como proceso vital". *Cuadernos de pedagogía*, nº 235.
- ANAUT, L. (2004): "Sobre el sistema Amara Berri". Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANAUT, L. y EQUIPO (1989) "En una escuela pública". Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CARBONELL I SEBARROJA, J. (1995): "Innovación Educativa en "Amara Berri", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235
- EGAÑA, A. (2004): "Loli Anaut, visión de futuro". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 337.
- EL PAIS Educación. "Una forma distinta de aprender". 13-October-2003.

EQUIPO DE AMARA BERRI (1999): I Premio Karnele Alzueta, 1996-97. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

EQUIPO DE DURANGO (1979): *La escuela que pudo ser*. Madrid: Editorial Zero.

“Experiencia de globalización” (1989): Eskola nº 22.

In-fàn-cia. Educar de 0 a 6 años. Amara Berri. “Una escola que ens fa pensar”. Barcelona.

INTEGRACIÓN n º8, "La diferencia como cualidad", Feb.1992.

Les cahiers d'Ikasbi nº5.

“Loli Anaut” (2001): HIK HASI, 55, 2001

LUNA ARCOS, F. (2001): “La escuela Amara Berri, como proyecto vital”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 303

MARIN, M, “El juego, como sistema de aprendizaje”, EL PAIS, 2006

"Organización del alumnado", *Aula* nº 40-41 Julio-Agosto 1995.

TAGASASTE. Revista de los centros del profesorado de La Palma. Nº16. 2000.

Breve currículum

Emilio Martín González es Director del CEP y profesor del Colegio Público Amara Berri de San Sebastián (Guipúzcoa). Desde el año 1990 participa en el desarrollo del Sistema Amara Berri en el equipo de Loli Anaut y entra a formar parte del equipo de asesoramiento y dinamización de la red de centros del Sistema Amara Berri. Toma parte en cursos, ponencias y comunicaciones relacionados con la práctica educativa y aspectos organizativos de este proyecto global. Desde el año 2005 director del CEP Amara Berri.

Cuéntame lo que sabes: de la inercia al desafío. Grupos Estables de Colaboración para el Aprendizaje



Francisco José Pastor González
Jefe de estudios

Julia Vigal García
Profesora del departamento de Física y Química

Carlos Vaquero Narros
Jefe del departamento de Orientación

Carmen Díaz Hernández
Profesora del departamento de Matemáticas

Pablo Sanz Martínez
Director

Sumario: 1. Introducción. 2. Características de la formación y funcionamiento de los grupos de trabajo. 3. La evaluación del alumnado. 4. La fundamentación pedagógica. 5. La organización práctica del proyecto. 6. La implicación de la comunidad educativa. 7. Los resultados académicos.

Resumen

El presente artículo describe el proyecto que denominamos *Grupos estables de colaboración continua para el aprendizaje en la ESO* que se gestó en nuestro centro hace cuatro años, recogiendo la profunda preocupación de un sector muy mayoritario del Claustro hacia dos realidades negativas: el persistente abandono escolar temprano de un nutrido número de alumnos sin conseguir titular y la falta de prosecución de estudios tras acabar la enseñanza obligatoria.

Básicamente supone una estructuración de cada curso de ESO en cinco-seis grupos heterogéneos estables de alumnos que colaboran entre sí para su propio aprendizaje, tanto dentro como fuera del centro, con el compromiso expreso de su atención por parte de las familias a la hora de trabajar por las tardes, y el apoyo de alumnado tutor que voluntariamente se presta a colaborar con ellos en los periodos de recreos o de algunas horas de tutoría en presencia de sus profesores tutores correspondientes. Supone una forma de trabajar que puede ser aprovechada (o no) por cualquier profesor, y que es compatible con cualquier forma de afrontar la labor docente.

Actualmente, podemos señalar tres logros importantes: la disminución del índice de abandono escolar; la mejoría notable en el rendimiento académico general de las clases y la mejora pareja en la convivencia, al disminuir las actitudes disruptivas en el alumnado.

Palabras clave: Colaborativo, cooperativo, rendimiento académico, éxito escolar, convivencia, autonomía escolar, grupos heterogéneos, alumnos tutores, abandono escolar.

Abstract

The following article depicts a project which we have named “Stable Groups of Continuous Collaboration for Learning in ESO”. We have been developing it for four years in our secondary school owing to the profound concern of a great number of members of the staff with respect to two negative realities; the persistent and early drop out of a large number of pupils without obtaining their Graduate in Compulsory Education and the lack of continuity in their studies after finishing Compulsory Education.

The project basically consists in structuring each ESO class into 5 or 6 heterogeneous, mixed-ability, stable groups of students who help each other for the sake of their own learning, both within class and after school. The families express their commitment to attend the groups when students study after school hours and the groups are supported by older volunteer student tutors who collaborate with each of them during break time or during some tutorial sessions, in the presence of their corresponding tutor. This way of working may be used (or not) by any teacher and it is compatible with any teaching methodology.

At present we can highlight three important achievements: the decrease in the rate of school drop outs, the noteworthy improvement in students’ academical performance as well as in coexistence and intergroup relationship among students, as a result of the decrease of disruptive attitudes during lessons.

Keywords: collaboration, cooperative, academical performance, achievement in studies, coexistence and intergroup relationship, autonomy in the learning process, heterogeneous, mixed-ability groups, student tutors, drop out.

Introducción

El proyecto de innovación del IES Antonio Gaudí inició su andadura en el curso 2006/2007, tras una discusión llevada a cabo por el Claustro de profesores sobre el abandono escolar temprano, el rendimiento académico de nuestros alumnos y la no continuación de los estudios de una buena parte del alumnado al acabar la enseñanza obligatoria. Fue madurando y poniéndose en práctica de forma experimental mediante un Plan de Formación en el centro y prosiguió en forma de seminario hasta conformar lo que hoy son los Grupos Estables de Colaboración para el Aprendizaje. *Las ideas principales* que subyacen a nuestro proyecto las enumeramos a continuación:

La finalidad es integrar a todo el alumnado, potenciando la responsabilidad solidaria entre los miembros del equipo, proporcionando la ayuda que cualquiera de sus miembros pueda necesitar para su progresión, integración social y desarrollo de sus capacidades intelectuales y emocionales.

1º- Los alumnos de todos los grupos de la ESO del instituto (100% del alumnado de ESO) están organizados en *grupos heterogéneos equilibrados, de carácter estable*, compuestos por cuatro o cinco miembros, que funcionan durante todo el curso escolar. La finalidad es integrar a todo el alumnado, potenciando la responsabilidad solidaria entre los miembros del equipo, proporcionando los estímulos y la ayuda que cualquiera de sus miembros pueda necesitar para su progresión académica, integración social y desarrollo de sus capacidades intelectuales y emocionales.

2º- Los alumnos que constituyen un grupo de trabajo colaboran entre sí de forma interdependiente dentro (trabajo interno de los grupos) y fuera del aula (trabajo externo de los grupos). Cada grupo funciona de forma autónoma, repartiendo el trabajo entre sus miembros y organizando sus reuniones externas.

3º- Las familias de los alumnos que constituyen cada uno de los grupos supervisan el trabajo externo (tardes, fines de semana, festivos) de los grupos, actuando de *padres/madres tutores* y ofrecen un espacio en sus domicilios para que las reuniones externas puedan efectuarse. Supervisan, además, el trabajo grupal realizado por sus hijos, informando al profesor tutor de la realización de dichas reuniones a través de unos informes que el alumno portavoz debe entregar al tutor.

4º- Cada grupo de trabajo cuenta además con un *alumno tutor* de 4º de ESO (para los grupos de 1º ESO) o de Bachillerato (para 2º y 3º de la ESO), que se reúnen quincenalmente, para la realización de actividades encomendadas por los profesores en distintas materias. Además, supervisan las calificaciones grupales en los trabajos realizados en las distintas asignaturas, así como las calificaciones individuales obtenidas por los alumnos durante la quincena. También ayudan a los miembros del equipo a tomar las medidas (sugiriendo, proponiendo, animando, estimulando) necesarias para aumentar el rendimiento del grupo en la próxima quincena, así como planteando acciones encaminadas a la recuperación de las calificaciones (individuales o colectivas) que no hayan sido positivas en la quincena anterior.

5º- El proyecto es *válido para cualquier método de trabajo* dentro del aula, tanto para las exposiciones docentes habituales como para las actividades académicas que permitan el trabajo en grupo. No obstante, los profesores implicados en el proyecto organizan sus asignaturas preparando actividades diseñadas para trabajar en grupo dentro de la clase. Se trata de fomentar la relación entre los alumnos, aprender a trabajar en grupo, respetar el turno de palabra, repartirse el trabajo, mediar en los conflictos que puedan surgir y colaborar entre todos para obtener el mejor resultado global posible. Además, es clave también en los primeros meses que los profesores implicados en el proyecto elaboren actividades que permitan ser desarrolladas en grupo por los alumnos en las reuniones

externas. Y los profesores incentivan el trabajo grupal e individual de los alumnos con una *bonificación común* si el equipo en su conjunto ha logrado una determinada nota.

6º- Los profesores tutores de los grupos de la ESO hacen una propuesta en la Sesión de Evaluación Cero (primera quincena del mes de octubre) para la formación de los grupos, que se efectúa de forma colegiada por todos los profesores de la Junta de Evaluación. Posteriormente hacen un seguimiento exhaustivo del funcionamiento de los grupos en las tutorías, ayudan a organizarse a los equipos, sobre todo al principio de curso, y median en los conflictos internos que los propios componentes de cada grupo no puedan solucionar. Además, están en contacto con los padres/madres tutores y hacen un seguimiento de las reuniones externas de los alumnos. Todas las incidencias que semanalmente se van produciendo se ponen en común en las reuniones con el orientador, donde se toman decisiones colegiadas de mejora ante las dificultades del día a día.

7º- El Grupo Coordinador del Proyecto, formado por cinco profesores más el orientador, dos jefes de estudios y el director del centro, se reúne semanalmente para revisar, evaluar y proponer nuevas ideas que van surgiendo y se van experimentando, así como para recoger las iniciativas y propuestas de mejora de todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Características de la formación y funcionamiento de los grupos de trabajo

Una de las claves esenciales para el funcionamiento del proyecto y la inclusión eficaz de todo el alumnado, así como para garantizar una mejora notable en el rendimiento académico en un marco de igualdad y no discriminación, son las directrices para la formación de los grupos de trabajo.

Una de las claves esenciales para el funcionamiento del proyecto y la inclusión eficaz de todo el alumnado, así como para garantizar una mejora notable en el rendimiento académico en un marco de igualdad y no discriminación, son las directrices para la formación de los grupos de trabajo, y que parten de las siguientes premisas:

- a) En cada clase se constituyen los grupos de colaboración para el aprendizaje, preferentemente de cuatro o cinco alumnos, con carácter estable, internamente heterogéneos, pero equilibrados entre sí.
- b) La distribución de los alumnos de una clase en los distintos grupos de trabajo la realizan colegiadamente los profesores que imparten clase en dicho grupo en la sesión de Evaluación Cero, a propuesta del tutor, que previamente ha realizado un sociograma con los alumnos de su tutoría y dispone de las notas medias obtenidas por los alumnos en el curso anterior.

Y a la hora de asignar y distribuir al alumnado en esos grupos, se tienen en cuenta, finalmente, los siguientes criterios:

- 1- Que su potencial rendimiento académico sea equilibrado.
- 2- Que quede compensado el reparto de chicos y chicas.
- 3- Que se integre de forma racional y distributiva al alumnado inmigrante.

4- Que se integre de forma racional y distributiva a los alumnos con necesidades educativas especiales.

5- Que se tengan en cuenta sus diversas actitudes y habilidades.

6- Que se consideren, en la medida de lo posible, sus preferencias (amigos, incompatibilidades personales, etc.).

En cuanto al funcionamiento con esos grupos se han diseñado objetivos y metodologías de trabajo diferentes en los no siempre bien denominados primer y segundo ciclo de ESO, dado el distinto nivel de maduración de su alumnado. En los grupos de 1º y de 2º de ESO, nuestro *objetivo específico* es la iniciación al trabajo colaborativo: *aprender a trabajar en el grupo*. Y en esa iniciación, los grupos colaborativos centran su trabajo en el centro, en dos niveles: en las *aulas*, trabajando en algunas materias y, quincenalmente en las horas de tutorías, con la supervisión de los *alumnos tutores* (de 4º ESO y de 1º Bachillerato) y en los *recreos*, realizando juegos colaborativos, supervisados por *alumnos tutores* de 2º de Bachillerato.

Los juegos colaborativos son juegos de desafío colectivo, donde los grupos de alumnos han de organizarse y colaborar entre todos para conseguir un fin común, con la mayor eficacia y en el menor tiempo posible. Estos juegos pretenden preparar al alumnado de una forma lúdica para aprender a trabajar en equipo y para desarrollar la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y la corresponsabilidad de todos los miembros del grupo. En las encuestas realizadas los propios alumnos nos indican que han mejorado las relaciones de convivencia entre ellos y han aprendido a ayudarse entre sí, lo que produce una clara mejora en el clima educativo del centro. Además se establecen importantes relaciones afectivas entre los alumnos del primer ciclo de ESO y los alumnos de Bachillerato que constituyen para los más pequeños una referencia y un modelo a seguir.

En el segundo ciclo de la ESO los grupos de colaboración para el aprendizaje funcionan ya de forma autónoma, con reuniones grupales dentro y fuera del aula. Además los alumnos de 4º de ESO, que ya tienen experiencia en el trabajo colaborativo, no tienen alumnos tutores de bachillerato, sino que son ellos, de forma voluntaria, los que se ofrecen como alumnos tutores de los grupos de 1º de ESO, con los que trabajan de forma interactiva quincenalmente en las tutorías.

En este nivel se produce ya una *implantación generalizada* de todos los objetivos del proyecto, y los grupos funcionan a tres niveles: en el *aula*, para la mayoría de las asignaturas; quincenalmente en las *tutorías* (3º de ESO) con la supervisión de los *alumnos tutores* de 1º de Bachillerato y *fuera de clase* (trabajo externo) en los domicilios de sus familias, supervisados por los *padres/madres tutores*.

La evaluación del alumnado

En la evaluación individual del alumno, el trabajo en esos grupos de colaboración *en ningún caso resta* a su nota individual, sino todo lo contrario, ya que se ha establecido

Para animar a los alumnos de cada grupo a ayudarse entre sí para alcanzar esa meta, se incrementa la puntuación individual de cada miembro con una "bonificación común" si el equipo en su conjunto ha logrado una determinada nota.

un sistema de *bonificación de notas* para ellos. El objetivo es que sirva de estímulo al trabajo de todos los miembros del grupo. La clave está en una cierta *recompensa individual que se establece en función del rendimiento global del equipo*. Para animar a los alumnos de cada grupo a ayudarse entre sí para alcanzar esa meta, se incrementa la puntuación individual de cada miembro con una *bonificación común* si el equipo en su conjunto ha logrado una determinada nota.

Se procede del siguiente modo para asignar la nota de cada alumno en cada asignatura y en cada sesión de evaluación:

1º- Cada profesor en su asignatura, evalúa al alumno individualmente según lo acordado en la Programación Didáctica de cada Departamento.

2º- Cada profesor hace la *media aritmética* de las notas obtenidas por todos y cada uno de los miembros del grupo en su asignatura.

3º- Una vez hecha la media aritmética, se aplican las siguientes *bonificaciones*, por igual a todos los miembros del grupo, en la calificación de cada asignatura:

META A ALCANZAR	BONIFICACIÓN
Nota media igual o superior a 5 e inferior a 6	+ 0,25
Nota media igual o superior a 6 e inferior a 7	+ 0,50
Nota media igual o superior a 7 e inferior a 8	+ 0,75
Nota media igual o superior a 8	+ 1

4º- La *nota de cada alumno* en dicha asignatura en la evaluación *se obtiene sumando* su nota individual más la bonificación obtenida (si es el caso).

5º- Para que cada alumno tenga derecho a bonificar su nota individual, es necesario que mantenga en el trimestre un *número mínimo de reuniones externas* (que establece el grupo coordinador del proyecto al comienzo de cada trimestre y que así transmite a los tutores de cada clase, para que sus alumnos conozcan tales condiciones de bonificación).

Para estimular al alumnado en la consecución de metas cada vez más altas e informarle de su rendimiento grupal, al final de cada trimestre los grupos se reúnen en una tutoría y se analizan los resultados académicos individuales y grupales, con la supervisión del profesor tutor.

Para estimular al alumnado en la consecución de metas cada vez más altas e informarle de su rendimiento grupal, al final de cada trimestre los grupos se reúnen en una tutoría y se analizan los resultados académicos individuales y grupales, con la supervisión del profesor tutor. Todos los miembros de cada equipo obtienen su nota media de clasificación trimestral, que se obtiene al final de cada trimestre haciendo la media aritmética de todas las calificaciones obtenidas por los alumnos de un grupo en todas las asignaturas y se expone en el corcho de cada clase después de cada evaluación, lo que permite ir mostrando los grupos de mayor rendimiento y los de mayor progreso.

En un acto lúdico a final de curso, con invitación expresa a las familias de los alumnos de cada clase, se otorgan premios y diplomas en dos categorías: al grupo de mayor progreso y al grupo de mayor rendimiento. Y las fotografías de los grupos premiados cada año quedan expuestas en el vestíbulo del centro.

La fundamentación pedagógica

El término de “aprendizaje colaborativo” es utilizado en el sentido de aprendizaje en grupo, en equipo, con ayuda de compañeros.

Nuestro proyecto de innovación se inscribe, en sentido amplio, dentro de lo que en la literatura especializada se conoce como *aprendizaje colaborativo*, aunque utilizando técnicas del aprendizaje cooperativo para enseñar al alumnado a trabajar en grupo con el fin de conseguir tanto un aprendizaje de contenidos académicos –convirtiéndose en una metodología pedagógica en sí, que convive con otras– como un aprendizaje de las habilidades de colaboración para que el grupo funcione de forma efectiva. Hay que tener en cuenta, no obstante, que no existe una definición unificada, no sólo de lo que es el aprendizaje colaborativo, sino que muchos autores utilizan ambos tipos de aprendizaje como sinónimos. Aquí el término de aprendizaje colaborativo es utilizado en el sentido de aprendizaje en grupo, en equipo, con ayuda de compañeros. Colaborar es trabajar con otras personas en la realización de una tarea, en la consecución de unos objetivos. También es contribuir, ayudar y concurrir con otros al logro de un fin. Es aprender de forma conjunta, mediante el trabajo en grupo. El aprendizaje colaborativo, por tanto, queda centrado en:

- El compromiso de los componentes del grupo para aprender algo juntos mediante la colaboración de todos. El grupo decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, e incluso, las tareas a realizar. En definitiva, aprenden a aprender. Favoreciendo el desarrollo de la iniciativa y autonomía personal del alumnado.
- La adquisición de destrezas, habilidades y actitudes mediante la interacción en el grupo. Para ello es necesario el diálogo, la negociación, la palabra, la explicación. Destrezas básicas para el desarrollo de una ciudadanía democrática.

En el aprendizaje cooperativo el proceso de enseñanza está altamente estructurado por el profesor, que escoge el tema, las estrategias adecuadas para llevarlo a cabo, los pasos a dar y los tiempos académicos para realizarlo. En el aprendizaje colaborativo la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en el estudiante, que se regula de forma autónoma. Para Brufee ambos enfoques se podrían situar en un continuo lineal, donde

el aprendizaje colaborativo está diseñado para entrar justo cuando el cooperativo sale o termina. Esta transición puede ser vista como un continuo que se desplaza desde un sistema muy controlado y centrado en el profesor a un sistema centrado en el estudiante donde el profesor y los estudiantes comparten el control del aprendizaje.¹

¹ Citado en Luz María ZANARTU CORREA, “Aprendizaje colaborativo. Una nueva forma de diálogo interpersonal y en Red”, *Contexto Educativo*, nº 28, Año V, 2003.

En definitiva, independientemente de la denominación que le demos a este tipo de aprendizaje, nosotros pusimos el énfasis en nuestro proyecto de innovación en la influencia y ayuda entre compañeros y en la regulación autónoma de los aprendizajes favoreciendo la cohesión social del alumnado y su inclusión educativa, respetando el principio de no discriminación. Podemos vertebrar entonces alrededor de tres ejes las directrices que sustentan desde este punto de vista la filosofía del proyecto:

1. La interacción entre iguales y el aprendizaje en grupos pequeños. El aprendizaje tiene un componente individual de apropiación y conceptualización, pero también es un proceso social, en la medida en que se produce en un contexto sociocultural específico y mediado por la interrelación con otros. Así, una de las interacciones claves en el proceso de enseñanza es la que se realiza entre el alumno y el profesor, aunque no es la única relación que se establece, y que tiene influencia en este proceso. Como señala Marchesi es necesario tener en cuenta también *“la decisiva aportación que las relaciones entre los propios alumnos tienen para la formación de cada uno de ellos”*². Relaciones que se efectúan en múltiples lugares y que pueden ser incorporadas al proceso de enseñanza, siendo estructuradas adecuadamente.

2. La ayuda mutua. Uno de los objetivos básicos de la interacción de los alumnos en grupos colaborativos es la ayuda mutua entre compañeros. Los alumnos se ayudan cuando se prestan colaboración entre ellos, cuando mediante un esfuerzo ponen los medios para lograr un fin –preparar un examen, realizar ejercicios, aclarar dudas, discutir y elaborar trabajos...-.

3. La regulación autónoma de los aprendizajes. El fin último del aprendizaje colaborativo es facilitar y favorecer la regulación de los aprendizajes entre sus componentes. Los grupos se convierten en eficaces y útiles cuando se organizan adecuadamente para afrontar unas tareas y para incorporar, de manera más o menos autónoma, unos aprendizajes determinados. Este proceso está basado en el diálogo, la palabra y la explicación, en la búsqueda de consenso y en las negociaciones; en la responsabilidad y en el compromiso con las decisiones que se acuerden.

Y los tipos de aprendizajes que se favorecen con este modelo colaborativo, básicamente se circunscriben a dos aspectos que nuestro proyecto potencia especialmente:

1. Aspectos académicos-cognitivos. En la interacción entre estudiantes en pequeño grupo los resultados académicos están unidos al comportamiento de ayuda, tanto al hecho de ofrecer como de recibir ayuda:

a. Ofrecer ayuda. Quien ofrece ayuda a los otros miembros del grupo, quien explica y resuelve dudas, tiene que organizar, estructurar y reformular lo que sabe, y en este

² Álvaro MARCHESI, *Qué sera de nosotros, los malos alumnos*, Madrid, Alianza, 2004, pág. 119.

La filosofía del proyecto se basa en la interacción entre iguales y el aprendizaje en grupos pequeños, la ayuda mutua y la regulación autónoma de los aprendizajes.

sentido aprende más. Así, al dar ejemplos o formular preguntas, están obligados a pensar, a ver lo que han hecho, a recapacitar. También se aprende haciendo un debate sobre las soluciones a los ejercicios, cuando otras personas tienen diversas opiniones, saben otras cosas, y tienen que explicarlo a los demás. Las dudas se pueden resolver mejor si entre todos se puede discutir y llegar a una conclusión.

b. Recibir ayuda. Los alumnos aprenden a través de las explicaciones de sus compañeros más expertos, que están estableciendo un puente entre la lógica del profesor y la del que aprende. El lenguaje, como vehículo de aprendizaje es más cercano a ellos que el que a veces usan los profesores y puede ser más fácil de entender. Se desarrolla su capacidad comunicativa, la estructuración y exposición de ideas.

El modelo colaborativo favorece el aprendizaje de los aspectos académico-cognitivos y de las habilidades sociales y emocionales a la vez que mejora el clima educativo.

2. Aprendizaje de habilidades sociales y emocionales. Se favorece el desarrollo de competencias interpersonales y otros factores importantes para el futuro profesional de los alumnos y para el aprendizaje de la ciudadanía y de la convivencia en sociedades democráticas y plurales, transmitiendo valores como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como aquellos otros que favorecen la libertad personal. Por tanto se aprende de la diversidad y, con el trabajo de los grupos, a ser responsable, a compartir, a autocontrolarse y regular la propia conducta, a alcanzar acuerdos, a expresarse mejor.

Por último, una breve referencia a la *mejora del clima educativo*, porque la calidad del aprendizaje mejora, también, si mejora el ambiente global en el instituto y el clima de relación en el aula. Éste se convierte en uno de los objetivos esenciales del proyecto de innovación: si se aumenta la satisfacción y la motivación intrínseca de los estudiantes, si se logra incluir en el proceso de aprendizaje al mayor número de estudiantes, si aumentamos la responsabilidad de los alumnos tutores con el centro mediante el desarrollo de las diversas actividades de los grupos, las relaciones se vuelven más cordiales, el ambiente mejora y con ello también el proceso de enseñanza, que es lo que se está consiguiendo en el centro.

La organización práctica del proyecto

Es importante tener en cuenta, para hacerse una idea de la organización necesaria que subyace a un proyecto así de ambicioso, que no se concibe como una experiencia puntual para un grupo concreto de alumnos sino que, desde un principio, nace con *vocación general*, para ser aplicado en todo el centro, *de forma prolongada* en el tiempo; implicando, por tanto, al mayor número posible de miembros de profesores, alumnos, familias. Resulta entonces imprescindible:

1 - Buscar la *máxima colaboración de toda la comunidad educativa*. Ello implica:

* Informar adecuadamente a todos los estamentos.

* Flexibilizar el sistema de manera que quepan dentro las diferentes maneras de entender la docencia y se garantice por tanto la libertad de acción del profesor. Respetar y aprovechar la labor individual de cada uno de ellos se hace imprescindible para poder contar con todos y eliminar susceptibilidades. Lo mismo en lo que se refiere a la labor de las familias, intentando que se cubran unos mínimos sencillos de atención externa a los grupos, realistas y fáciles de asumir al margen de su formación.

* Incentivar la labor de los alumnos y de los alumnos tutores, ponderando el valor de la misma para los demás y para ellos mismos, y apoyándolo con algunas ventajas materiales (bonificaciones, pequeños regalos, actividades extraescolares específicas, diplomas).

* Garantizar que en ningún caso la calificación individual del alumno se verá perjudicada por la nota de grupo (temor que percibimos en un principio en los mejores alumnos y en sus familias).

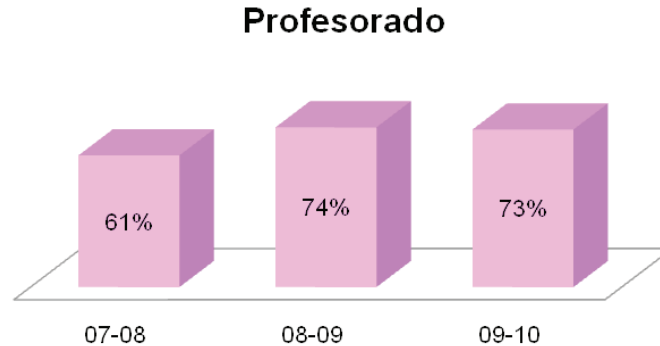
2 - Que el proyecto sea *asumido institucionalmente* para aprovechar los instrumentos oficiales (equipo directivo, departamento de orientación, tutores...), evitando en todo momento la creación de una organización paralela a la oficial, algo que sólo suele devenir en una inútil duplicación de esfuerzos que a menudo dificulta la marcha y entorpece la coordinación, despilfarrando de alguna manera los recursos humanos con los que ya contamos. Esto supone que las labores de organización general corren a cargo de la jefatura de estudios del instituto. En el horario general del centro se contemplan todas aquellas condiciones necesarias para hacer posible el funcionamiento del proyecto (horarios, reuniones, evaluaciones...); el proyecto se presenta a los distintos estamentos desde la dirección del centro y queda incluido en la Programación General Anual; el departamento de orientación lo incluye en el Plan de Acción Tutorial, informa detalladamente en las reuniones de tutores de las acciones a realizar e imparte la formación necesaria a los alumnos tutores y los tutores se encargan de la confección de los grupos permanentes de colaboración para el aprendizaje, con la ayuda de la junta de evaluación durante la sesión cero y de la supervisión del funcionamiento de los grupos.

3 - El *equipo de coordinación y seguimiento del proyecto*. Como se trata de un proyecto vivo, en evolución, necesita alimentarse de nuevas ideas y desechar las que por experiencia se ve que no funcionan. Es por ello imprescindible que un pequeño grupo de personas se dediquen a proponer y evaluar iniciativas mientras el trabajo diario se desarrolla.

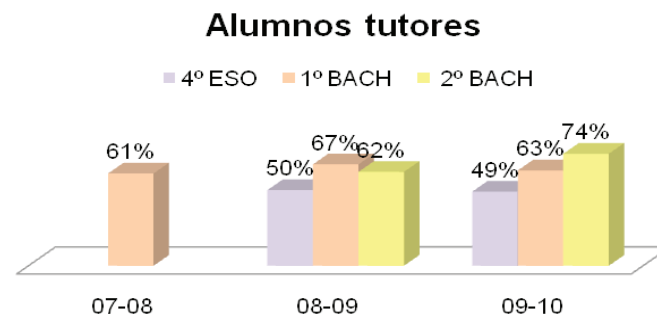
Al mismo tiempo, una vez establecida la organización general a principio de curso, y establecidas las bases necesarias para el funcionamiento, se hace necesaria la organización semanal, mensual de las actividades concretas, así como el continuo asesoramiento a los tutores y profesores que están inmersos en el proyecto.

La implicación de la comunidad educativa

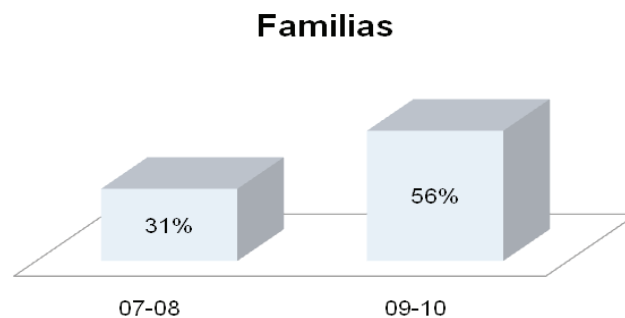
La implicación de la comunidad educativa siempre ha sido notable, como podemos observar en los gráficos siguientes:



En este sentido debemos señalar que *todos los departamentos* del centro (didácticos y no didácticos) están *implicados* en el proyecto; así como todos los alumnos de ESO (427). Además, los alumnos de 4º de ESO participan doblemente, también como alumnos tutores.



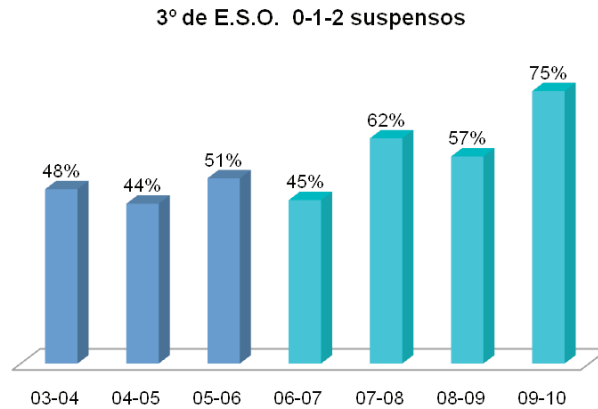
Las familias de 3º y 4º de ESO participan de forma importante como madres-padres tutores, habiendo casi duplicado su participación desde que comenzó el proyecto.



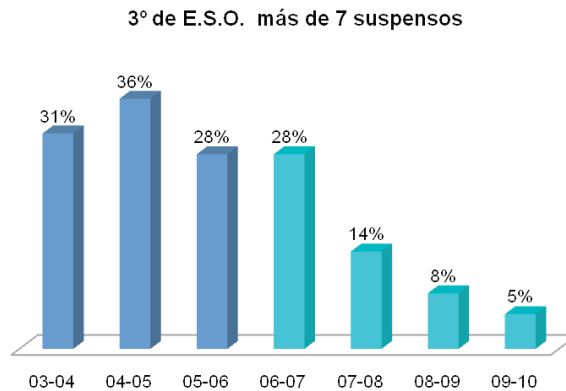
Los resultados académicos

Recogemos, en este apartado, sólo los datos relativos al 3º curso de ESO, ya que es el nivel educativo más significativo de todos en relación al abandono escolar temprano, pues muchos alumnos alcanzan entonces los 16 años y acaban con ello la obligatoriedad de la educación secundaria. En todas las gráficas marcamos en colores diferentes los años previos y de implantación del proyecto.

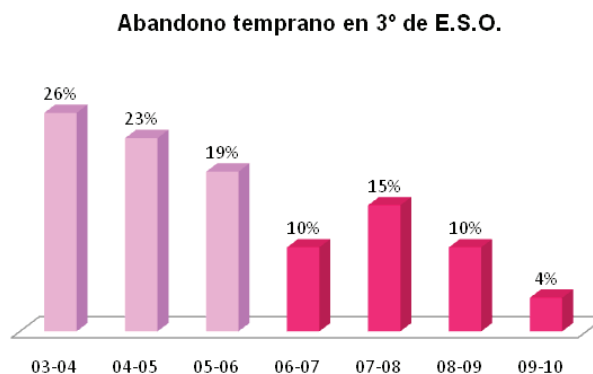
La mejoría de los resultados en 3º de ESO, donde el proyecto se desarrolla en su totalidad, es evidente en el porcentaje de resultados positivos (0-1-2 suspensos) de la evaluación final de junio.



Más importante es el hecho de haber reducido drásticamente el porcentaje de alumnos con 7 o más suspensos, aquellos que, estando prácticamente fuera del sistema educativo, abandonarán sus estudios casi con seguridad. En 3º de ESO se ha pasado del 25-30% a menos del 5% en estos años de implantación de los grupos de colaboración para el aprendizaje.



Finalmente mostramos los datos de abandono escolar temprano que estamos alcanzando en el centro, con una clara tendencia a la reducción, ya rondando el 4%:



Se está logrando el triple objetivo de mejorar el rendimiento académico de todo el alumnado, de disminuir los índices de abandono escolar y de mejorar la convivencia escolar, la cohesión social y la participación efectiva.

Como bien puede apreciarse, y a modo de resumen, podríamos afirmar que en estos últimos años estamos consiguiendo el triple objetivo de *mejorar el rendimiento académico* de todo el alumnado del centro (en sus tres franjas: los más brillantes, los intermedios, los que presentan más dificultades) *disminuyendo los índices de abandono escolar* (indicadores ambos muy importantes a la hora de hablar del fracaso escolar), favoreciendo la prosecución en nuestro alumnado de estudios posteriores y *mejorando, significativamente la convivencia escolar, la cohesión social y la participación efectiva, extensa y realista de toda la Comunidad Educativa* ■



Didáctica de la literatura y de la lectura en Primaria

Moisés Ruano Martín

Profesor de Enseñanza Secundaria

Sumario: 1. Introducción general. 2. Aspectos sobre el currículum de Literatura en Primaria. 3. La lectura. 4. La poesía. 5. El cuento. 6. El teatro. 7. Final: a modo de conclusiones.

Resumen

En el artículo se recogen las reflexiones y experiencias del autor sobre la importancia de la Literatura diseminada en el currículum de Primaria. Las reflexiones de carácter general van descubriendo caminos de práctica educativa. La lectura y los géneros literarios propician el desarrollo de las competencias lingüísticas y hacen que las destrezas: leer, escuchar, hablar y escribir estén presentes y muy presentes en el acto educativo. Se insiste especialmente en la formación y motivación del profesorado como mediador, sabio, artista y creador de registros para la comunicación.

Palabras clave: Literatura, motivación, competencias, poesía, cuento, teatro, práctica.

Abstract

The article lists the author's thoughts and experiences on the importance of literature disseminated in the primary education curriculum. Reflections of a general nature discover ways of educational practice. Reading and literary genres encourage the development of linguistic competences and make the skills (reading, listening, speaking and writing) present and deeply so, in the act of education. Special emphasis is placed on the training and motivation of teachers as mediators, scholars, artists and creators of records for communication.

Keywords: Literature, motivation, competences, poetry, short stories, theatre plays, practice.

Introducción

Hablar de la literatura desde la experiencia, desde el sentimiento y desde la vida nos obliga a desgranar historias que puedan justificar la presencia en los procesos educativos de estos contenidos en los currículos de primaria, y aunque he dejado hace tres cursos el trabajo directo en el aula, cuando por circunstancias lógicas, te invitan y estás con los niños, acrecientas mucho más tus criterios sobre la escuela, la lectura, la atención y las ganas de aprender que tienen los pequeños. El otro día una compañera que nos ayudaba en el montaje de una representación sobre Miguel Hernández en su centenario, al disponer yo de un tiempo muerto me sugirió que subiera a su clase.

Eran alumnos de diez años y se me ocurrió improvisar un cuento sobre la vida del poeta. La atención fue estupenda, el seguimiento y el disfrute también se percibía en sus caras. Llegaron en los últimos minutos a memorizar un poema sencillo del pastor-poeta. Está claro que sus capacidades aunque diferentes admiten y desarrollan el juego, la alegría y el gusto por lo literario. Las destrezas, las competencias, nacen y se desarrollan con la literatura.

Aspectos sobre el curriculum de literatura en Primaria

Pero, es también imprescindible, como en todo, creerse lo que uno hace. Ese es el eje del entusiasmo. La literatura es arte y el profesor un artista. Emociones vividas y emociones transmitidas. (Estrategias, procedimientos, didácticas). Inteligencia emocional y cognitiva. Sentimiento, comprensión y memoria. Los libros hablan, los libros juegan, divierten, entretienen, te dan un conocimiento del mundo y te acercan a vivir con los demás.

Trabajar con alumnado de futuros profesores me ha enseñado muchas cosas y me ha exigido preparar con imaginación el camino que cada uno quería seguir.

Leer es un acto individual pero puede ser colectivo, escribir nos lleva a lo mismo, dramatizar, hacer teatro nos hace solidarios y tomamos conciencia de la colectividad.

Aprender deleitando no es ninguna tontería. Nos lo hemos pasado bien pero hemos aprendido, hemos construido artefactos propios de la didáctica y siempre intentando organizarnos en equipo. Leer es un acto individual pero puede ser colectivo, escribir nos lleva a lo mismo, dramatizar, hacer teatro nos hace solidarios y tomamos conciencia de la colectividad.

Vivir en el aula, superando la problemática que presentan muchos alumnos, (por eso es necesario descubrir y recrear la motivación externa e interna) es realmente adentrarse en la literatura como vida, como encuentro, como cambio de actitudes y diferencias.

Nos da miedo vivir, como nos da miedo amar. La literatura se enseña y se aprende si se ama. Hay que conseguir que todos en el aula disfruten y si algunos van más allá, les

abriremos el camino. Me rebotan en la cabeza tantos antiguos alumnos que han seguido senderos relacionados con el arte de escribir, de actuar y me llenan de satisfacción sus recuerdos, sus contactos, su vuelta a estar unidos por ese mundo del arte literario, del arte dramático, de la poesía.

Rebuscando en mi memoria me gustaría sintetizar aquellas experiencias -competencias lingüísticas- que a lo largo de mi profesión me han servido para vivir con alegría y contento. Cuando te dedicas en cuerpo y alma, hay alguien que te dice “competencia viva”.

No niego la eficacia de cierta legislación educativa cuando realmente consensuamos de verdad el acto educativo. La sociología nos desmonta de vez en cuando la motivación que nos lleva a actuar en el aula. Familia, colegio y calle hacen el currículum. Estamos viviendo momentos de falta de coordinación en los aspectos legislativos que ordenan la educación. Cuánto nos gustaría los acuerdos, los consensos. De la LOGSE tengo experiencia por haber tenido que ponerla en práctica siendo director de un centro de formación del profesorado. Sigo fiel a sus principios teóricos sobre los paradigmas a utilizar y sobre el avance en el proceso educativo. El profesorado es fundamental, su formación y puesta al día también. La dificultad está en su motivación. La investigación en acción tendría que ser un hábito real en el profesorado. De la teoría a la práctica y viceversa. He conocido movimientos de renovación pedagógica que lo han dado todo. Existen y se mueven muchos colectivos con afán de transformar la escuela. Y así van saliendo retazos y retazos de todo lo que se ha hecho y se hace. No nos tiene que abandonar el entusiasmo y las ganas de seguir haciendo lo mejor. Dar lo que tenemos y cargar la recámara de ilusión.

La investigación en acción tendría que ser un hábito real en el profesorado. De la teoría a la práctica y viceversa. He conocido movimientos de renovación pedagógica que lo han dado todo con afán de transformar la escuela.

Ahora vamos a ir presentando aspectos concretos que me han servido y pueden servir a algunas personas a desarrollar en los alumnos competencias comunicativas desde el texto literario oral o escrito. Nos guían los criterios que ordenan el texto literario según los géneros. Hoy es común su mezcla, sus concomitancias, su desorden.

Si trabajamos con niños y niñas de primaria tenemos que tener en cuenta los requisitos que deben reunir los textos. En el caso del teatro infantil podríamos señalar: no utilizar demasiados diálogos, dar la máxima importancia a la acción- distribuyendo el montaje utilizado juegos dinámicos que faciliten la participación, el ritmo, la expresión corporal-, dar predominio a lo festivo y alegre, incluir elementos fantásticos, hacer uso de la música-canción y danza-, utilizar el vocabulario infantil, salpicar el diálogo con equívocos y trabalenguas y desarrollar los temas que estén a su alcance.

La lectura

La lectura es un proceso largo y maravilloso. Descodificar los textos parece un milagro de niños y profesores. Continuar durante el tiempo hace que bastantes profesionales

hayan desarrollado multitud de estrategias para la animación a la lectura. Los jóvenes profesores ponen muchísimo entusiasmo en aprenderlas y practicarlas. Las editoriales de literatura infantil y juvenil publican, ordenan y aconsejan sus colecciones. En la actualidad ofrecen todo tipo de procedimientos para su uso. En estos libros es fundamental la ilustración.

He practicado con frecuencia la lectura en público de textos de literatura con alumnos de todas las etapas. Hacerlo habitual es totalmente necesario.

He practicado con frecuencia la lectura en público de textos de literatura con alumnos de todas las etapas. Hacerlo habitual es totalmente necesario. Se elige un texto del género apropiado según el contexto. Hay que aprovechar la lectura para trabajar la voz, la entonación, el encanto del relato y su posibilidad de dramatización.

Los alumnos siguen con atención y al terminar se dejan diez minutos para que escriban en un diario sus impresiones. La recopilación de las mismas constituye un material personal, que como tal se presenta al terminar el curso. Los textos los buscamos de antemano y tenemos una pequeña antología preparada y experimentada que nos sirve para trabajar todos los géneros literarios. Insisto en hacerlo siempre al principio de la clase y todos los días.

Según nuestra programación podemos desarrollar actividades relacionadas con la lectura, con el recitado, con el cuento, con la dramatización. Armonizar las experiencias en el aula y sobre todo sintetizarlas en un artículo se hace difícil. Empezaremos.

La poesía

Hablo de la poesía en la escuela como expresión de sentimiento y apropiación de la realidad de una forma intuitiva. Es también conocimiento y comunicación. Es juego cuando las palabras se combinan y se juega con ellas. Palabras preñadas-dramatización, drama, ama, matiza.

Sirve como estrategia de aprendizaje: “*La gramática (h)echa poesía*” Vicente Zaragoza. Sirve como coerción técnica- el verso, la retórica-. Es útil, transformadora y social. En el poema se desarrollan estrategias de aprendizaje: memoria significativa, vocabulario- descubrimiento de la palabra poética-, estructuras gramaticales, juegos de palabras...

La poesía en la escuela pasa por los tres ejes que configuran el acto comunicativo: el profesor con su sabiduría y sus gustos estéticos, el libro de texto con sus contenidos y el alumno que va llenándose de poemas.

La poesía en la escuela pasa por los tres ejes que configuran el acto educativo. El profesor con sus conocimientos, su formación, sus gustos y su estética y sensibilidad. El libro de texto, poesía popular de tradición oral, elección de autores, poesía clásica y adaptaciones y antologías de poesía para niños. El alumno que va llenándose de poemas de tradición oral, canciones de corro, de la abuela, programas infantiles de T.V. repertorios de producción infantil.

Se pueden trabajar destrezas propias de las competencias lingüísticas y de la adquisición de valores relacionados con la cultura, el arte y tantos elementos que nos aporta para incrementar nuestra sensibilidad. Podemos:

Escuchar. Se diseña una actividad bajo el título *poesía cada día*. Esta se puede concretar en la lectura diaria de un poema. Cabe, también, ser una relectura a modo de recordatorios de las carpetas de los alumnos, o servirse de las letras de canciones preferidas. Se unen música y poesía. Igualmente, tiene cabida que el profesor acompañe con la guitarra.

Leer. con la lectura se puede hacer enormemente atractiva la tarea del aprendizaje si se presenta con ropajes divertidos. Estos se pueden concretar en: recitales de poesía, por ejemplo, homenaje a los poetas del 27, exposiciones sobre poetas con dibujos en gran tamaño durante un tiempo, concursos de lectura individual y en grupo, historia de la poesía, movimientos y tendencias, reportaje sobre los poetas, el poeta popular: el juglar, el ciego, el coplero, el poeta culto: el trovador, los poetas cortesanos, los poetas renacentistas, el poeta barroco, romántico...

Escribir. La actividad creadora puede presentarse como concursos de poesía, revista de poesía, tertulias de poesía, villancicos, chirigotas, poemas ocasionales, rap... De cada una de las destrezas pueden generarse entre todos, profesores y alumnos, multitud de actividades creativas y originales. Si queremos trabajar la escritura necesitamos recursos que tienen que ver con la métrica, versificación, figuras retóricas, técnicas y procedimientos. Quiero hacer un listado de dichos procedimientos por si pueden ser recordatorios para el lector.

A partir del tipo de versos hacemos ejercicios de versificación, octosílabos, endecasílabos...; manipulando la diversidad de estrofas buscamos componer pareados, romances, cuartetos, sonetos, etc; con el estudio de las figuras literarias podemos crear comparaciones, metáforas, anáforas, concatenaciones, paralelismos; la literatura oral puede ser la fuente de la que broten aucas, aleluyas, acertijos, retahílas, adivinanzas, jitanjáforas; como variedades curiosas se nos presentan los acrónimos, el collage, los caligramas, el azar –recortes de titulares–, la escritura automática, Limerick, las greguerías; a partir de poemas modélicos trabajaremos la poesía antinómica –se utiliza un poema como ejemplo y se cambian sus palabras por antónimos–, lipogramas, escribir un poema sin utilizar una letra, sea vocal o consonante, topograma, todos los versos comienzan por la misma letra; otra actividad la podemos concretar en trabajar el proceso que va de la palabra –sustantivo–, al sintagma –sustantivo más adjetivo–, pasar por el verso –de arte mayor o menor– para llegar a la estrofa y de esta al poema y, por último, estudiaremos el tipo de poema que se trabaja –lírico, descriptivo, dialogado–.

El cuento

Los niños viven de los cuentos, se desarrollan con los cuentos y cuentan cuentos desde pequeños. Su animismo les lleva a dar vida a todo lo que no la tiene.

Nuestra vida es un cuento. Y dice el poeta que se sabe todos los cuentos. Los niños viven de los cuentos, se desarrollan con los cuentos y cuentan cuentos desde pequeños. Su animismo les lleva a dar vida a todo lo que no la tiene. Por eso es fundamental contar cuentos, ser cuenta-cuentos en la casa, en la calle, en el colegio. Es la cultura, el bagaje universal del hombre: el mito, la historia, la leyenda...

La narración oral es pues la voz narrativa, la memoria mítica, el acto de comunicación colectiva. La etapa preliteraria donde la comunicación es directa. El narrador se convierte en un sabio de las palabras, de la entonación, del ritmo, del gesto. Las historias inflaman la imaginación, expresan sentimientos y nos comunican el mundo.

Tengo aquí unos rasgos que nos ayudan a crear y a adaptar historias:

- Título del cuento, lo más significativo posible.
- Tipo de narrador: un viejo, un abuelo, un cómico, un mago, un juglar...
- Manera de iniciar el cuento para captar la atención.
- Estructura: presentación de los personajes, nudo y desenlace.
- Adaptaciones del lenguaje escrito al oral: elipsis, quitar lo poco importante, ampliar secuencias divertidas, utilizar expresiones en estilo directo, al dirigirse a los más pequeños emplear onomatopeyas y demás recursos expresivos.

Es también interesante recordar las distintas clases de cuentos, las clasificaciones que sirven para todas las edades dependiendo del receptor. Hoy, no sé por qué necesidad, observamos cuenta-cuentos, cuenta chistes en fiestas y televisiones. Está bien. No creo que sea por la falta de imaginación o por querer escuchar. Recuerdo las clasificaciones de los teóricos sin más explicaciones con el intento de crear el interés del lector: cuentos mínimos, cuentos de nunca acabar, cuentos con engañifa, cuentos seriados, cuentos acumulativos, cuento encadenado, cuento acumulativo encadenado, apólogos, cuentos de animales, cuentos de astucia y humor, relatos sin sentido o "non-sense", cuentos maravillosos de hadas, cuentos de la vida real.

Existen, por supuesto, multitud de procedimientos y estrategias de animación que provocan la participación colectiva y la creación de cuentos. Se han desarrollado técnicas que se trabajan en el aula: diferentes puntos de vista, cuentos coercitivos –indicando quiénes intervienen–, cuentos ordenados por las primeras palabras –había una vez,

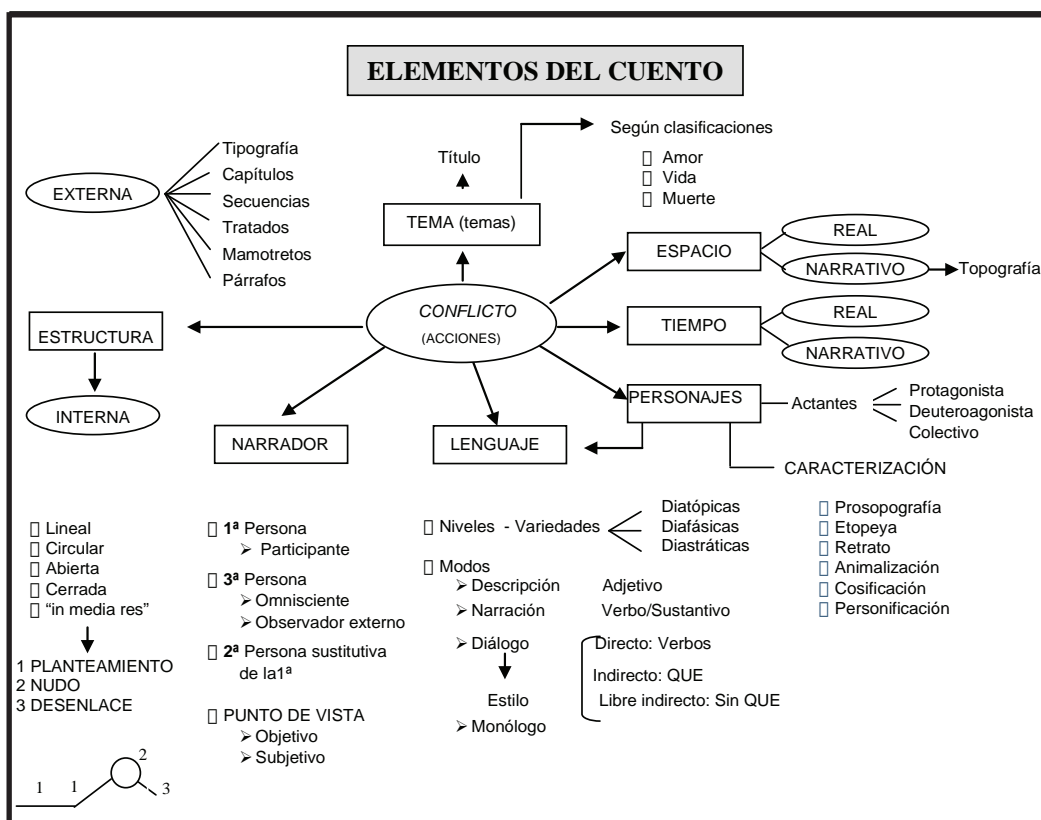
Existen multitud de procedimientos y estrategias de animación que provocan la participación colectiva y la creación de cuentos. Uno, el cuento realizado por toda la clase con la ayuda de las familias.

cuando, entonces, luego, sin embargo, ocurrió que, otra vez, así...-, cuentos de seis en seis –cada uno escribe una parte del cuento y el siguiente sigue el del anterior–.

Una experiencia interesante es el cuento realizado por toda la clase con ayuda de las familias. En un libro blanco cada día un niño o una niña escribe en su casa, con ayuda de sus padres, una aventura del protagonista. Lo ilustra, adorna, repite y lo lleva a clase. Otra compañera hace lo mismo y así la clase completa. Al final del curso se ha creado un cuento colectivo.

Dejamos ahora constancia de lo importantes que son las funciones de Propp creadas y analizadas por él mismo y que favorecen la comprensión y creación de historias. 1. Alejamiento, 2. Prohibición, 3. Transgresión...).

Dejo aquí este cuadro que nos recuerda ciertos aspectos que estructuran los cuentos, los relatos, las obras dramáticas.



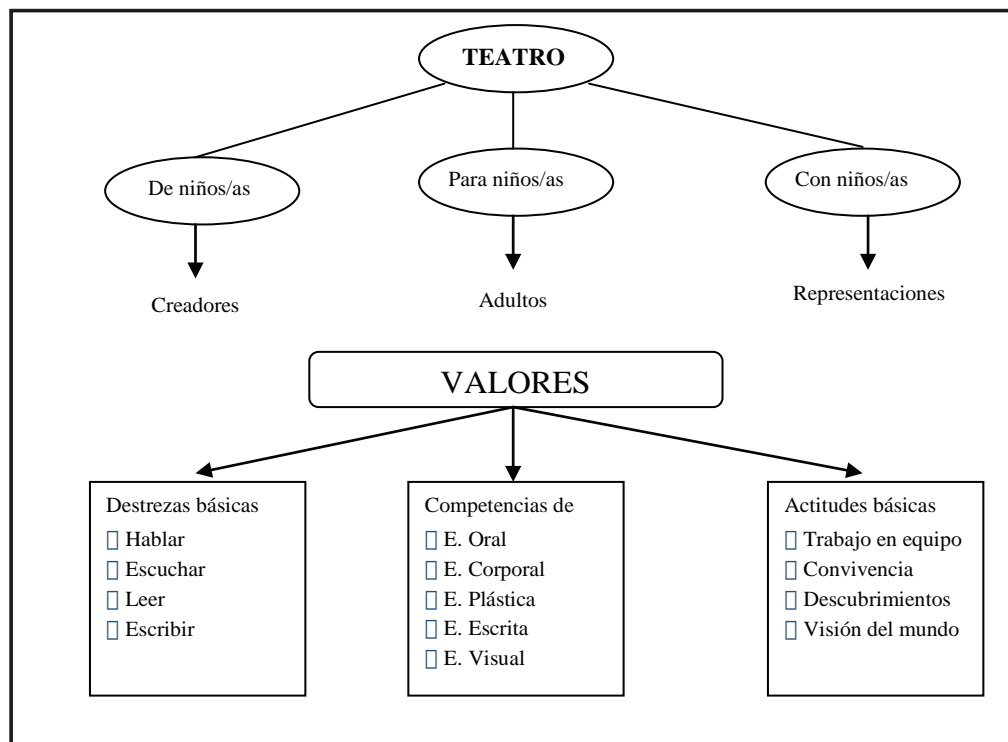
El teatro

Con este nombre nos referimos a todas aquellas actividades- dramatización, lectura, teatro leído, representación...- que se desarrollan partiendo del diálogo. Los alumnos de primaria tienen una predisposición especial para realizar representaciones.

Es importante desarrollar técnicas de una forma estable. Con frecuencia como profesores saltamos de una actividad a otra sin potenciar lo que es la repetición que ayuda a crear el hábito.

Siempre es importante desarrollar técnicas de una forma estable. Con frecuencia como profesores saltamos de una actividad a otra sin potenciar lo que es la repetición que ayuda a crear el hábito.

Del siguiente cuadro se desprende la importancia del teatro en el currículum de Lengua y Literatura y las aportaciones que se hacen a la creación de instrumentos individuales y valores educativos:



Procuramos emprender un proceso que nos ayude a conseguir desde el teatro la adquisición de competencias comunicativas. Seguimos, pues, una didáctica particular. Se podría ordenar en torno a los pasos siguientes:

1. Improvisación personal de cara al público durante un minuto.
2. Lectura por los alumnos de un poema cara al público.
3. Elaboración y presentación de un monólogo y presentación a los compañeros. Para esta actividad, previamente se ha construido una marioneta, que lleva su tiempo, y el monólogo se interpreta con la misma.
4. Revisión por grupos de tres o cuatro personas con las marionetas y crear un texto -diálogo- en el que intervienen las propias marionetas. Se realiza ya un pequeño montaje utilizando recursos que ordenan el guiñol. Utilizar elementos sencillos: transparencias para crear el espacio escénico, ropa de uso y pupitres para estructura de la escena, música y luces si es posible...

5. Si hemos conseguido que los alumnos conozcan el espacio escénico y rompan ciertos aspectos relacionados con su timidez, podemos iniciar el camino hacia la representación de una obra más amplia, un montaje, donde ellos ya no son “marionetas” sino actores. Seguimos pues el proceso de:

Elección del texto. Informarse de la numerosa literatura de teatro infantil y juvenil que existe en el mercado. Se releen las obras según el tiempo programado, se discuten, se aceptan las propuestas y se busca la comprensión literaria de las mismas.

Distribución de papeles. En buena lógica, los papeles, los personajes tendrían que tener en cuenta el perfil del actor. No suele ocurrir de ese modo. Es frecuente que incluso que sorteen los mismos con el riesgo de no aceptar. El “director” repasa la elección y da su conformidad.

Ensayos. Es el momento más divertido por lo que tiene de interacciones, convivencia, conocimiento del grupo y a veces problemas de relación. Recordamos los pasos a seguir, sobre todo, si es la primera vez que preparan este tipo de espectáculo.

Textos leídos. Cada uno lee su personaje y es conveniente que alguien vaya tomando nota de los aspectos generales que expresa el texto en las acotaciones. Las indicaciones personales hay que tenerlas en cuenta.

Para una buena interpretación es necesario que el alumno/a reflexione y compare su personaje, improvise aspectos del mismo, busque el timbre y el tono apropiado y vocalice correctamente.

Trabajo del personaje. Reflexionar y comparar su personaje. Resolver con improvisaciones aspectos del mismo. Buscar el timbre y el tono apropiado. Aquí es importante trabajar la voz. Acostumbrar a los alumnos a vocalizar como se decía siempre.

Texto aprendido. No existen, propiamente dicho, técnicas generales de memorización. Hay que repetir y repetir como hacíamos antiguamente. Memorizar la última parte del parlamento anterior favorece el seguimiento del diálogo. Cuando se domina el texto encontramos el terreno preparado para seguir otros pasos. Por más que insistamos, los alumnos es lo último que consiguen. No dejan los papeles en ningún caso. Bien es cierto que si ensayamos mucho al final no les queda más remedio que memorizar.

Espacio-movimiento. A lo largo de los diferentes ensayos hemos ido indicando y buscando el espacio, realizando los movimientos y gestos que más se adecuen. Suele ser el aspecto más difícil, sobre todo, si tienen que moverse muchas personas en el espacio escénico. Se pueden marcar en el suelo o indicar mediante la utilería movimientos y sitios. El tema de la espalda está en función de la vía. Hay que buscar la naturalidad mediante el trabajo técnico. Pensad que el espectáculo engloba multitud de lenguajes y todos tienen que contribuir al éxito final. Los movimientos como los silencios en teatro

son elocuentes. Cuántas veces en el escenario se mueve un personaje sin decir nada y todos los espectadores siguen prendidos y prendados de lo que está ocurriendo.

Estas acciones hay que trabajarlas con improvisaciones previas, con actividades que acostumbren al actor a saber desprenderse en su momento de las palabras y utilizar la complementariedad frente a la redundancia en cualquier sistema de comunicación.

Montaje: elementos. La distribución de funciones es en este caso el camino para la puesta en escena. Partimos siempre de pocos medios y de personas que hacen “de todo”. Si queremos hacer un repaso por los elementos que configuran el montaje podemos hablar de:

-Decorados: Los hacemos como se hacían en los pueblos. Cada grupo trae una sábana que no le sirva y con el conjunto en la clase realizamos una “caja blanca” que nos permita delimitar el espacio escénico. Los elementos simbólicos los pintamos sobre cartón para reciclar y los recortamos. Posteriormente, nos permiten colgarlos sobre las sábanas. Hay que huir del papel continuo a no ser que lo empleemos de modo total y creando bastidores para el efecto. Podemos emplear, si no tenemos medios, las transparencias pintadas adecuadamente y creando espacios de fondo.

-Utillaje: Unido a los símbolos que pueden llevar los personajes. Es fácil que sean realistas y de pronta adquisición.

-Iluminación: Hay que jugar con el retroproyector elaborando una serie de plantillas de cartón que nos permitan dominar a nuestro antojo los haces de luz.

-Vestuario: Es lo más ilusionante. Al ser el teatro para niños y niñas y al ser los actores alumnos, les encanta vestirse, cambiar de aspecto. El fondo familiar y el intercambio permiten preparar “dignamente” a los actores. Cabe también el uso de materiales reciclados.

-Maquillaje: Normalmente es conocido por el profesorado que utilizando formas realistas o fantásticas producen efectos muy llamativos. El mirarse en el espejo, el contemplar a los compañeros y compañeras es también razón de motivación en el montaje.

-Sonido-música: que produzca efectos iniciales y puntuales en la representación. Apoyo musical a la palabra, sabiendo, sin embargo, que la música tiene sentido en sí misma. Los efectos especiales dependen de cada obra. Sí que es importante que todo esté en función de la representación definitiva. No existen técnicas especiales, todo lo tenemos que hacer entre todos.

La representación. Momento de nerviosismo y preocupación. La clase se llena de adornos. Los actores se cambian en los servicios del centro y entusiasmados se

Tenemos que dar la sensación de que la representación es una fiesta seria donde cada uno se responsabiliza de su papel.

pasean inquietos hasta que empezamos. Grupos de compañeros de otras clases vienen invitados y se agolpan en los pupitres.

Si hemos dado suficiente importancia al trabajo del actor veremos que no se cae en actitudes “demasiado infantiles”. Tenemos que dar la sensación de que la representación es una fiesta seria donde cada uno se responsabiliza de su papel.

Final: a modo de conclusiones

Es un pequeño recordatorio que nos ayuda a tenerlo en cuenta en nuestro quehacer en el aula:

1. Saber literatura, saber hacer literatura. Leer y escribir como profesor. No mandar tareas que uno es incapaz de realizar. Saber ser alguien que vive la literatura, que la siente y es capaz de comunicarla.
2. Motivación personal y profesional. Juego y disciplina.
3. Aspectos instrumentales, artísticos y lúdicos del aprendizaje de la literatura. La lectura, la poesía, el cuento, el teatro.
4. Desarrollo de las competencias lingüísticas para incrementar de modo progresivo los saberes literarios.
5. Crear procedimientos no olvidando que las actividades tenemos que repetirlas para crear hábitos y competencias.
6. Valorar el teatro y la dramatización como creadores de actitudes vitales expresivas.

Y ya hemos terminado. No me cansaré de insistir en los rasgos que marcan el perfil del profesor y que también se aprende y se enseña -mediador, artista, sabio, trabajador en equipo, creador de relaciones de comunicación ■

Referencias bibliográficas

- ALMENA, F. (1985): *El mandamás más y más y sus máquinas pitipitroncas*. Madrid: Escuela Española, Madrid.
- ALONSO DE SANTOS, J. L. (1981): *La verdadera y singular historia de la Princesa y el Dragón*. Valladolid: Miñón.
- ANGOLOTI, C. (1990): *Comics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones Torres.

- ARMIJO, C. (1981): *Bam, bim, bom... ¡arriba el telón!* Valladolid: Miñón.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (1998): *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Publ. Universidad Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J (1981): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- DÍAZ, J. (1976): *Serapio y Hierbabuena*. Barcelona: Edebé.
- ENCISO, P. y OLMO, L. (1969): *Teatro infantil (El león engañado. La maquina que no quería pitar. El león enamorado. El raterillo y Asamblea general)*. Madrid: Escelicer.
- FERNÁNDEZ DE LA CANCELA, R. y MALONDA, A. (1978): *Juegos de dramatización*. Madrid: Santillana.
- FUERTES, G. (1982): *Las tres Reinas Magas: Melchora, Gaspara y Baltasara*. Madrid: Escuela española.
- GISBERT, J. M. (1984): *El Lazarillo fantástico: creatividad parateatral*. Barcelona,: Edebés.
- GÓMEZ YEBRA, A. (1982): *Teoría y práctica de la expresión dramática infantil*. I.C.E. Málaga: Universidad de Málaga.
- (1992): *Muñeco de nieve*. Madrid: Escuela Española.
- HERANS, C. y otros (1983): *Teatro, imagen, animación*. Laia, Barcelona: Laia.
- MATILLA, L. (1980): *El gigante*. Barcelona: Edebé.
- (1985): *Teatro para armar y desarmar*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1986): *La fiesta de los Dragones*. Teatro de animación. Madrid: Cincel.
- MOTOS, T. y TEJERO, F. (1987): *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas.
- MUÑIZ, C. (1986): *El guiñol de Don Julito*. Madrid: Doncel.
- RODARI, G. (1980) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1996): *La niña que riega las albahacas*. Madrid: de la Torre.
- STANISLAVSKI, C. (1966): *Un actor se prepara*. Méjico: Constanca.
- VALLE INCLÁN, R. del (1982): *La Cabeza del dragón*. Madrid: Espasa-Calpe.

VÁZQUEZ-VIGO, C.(1981): *Aire de colores*. Valladolid: Miñón.

— (1984): *Jugar al teatro*. Valladolid: Miñón.

VYGOTSKY, L.S (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

ZARAGOZA SESMERO, V. (1987): *La gramática (h)echa poesía*. Madrid: Popular.

Breve currículum

Moisés Ruano Martín ha dejado “la enseñanza oficial” al jubilarse hace unos años acogándose a la jubilación LOGSE. Profesor de Secundaria desde siempre es licenciado en Literatura hispánica. Ha conjugado la formación y el trabajo con alumnos de Instituto con la formación del profesorado como director de un Centro de Profesores durante cinco años en los noventa. Así mismo, ha disfrutado también dando clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación, Departamento de Lengua y Literatura. Amigo de la poesía y del teatro escribe, representa y cuenta, sigue contando historias, vibrando con la poesía y salta de alegría en las tablas de la farsa.

Sus publicaciones giran sobre la literatura: Libros de texto para 2º y 3º de BUP en la editorial S.M. Artículos en diferentes revistas literarias. Montajes dramáticos y teatro con diferentes grupos de alumnos y alumnas. Sobre literatura infantil ha publicado *El caballo fantástico* y *A que tú no sabes*. El buhonero de las palabras recoge poemas infantiles que partiendo de los centros de interés potencian el lenguaje lírico para niños. Le hubiera gustado ser juglar en los caminos castellanos del siglo XII.

Experiencias universitarias en torno a 1910. En el centenario del acceso de la mujer a los estudios universitarios

Carolina Rodríguez López
Universidad Complutense de Madrid

Sumario: 1. El largo camino previo: la mujer en la universidad española antes de 1910. 2. Las Reales Órdenes de 1910: la mujer universitaria. 3. "Condiscípulos y condiscípulas": hacia la normalización de la presencia de la mujer en la Universidad. 4. Las primeras profesoras en los años 30: el ejemplo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. 5. Para finalizar: ellas y nosotras.

Resumen

En 1910 dos Reales Órdenes del Ministerio de Instrucción Pública aprobaban el acceso oficial de las mujeres a los estudios universitarios y la validez de los títulos académicos por ellas obtenidos en igualdad de condiciones que los hombres. Este artículo nos acercará a las experiencias de algunas de esas mujeres, antes y después de las disposiciones legales de las que celebramos ahora el centenario: unas y otras pasaron por la universidad con diversas aspiraciones, retos y vivencias. Algunas de ellas culminaron esas aspiraciones al tener la oportunidad, por vez primera, de ser profesoras universitarias. Nos acercaremos también a la vivencia de las que enseñaron en los años treinta en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, universitarias, acceso de la mujer a la universidad, titulaciones académicas, profesoras de universidad, facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid.

Abstract

In 1910 two Royal Orders of the Ministry of Education officially approved the access of women to university studies and the validity of qualifications they achieve on equal footing with men. In 2010 we celebrate the centenary of this legislation. This article is aimed to study the experiences of some of these women, before and after the implementation of both Royal Orders. During this period they went to the University with different targets, challenges and experiences. Some of them had the chance to be, for their first time, University professors. We also study the example of those who taught at Philosophy and Letters Faculty of the University of Madrid.

Keywords: University students, female students, women's access to university, University degrees, female professors, Philosophy and Letters Faculty, University of Madrid.

“Merece la mujer todo apoyo en su desenvolvimiento intelectual, y todo esfuerzo alentador en su lucha por la vida”¹.

El largo camino previo: la mujer en la Universidad española antes de 1910

La primera mujer que inició estudios universitarios en España fue María Elena Maseras². Se matriculó en la facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona en 1873 y supuso un primer ejemplo que otras, como Dolores Aleu, Martina Castells o Isabel de Andrés, siguieron. Sus comienzos y trayectorias no fueron fáciles. En esos primeros momentos, en ocasiones, y aun estando matriculadas como alumnas oficiales, las estudiantes preferían seguir su formación en casa y presentarse directamente a los exámenes ahorrando así su presencia en el aula. Ello no obedecía a ninguna prohibición legal —de hecho desde 1874 la asistencia a clase era obligatoria— pero sí a una fuerza de la costumbre que seguía relegando a las mujeres al ámbito doméstico también a la hora del estudio.

No todas las que decidieron ir ahora a la Universidad acabaron sus carreras, pero sí generaron una interesante polémica acerca de la conveniencia de que las mujeres realizaran estudios superiores. La imagen de una mujer, mezclada con hombres en un mismo recinto y aspirando a la consecución de los mismos títulos, para ejercer las mismas actividades profesionales que los hombres, no siempre fue ni aceptada, ni entendida, ni compartida por todos.

Ante la creciente demanda de mujeres que solicitaban su ingreso en la universidad, una Real Orden de junio de 1888 reguló, de modo muy restrictivo, el reconocimiento de su derecho a estudiar, acordando su admisión como alumnas de enseñanza privada y estipulando la obligada consulta a la superioridad siempre que alguna de ellas solicitara matrícula oficial. En esa situación, desde el ministerio del ramo, se resolvería *“según el caso y las circunstancias de la interesada”*.

Esos permisos se libraron, generalmente, tras plazos dilatados, con enormes cortapisas, cruzándose los informes desfavorables de algunos profesores, las negativas previas a la mera consulta, el desconocimiento de la ley, y la reclamación una vez tras otra de las interesadas más insistentes³. Las que finalmente lo consiguieron —36 universitarias

1 Real Orden 2 septiembre 1910. *Gaceta de Madrid*, (4 septiembre 1910) p. 731.

2 R. M. Capel Martínez: *El trabajo y la educación de la mujer*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1986.

3 R. M. Capel Martínez: *El trabajo y la educación de la mujer*, p. 460.

finalizaron la licenciatura antes de 1910— seguían sin encajar en el prototipo de mujer que entonces prevalecía y tuvieron que hacer frente a muchos convencionalismos. De acuerdo con Consuelo Flecha, “el hecho de que se matricularan mujeres en la Universidad fue un acontecimiento tan sorprendente para la época en la que se produjo que las que llegaron a hacerlo fueron consideradas como jóvenes muy seleccionadas en cuanto a sus cualidades, a su mentalidad y al tipo de familia a la que pertenecían”⁴.

Se entendía que para ninguna de las funciones otorgadas tradicional y naturalmente a la mujer, en la casa y en la familia, ni siquiera para su inserción en el mundo laboral —en caso de que ésta fuera su aspiración— era preciso que, en ningún momento, accediera a estudios superiores. “*Los más recónditos arcanos de la ciencia*”⁵ serían sólo transitables para los hombres, por lo tanto. Sólo una decidida actitud de las pioneras planteó la posibilidad de romper las barreras existentes.

A los obstáculos familiares, de mentalidad y de normativa legal, se unía la dificultad para el ejercicio de las labores profesionales para las que les capacitaban los títulos logrados al final de la carrera universitaria.

De tal manera, a comienzos del siglo XX, a los obstáculos familiares, de mentalidad y de normativa legal, ya planteados, se unía la dificultad para el ejercicio de las labores profesionales para las que —también a las alumnas— les capacitaban los títulos logrados al final de la carrera universitaria. No obstante, las inquietudes femeninas se fueron canalizando hacia las carreras que más propias podrían resultarles: Farmacia, por su carácter sedentario, asistencial y por la posibilidad que representaba de herencia del negocio familiar; Medicina, fundamentalmente en las ramas dedicadas al cuidado de mujeres y niños; y Filosofía y Letras, minoritaria inicialmente, y masiva, como veremos, en los años treinta.

Las Reales Órdenes de 1910: la mujer universitaria

Hasta 1910 el precepto defendido en la orden de 1888 continuó vigente. Sin embargo, a partir de ese año, las reales órdenes, cuyo centenario celebramos en 2010, cambiaron la situación. La primera de ellas, de 8 de marzo, consideraba que las consultas a las que se obligaba desde 1888 producían “*dificultades y retrasos de tramitación, cuando el sentido general de la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinción por razón de sexos, autorizando por igual la matrícula de alumnos y alumnas*”. Derogaba, así, la citada orden y establecía que

por los jefes de los establecimientos docentes se conceda, sin necesidad de consultar a la superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial y no oficial solicitadas por las mujeres, siempre que se ajusten a las condiciones y reglas establecidas para cada clase y grupo de estudios⁶.

4 C. Flecha: *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996, p. 211.

5 R. M. Capel Martínez: *El trabajo y la educación de la mujer...*, p. 459.

6 Real Orden 8 de marzo 1910. *Gaceta de Madrid* (9 de marzo de 1910), pp. 497-498.

El 2 de septiembre del mismo año, el Ministerio de Instrucción Pública anunciaba una nueva orden en la que se reconocía que si bien se habían otorgado ya plenos derechos para la obtención por las mujeres de títulos universitarios éstos aún no las capacitaban para el pleno ejercicio de su profesión. Entendía pues que

la legislación vigente autoriza a la mujer a cursar las diversas enseñanzas dependientes de este Ministerio, pero la aplicación de los estudios y de los títulos académicos expedidos en virtud de suficiencia acreditada, no suelen habilitar para el ejercicio de profesión ni para el desempeño de cátedras". "Es un contrasentido —continuaba— que sólo por espíritu rutinario puede persistir. Ni la naturaleza, ni la ley, ni el estado de la cultura en España consienten una contradicción semejante y una injusticia tan evidente.

La nueva norma disponía que la posesión de los diversos títulos académicos habilitaría a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tuvieran relación con el Ministerio de Instrucción Pública.

Por lo tanto, la nueva norma disponía que la posesión de los diversos títulos académicos habilitaría a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tuvieran relación con el Ministerio de Instrucción Pública. Así mismo, las poseedoras de títulos académicos podrían concurrir a "cuantas oposiciones o concursos se anuncien o estén anunciados, con los mismos derechos que los demás opositores y concursantes para el desempeño efectivo o inmediato de cátedras"⁷.

De este modo, la consecución de un título universitario por parte de una mujer dejaba de tener una connotación exclusivamente cultural, de incremento del acervo personal de conocimiento, para verse acompañado de un contenido eminentemente práctico. Aquellas mujeres que confesaban querer ir a la Universidad para labrarse un porvenir⁸ encontraban ahora salidas laborales concretas habilitadas por el título que habían conseguido.

La ausencia de trabas legales supuso un crecimiento paulatino de la presencia femenina en las facultades universitarias. La etapa de 1911 a 1936 representó el comienzo de la pérdida de excepcionalidad de la presencia de las mujeres en la Universidad. Así, si para el período 1911 a 1915 entre un 0'3 y un 2% eran las mujeres que acudían a la Universidad, observamos cómo el porcentaje aumentó, alcanzando en la etapa 1916-1920 el 3'9%, cifra que llegó al 6'55 en 1925, al 6'3% en 1930 y al 8'8% en 1935⁹.

Traducido todo ello en términos cuantitativos (durante el primer decenio del siglo XX, el número total de alumnas matriculadas en el conjunto de las cinco facultades y de los once distritos universitarios existentes era de 21). La Universidad con mayor presencia de mujeres era Madrid (con 13 alumnas en el curso 1909-1910), seguida de Barcelona

7 Todas las referencias a esta Real Orden en *Gaceta de Madrid*, (4 septiembre 1910), pp. 731-732.

8 R. M. Capel Martínez: *El trabajo y la educación de la mujer...*, p. 471.

9 C. Flecha, "Etapas y tendencias de la presencia de la mujer en la Universidad española", en J. L. Guereña; E. M. Fell y J. R. Aymes (eds.): *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen âge à nos jours*. I. *Structures et acteurs*, Tours, Publications de l'Université de Tours-CIREMIA, 1991, pp. 321-322.

con 5; Salamanca con 2 y Valencia con 1. Medicina era la especialidad que más alumnas acogía, seguida de Filosofía y Letras¹⁰.

Fuera del ámbito estrictamente universitario, un importante contingente de mujeres encaminaron sus carreras hacia las Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio, una de las vías más transitadas por ellas desde ahora —feminizada casi por completo con el correr del tiempo— con el fin de capacitarse como maestras, profesoras de escuelas normales e inspectoras de primera enseñanza¹¹.

En el curso 1919-1920, el total de universitarias españolas ascendió ya a 345, llegando a las 1.681 en 1927-1928. De ellas, 799 estudiaban en Madrid, seguidas de las 229 que lo hacían en Barcelona y de las 124 que acudían a las aulas granadinas. Siguen, en orden decreciente: 123 en Zaragoza; 116 en Santiago de Compostela; 70 en Salamanca; 56 en Valencia; 46 en Sevilla; 31 en Oviedo; 20 en Murcia y 14 en La Laguna¹².

Las carreras elegidas continuaban las líneas ya trazadas antes: en primer lugar, Farmacia, con 596 alumnas en toda España en el curso 1927-1928, seguida de Filosofía y Letras (con 441 alumnas), Ciencias (395), Medicina (166) y Derecho (71). El ascenso más claro se produjo en el número de estudiantes que optaron por las materias de Filosofía y Letras dadas las mayores posibilidades que desde septiembre de 1910 se habían abierto para la incorporación de ellas en los niveles medio y superior de la enseñanza y en cuerpos oficiales como el de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos.

“Condiscípulos y condiscípulas”: hacia la normalización de la presencia de la mujer en la Universidad

Con estas cantidades en proceso creciente, el acceso de la mujer a las aulas universitarias dejó de constituir, a la altura de los años treinta, un “motivo de anatema”¹³ para señalarse como rasgo de prestigio social, también entre las estudiantes de Filosofía y Letras, ahora mayoritarias, y consideradas socialmente como el ejemplo de la mujer moderna por antonomasia¹⁴.

10 C. Flecha: *Las primeras universitarias en España...*, p. 150.

11 R. M. Capel Martínez: *El trabajo y la educación de la mujer...*, pp. 464-465.

12 R. M. Capel Martínez: *El trabajo y la educación de la mujer...*, p. 469. Véase también: M. F. Mancebo: “La incorporación de la mujer a la Universidad de Valencia (1919-1939)”, en M. Peset (ed.): *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de historia de las Universidades hispánicas*, Valencia, Universidad de Valencia, 2003, vol. II, pp. 125-134.

13 R. M. Capel Martínez: *El trabajo y la educación de la mujer...*, p. 474.

14 Como tales y, seguramente, mucho más sofisticadas, las retrató Rafael Pellicer en el cuadro titulado “Las Universitarias”, véase C. Rodríguez López: “Las Universitarias”, en J. A. González Cárcelos y S. López-Ríos Moreno (eds.), *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República...*, pp. 475-491. Otras referencias a la modernidad de las mujeres universitarias de la época en P. Piñón Varela, “Alumnado extranjero en la Facultad: las estudiantes de Smith College”, en J. A. González Cárcelos y S. López-Ríos Moreno (eds.), *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República...*, pp. 521-529 y C. Zulueta, *Ni convento ni college: la Residencia de señoritas*, Madrid, CSIC-Residencia de Estudiantes, 1993.

Si prestamos atención a los datos ofrecidos por la Universidad de Madrid en el curso 1930-1931, los datos nos confirman la siguiente representación de las estudiantes:

	Alumnos	Alumnas	Total
Farmacia	753	301	1054
Filosofía y Letras	99	158	257
Ciencias	317	71	388
Medicina	2297	46	2343
Derecho	1028	11	1039

El número de alumnas en la Facultad de Filosofía y Letras superaba al de alumnos y confirmaba el aplastante dominio femenino. No obstante, la mayor cantidad de mujeres estudiantes se dedicaban a los estudios de Farmacia, siendo siempre minoritarias las que cursaban materias de Derecho.

El número de alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras superaba al de alumnos. También fue llamativa la presencia femenina entre los alumnos no oficiales.

Los datos apuntados no representan, no obstante, el total de las estudiantes en la Universidad madrileña. Las consignadas eran las alumnas oficiales, pero mucho más llamativa fue su presencia entre los alumnos no oficiales. Si bien la convivencia de hombres y mujeres en la Universidad era cada vez más aceptada, aún muchas optaban por seguir sus estudios desde casa y acudir sólo a los exámenes. Así, en ese mismo curso académico, las alumnas no oficiales, en Filosofía y Letras eran 77 (de un total de 282 alumnos); las de Ciencias eran 20 (de 194), las de derecho 57 (de un total de 2.663); las de Farmacia 117 (de 849) y las de Medicina 20 (1.234).

Para el curso siguiente, 1931-1932, el crecimiento se sostenía de modo paralelo, con la presencia, por carreras, ya señalada. Los datos recogen la suma de alumnos oficiales y no oficiales¹⁵.

	Alumnos	Alumnas	Total
Farmacia	1580	394	1974
Filosofía y Letras	565	329	894
Ciencias	664	123	787
Medicina	4245	125	4370
Derecho	2651	96	2747

De todas estas estudiantes matriculadas, el balance final en cuanto a títulos, en licenciatura y doctorado, arrojaba en el curso 1930-1931, las cifras siguientes:

	Licenciados	Licenciadas	Doctores	Doctoras
Filosofía y Letras	26	21	10	1
Ciencias	18	1	5	0
Derecho	249	0	10	0
Medicina	299	4	25	2
Farmacia	222	68	2	0

¹⁵ Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM). Secretaría General (SG). Caja 1348.

Finalmente, para el curso 1931-1932, los datos relativos a los títulos en Filosofía y Letras queda así, resultando, de nuevo, las mujeres en primer lugar:

Títulos expedidos	
Mujeres	66
Hombres	40
Total	106

Entre las cifras dedicadas a Filosofía y Letras, aparecen los nombres de las alumnas que convivieron en esos años en esa Facultad. La lista es larga pero podemos mencionar a algunas de ellas: María Paz Álvarez Buylla, María Araujo, Ángela Barnés, María Paz Barbero, Encarnación Cabré, Ángela Campos, Catali Carnicer, Lolita Castilla, Carmen Castro Madinaveitia, Carmen Galán, María Luisa Galván, Conchita y Juanita Garayzábal, Esmeralda Gijón Zapata, las tres hermanas Giménez (Ana María, Carmen y Enriqueta), María Josefa Hernández Sampelayo, Nieves de Madariaga, Manolita Manzanares, Mabel Marañón, Joaquina y Paquita Navarro, Mácar Nogués, Soledad Ortega, Isabel y Carmen de Zulueta, Carmen García de Diego... ¡Qué feliz fui yo estudiando la carrera!— me confiesa esta última a sus más de noventa años¹⁶.

Tanta presencia femenina no pasó desapercibida a casi nadie. El día de la inauguración del nuevo edificio de la Facultad de Filosofía y Letras en los terrenos de la Ciudad Universitaria, el 15 de enero de 1933, el periódico *Ahora* ofrecía la siguiente imagen:

La facultad de Filosofía y Letras tiene quinientos alumnos. Más de cuatrocientos son señoritas, y menos de un centenar son varones. La mujer española ha invadido las aulas universitarias este curso, en un oleaje de juventud y belleza. Esta femenil avalancha ha forzado a la Facultad a trasladarse al moderno edificio donde hoy se encuentra. La primera pobladora de la Ciudad Universidad ha sido la mujer.

En otros términos se expresaba un estudiante alemán al manifestar su asombro y su incomodidad ante la asistencia de tanta “estudianta”:

Algo que le extraña al extranjero que entra en la facultad es el porcentaje enorme y, por lo tanto, desequilibrado de estudiantas. Los estudiantes resultan casi arrinconados en esta reunión de señoritas. La facultad así recibe cierto acento deportivo, elegante, mundano y alegre perdiendo cierta serenidad científica necesaria. Gran moda!, tiempo de transición también en esto. No hay luz que no heche (sic) su sombra¹⁷.

16 “Entrevista a Carmen García de Diego”. Madrid, 16-4-2008.

17 “Impresiones de un estudiante alemán sobre la facultad de Filosofía y Letras de Madrid”. Véase su reproducción en J. A. González Cárcelos y S. López-Ríos Moreno (eds.), *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República...*, pp. 753-755.

Las primeras profesoras en los años 30: el ejemplo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid

El peso de las tituladas en Filosofía y Letras se incrementó notablemente en el sector de la enseñanza durante el primer tercio del siglo XX en el cuerpo

La incorporación de mujeres a la Universidad en calidad de alumnas empezó a dar sus frutos profesionales una vez que éstas, con sus correspondientes títulos, comenzaron a insertarse en el mundo profesional. Bajo un siempre predominante desfase entre el número de estudiantes tituladas y su presencia activa en el medio profesional, ése fue, sin duda, aún más patente en el caso de aquellas que decidieron emprender carrera académica. Abocadas las tituladas en Filosofía y Letras, en gran medida, al ejercicio de la enseñanza, su peso en ese sector se incrementó de manera notabilísima a lo largo del primer tercio del siglo XX. Su inserción profesional fue rápida, por ejemplo, en el cuerpo del Magisterio, en el ya mencionado de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos; más lenta en el de catedráticos de Instituto, y muy escasa en la Universidad. Sin embargo, debemos destacar, a partir de 1930, la presencia de algunas mujeres entre los ayudantes y auxiliares de la facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

Prestemos atención al caso que nos ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. En el curso 1932-1933, eran once las mujeres que se identificaban como docentes. Se trata de Carmen de Batlle, las auxiliares Carmen Gayarre y María de Maeztu; y las profesoras ayudantes Elena Amat Calderón, Esperanza Guerra S. Moreno, Juliana Izquierdo Moya, Matilde López Serrano, Concepción Muedra Benedito, Pilar Parra Garrigues, María Zambrano¹⁸ y María Teresa Bermejo.

Carmen de Batlle, ejercía como lectora de francés. Carmen Gayarre¹⁹ y la ya doctora María de Maeztu²⁰ impartían las clases de psicología (la primera) y de pedagogía e historia de la pedagogía (la segunda). Carmen Gayarre, además, fue encargada de desempeñar la cátedra de psicología, vacante desde el 15 de octubre de 1932, al haber sido nombrado Domingo Barnés, titular de la misma, subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública²¹. Por su parte, María de Maeztu asumió también el encargo de la cátedra de historia de la pedagogía desde marzo de 1933. Juliana Izquierdo impartía clases de griego, misión que también había desempeñado en el curso anterior. En ese mismo curso trabajó igualmente como ayudante de Paleografía y Diplomática, María Teresa Bermejo, a las órdenes del catedrático Agustín Millares Carlo²². De las restantes, se reconoce su condición de doctoras a Elena Amat y a Esperanza Guerra²³.

18 M. de los Santos García Felguera, "Los estudios de historia del arte", en J. A. González Cárcelos y S. López-Ríos Moreno (eds.), *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República...*, pp. 427-441. Veáanse todos sus nombramientos como profesoras en: AGUCM. Expediente personal de José Gavira Martín. P 521/2; AGUCM. Expediente personal de María de la Concepción Muedra y Benedito. P 616/11.

19 AGUCM. Expediente personal de Carmen Gayarre y Galbete. P 521/12.

20 AGUCM. Expediente personal de María Maeztu y Whitney. P 579/2.

21 AGUCM. Expediente personal de José Gavira Martín. P 521/2 y AGUCM. Expediente personal de Luis de Sosa Pérez. P 704/9.

22 "Entrevista a María Teresa Bermejo". Madrid, 16-4-2008.

23 *Facultad de Filosofía y Letras. Año Académico 1932-1933*, Madrid, 1932 y *Anuario de la Universidad de Madrid, 1932-1933*, Madrid, 1932.

Todas ellas continuaron en sus ocupaciones en el curso 1933-1934. Carmen de Batlle siguió como lectora de francés, Concepción Muedra impartía la asignatura de “Instituciones de la Edad Media” y de “Historia Medieval Española”, bajo la dirección de Claudio Sánchez Albornoz; María de Maeztu siguió ocupándose de las materias de Pedagogía e Historia de la pedagogía, lo mismo que hizo Carmen Gayarre con la asignatura de psicología. Como en el curso anterior, Gayarre impartió la docencia de la cátedra de psicología ahora que quien seguía siendo su titular, Domingo Barnés, había sido nombrado Ministro de Instrucción Pública²⁴. El resto de las antes mencionadas ocuparon la misma categoría²⁵. Se sumó María Ugarte²⁶ quien fue nombrada ayudante en noviembre de 1933. Ugarte trabajó, junto al catedrático Pío Zabala y Lera, impartiendo las clases prácticas de la asignatura de Historia Contemporánea de España.

A ellas se unieron, en el curso 1934-1935, las ayudantes Encarnación Cabré, Julia de Francisco Iglesias, María Luisa Fuentes Grasa y María Josefa Hernández Sampelayo. Como lectora de francés se incorporó igualmente Rose Lafont. La primera de las mencionadas se ocupó de las clases de historia del arte griego y romano del curso elemental en colaboración con el catedrático de la asignatura, el profesor Elías Tormo²⁷.

Y en el último curso 1935-1936, antes de que la actividad académica se viera interrumpida por la guerra, se incorporaron a la facultad Paulina Junquera de Vega y Carmen Rivas. Esta última se encargó de impartir la materia correspondiente al arte español del siglo XIX, en la asignatura de historia contemporánea de España de la que era titular el catedrático Pío Zabala²⁸. Por su parte, Carmen Gayarre, pasó a desempeñar la cátedra de Geografía²⁹. Así mismo, María Teresa Bermejo y Esperanza Guerra³⁰ dirigieron el seminario de Paleografía.

Antes de que la guerra rompiera bruscamente el ritmo regular de los cursos académicos, algunas de estas profesoras seguían estando presentes en los planes de la facultad para el curso siguiente. Así en junio de 1936 el rector reconocía que Carmen Gayarre desempeñaría la cátedra de Geografía y que Concepción Muedra atendería igualmente la cátedra de Historia Universal antigua y media debido a la jubilación del catedrático Eduardo Ibarra Rodríguez³¹. Igualmente, María de Maeztu fue encargada de la cátedra

24 AGUCM. Expediente personal de Luis Gómez Oliver. P 614/22 y AGUCM. Expediente personal de Luis de Sosa Pérez. P 704/9.

25 *Facultad de Filosofía y Letras. Año Académico 1933-1934*, Madrid, 1933.

26 M. Ugarte, “Una formación para una vida”, en J. A. González Cárcelos y S. López-Ríos Moreno (eds.): *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República. Arquitectura y Universidad durante los años 30*, Madrid, SECC-Ayuntamiento de Madrid, 2008, p. 718. AGUCM. Expediente personal de María de la Purificación Ugarte España. P 722/24 y AGUCM. Expediente personal de José Gavira Martín. P 521/2.

27 *Facultad de Filosofía y Letras. Año Académico 1934-1935*, Madrid, 1934.

28 *Facultad de Filosofía y Letras. Año Académico 1935-1936*, Madrid, 1935.

29 AGUCM. Expediente personal de Luis Morales Oliver. P 614/22.

30 *Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras*, nº 2 (diciembre-enero, 1935-1936), p. 4.

31 AGUCM. Expediente personal de María de la Concepción Muedra y Benedito. P 616/11.

de Historia de la pedagogía que solía tener acumulada Luis de Zulueta al haber sido éste nombrado embajador de España en la Santa Sede³².

Para finalizar: ellas y nosotras

*La guerra paró
repentinamente este
entusiasmo vivido:
la normalización
y asiduidad de la
presencia de las
mujeres en los pupitres
y en la tarima.*

La guerra paró repentinamente este entusiasmo vivido: la normalización y asiduidad de la presencia de las mujeres en los pupitres y en la tarima, la experiencia y el interés que estas alumnas acumulaban en su formación universitaria, la dedicación con que las ya tituladas se habían adentrado en la vida académica. A algunas, como a Ángela Barnés, el verano del 36 les frenó todas sus expectativas de iniciar andadura como profesoras³³. Tras haber defendido su tesis doctoral en filología árabe en julio de 1936, con 23 años se disponía, de la mano de su maestro, Miguel Asín Palacios, a emprender, como auxiliar, una prometedora carrera en esta misma Facultad de Filosofía y Letras. Con esa idea comenzó sus vacaciones de verano. Pero su ilusión quedó para ella porque nunca pudo retomar lo que en las aulas de la Universitaria había quedado....

Tuvo que pasar el tiempo, superarse, de nuevo, dificultades y barreras que parecían haberse ya olvidado, para que mujeres y hombres volvieran a encontrarse con total cotidianidad entre baldas de libros, ante pizarras polvorientas o sentados codo con codo en los pupitres. Más tiempo tuvo que pasar aún para que una mujer ocupara un puesto académico, ahora ya sí, en calidad de catedrática y no sólo como auxiliar o ayudante, según se ha visto. En 1953, María Ángeles Galino Carrillo obtuvo por oposición su cátedra de Historia de la Pedagogía e Historia de las instituciones pedagógicas en la Universidad de Madrid y se convirtió en la primera en hacerlo. Cuando tanto se había avanzado en el proceso de normalización al que nos hemos venido refiriendo, la guerra y su posguerra marcaron un tiempo en que las “estudiantas”, una vez más, tuvieron que comenzar, cada día, su particular parvulario para doctorarse al final de la jornada....Y volver a comenzar, a la mañana siguiente ■

Breve currículum

Carolina Rodríguez López es profesora en el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid. Trabajó previamente en la Universidad Carlos III de Madrid y ha realizado estancias de investigación en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París y en l'Université de la Sorbonne-Panthéon I. Es actualmente Visiting Scholar en el Minda de Gunzburg Center for European Studies de Harvard University y Fellow del Real Colegio Complutense en Harvard University.

32 AGUCM. *Expediente personal de María Maeztu y Whitney*. P. 579/2.

33 Á. Barnés González, “Recuerdos de mi facultad en su 75 aniversario”, en J. A. González Cárcelos y S. López-Ríos Moreno (eds.), *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República...*, pp. 644-649.

Sus líneas de trabajo contienen historia de la universidad, historiografía y tendencias historiográficas, historia de las mujeres e historia intelectual y de las transferencias culturales donde se incluye su trabajo actual sobre exilios académicos en EEUU. Cabe destacar entre sus más recientes publicaciones: "La Universidad de Madrid en Valencia. Traslado y actividad de los universitarios madrileños en la capital de la República" -2009-; "Las Universitarias"; "Extirpar de raíz. La depuración del personal docente universitario durante el franquismo"; "Poder académico: los dirigentes universitarios en la España del primer franquismo" –todas de 2008-; La universidad española, 1889-1939 -2004- y La Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad -2002-. Se suman a estas contribuciones otras tantas publicadas en Alemania, Italia, México y Argentina así como en España. Ha publicado igualmente en *Ayer*, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, *Revista de Historiografía* y *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, entre otras revistas.

Ha impartido conferencias y participado en seminarios como investigadora invitada en EEUU, Argentina e Italia (entre otros países europeos).



Juan Iglesias Marcelo, una vida dedicada al servicio público

Fernando Ayala Vicente
Doctor en Historia

Foto 1. Juan Iglesias en los XVIII Encuentros de Consejos Escolares celebrados en Bilbao en 2008.

Resumen

El artículo da un repaso a la vida de Juan Iglesias Marcelo, haciendo especial hincapié en sus dos grandes actuaciones: por un lado las diferentes responsabilidades políticas que ocupó (alcalde y senador) y por otra su currículum académico y la trayectoria profesional que culmina con la Presidencia del Consejo Escolar de Extremadura en los últimos años.

Palabras clave: Alcalde, Senador, Catedrático de Filosofía, Inspector de Educación, Presidente del Consejo Escolar de Extremadura.

Abstract

The article gives an overview of Juan Marcelo Iglesias' life, with special emphasis on his two main activities: on the one hand, he held different political responsibilities (mayor and senator) and on the other his academic and professional career culminating in the Extremadura School Council Presidency in recent years.

Keywords: Mayor, Senator, Philosophy Professor, Education Inspector, President of Extremadura School Council.

Juan Iglesias Marcelo nació el 1 de marzo de 1931 en Cáceres, casi en los albores de la Segunda República cuya singladura le pillaría siendo un niño, si bien a lo largo de los años el interés y la pasión por la cosa pública, por la política tan impulsada en estos años

le marcaría con la impronta del peso dejado por algunos de sus familiares y el recuerdo de sus vivencias. Es el segundo de cuatro hermanos de una familia humilde: obreros, artesanos y funcionarios de nivel modesto.

Realizó el bachillerato en el Instituto de Enseñanza Media *El Brocense* de Cáceres una institución educativa por donde pasaron numerosas generaciones que luego han dirigido la vida económica, política y social de la provincia.

En 1955 le fue concedido el Premio de la "Fundación García Iguren", al mejor alumno de la Facultad de Filosofía y Letras. Además, le gusta resaltar que fue el primer universitario de su clan familiar.

Cursó los estudios de Magisterio en la denominada Escuela Normal de Cáceres. Posteriormente se licenció en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid y se diplomaría en Psicología en la Escuela de Psicología y Psicotecnia de la misma Universidad. En 1955 le fue concedido el Premio de la Fundación García Iguren al mejor alumno de la Facultad de Filosofía y Letras. Además, le gusta resaltar que fue el primer universitario de su clan familiar. Hasta aquí unos retazos de su formación académica.

Pero volvamos la vista atrás en búsqueda de detalles muy significativos de su singladura personal y que tanto favorecerían el forjamiento de su carácter y entrañable personalidad. Entre los 15 y los 18 años trabajó como empleado en una Gestoría Administrativa de la capital cacereña, compatibilizando trabajo y estudios. Es una forma más de indicarnos cómo pudo Juan hacerse así mismo, partiendo de un esfuerzo suplementario, un hueco en lo que sería su futuro intelectual próximo.

Después trabajó como Auxiliar Administrativo, por oposición, como bien se encarga de precisarnos, en el Ayuntamiento de Cáceres. Con una beca de este Ayuntamiento, que tanto le marcaría años más tarde, pudo concluir sus estudios de licenciatura en Madrid. Allí trabajó durante cuatro años en la enseñanza privada. En 1959 ganó las oposiciones al Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria. En 1961 ganaría las oposiciones a Cátedra de Filosofía de Enseñanzas Medias.

Lo hemos visto comenzar a trabajar a los 15 años y está activo hasta los 79, totalizando más de 60 años de vida laboral.

Eran, como podemos apreciar, los primeros momentos de su relación con el mundo educativo del cual, una vez entrado, no dejaría de formar parte de una manera tan activa que aún hoy frizando los 80 años le mantiene totalmente activo desempeñando tareas y aportando con su experiencia contenidos de enorme trascendencia para todos aquellos que continuamente bebemos de sus iniciativas. En síntesis, lo hemos visto comenzar a trabajar a los 15 años y está en activo hasta los 79, totalizando, por consiguiente, más de 60 años de vida laboral.

En el terreno educativo, ha ejercido como Inspector de Educación del Estado en Plasencia, Zamora y Cáceres. En la Administración su primer puesto de responsabilidad

lo asumió cuando se puso al frente del cargo de Inspector Jefe de Educación en la provincia de Cáceres durante siete años.

Como catedrático de Filosofía ha ejercido sus funciones en los Institutos *Claudio Moyano* de Zamora y *El Brocense* de Cáceres. Asimismo ha sido Jefe de Estudios y Director del Instituto *Claudio Moyano*.

Su paso por la política tuvo sus inicios en 1979. Eran las primeras elecciones de la recién reconquistada Democracia, posteriores a la aprobación de la Constitución Española de 1978. En esos comicios fue elegido como concejal del Ayuntamiento de su ciudad, formando parte de las listas del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), formación política a la que va a pertenecer a lo largo de toda su brillante carrera.

Era un Ayuntamiento gobernado por la Unión de Centro Democrático y donde le tocaría ejercer las tareas de oposición. Llama mucho la atención, teniendo presente la coyuntura actual, el acogedor ambiente en el que se desarrollarían las sesiones de trabajo, pues por delegación del alcalde se ocuparía de los temas de enseñanza de la ciudad.



Foto 2. Juan Iglesias y la alcaldesa de Cáceres

En 1983 le tocó la responsabilidad y el honor de figurar como cabeza de lista en la candidatura municipal del PSOE de Cáceres. Fue elegido alcalde, con el apoyo de 12 concejales sobre 25, lo cual le llenaría de alegría y, con el paso del tiempo, de gran satisfacción por el trabajo realizado en aquellos difíciles momentos donde tanto había por hacer. Ejerció el cargo de alcalde hasta 1987 y de estos años nos recalca tres eventos que permanecen anclados en su memoria:

- 1.- La inauguración por el Presidente del Gobierno, D. Felipe González Márquez, del Colegio Público Virgen de la Montaña una de las obras creadas durante la Segunda República y ahora recién y totalmente restaurado.
- 2.- La Declaración de la Ciudad Vieja de Cáceres como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO y que tanta repercusión ha tenido en la vida de la gente de Cáceres desde entonces.
- 3.- El clima de respeto, diálogo y colaboración que, junto a los demás ediles, logró instaurar en la Corporación.

En 1982 fue elegido Senador por Cáceres y reelegido en las cuatro elecciones generales siguientes. Es una prueba más de la confianza mostrada en nuestro personaje por parte

Fue Presidente de la Comisión de Educación y Cultura del Senado durante una legislatura y portavoz de su grupo durante otras dos.

de los máximos dirigentes de su Partido, así como la constatación de que debería estar realizando muy bien su trabajo, cuando, una y otra vez, le reclamaban para ocupar dicho alto cargo. De esta manera, hemos tenido a Juan Iglesias Marcelo como senador durante nada menos que cinco legislaturas, con un mandato de 17 años de duración. Una extraordinaria y dilatada trayectoria de la que dan buena fe los Diarios de Sesiones de las Cortes.

Durante esta etapa fue Presidente de la Comisión de Educación y Cultura del Senado a lo largo de una legislatura y portavoz de educación del Grupo Parlamentario Socialista durante otras dos legislaturas. Además fue ponente de la LODE, la LOGSE y la LOPEG. Como vemos siempre vinculado su compromiso como servidor público a su gran pasión: la educación. A lo que se une el haber podido estar en primera fila en la determinación de leyes tan singulares para todo el sistema como las anteriormente mencionadas.

En otro orden de cosas, ha sido, durante 24 años, miembro del Consejo Social de la Universidad de Extremadura. Actualmente es Consejero del Consejo Escolar del Estado, miembro del Consejo Asesor de la Corporación de Medios Audiovisuales de Extremadura, miembro del Observatorio de la Convivencia de Extremadura y, desde el año 2001, Presidente del Consejo Escolar de Extremadura.

Pero echemos de nuevo esta singular mirada focalizada en la vida de nuestro personaje y nos retrotraigamos a sus actividades en la década de los años cincuenta del pasado siglo. En aquellos años de tanto páramo cultural e intelectual, sobre todo en la vida de provincias, creó y dirigió, junto a un grupo de jóvenes poetas cacereños, la revista de poesía *Arcilla y Pájaro*. Esta iniciativa tuvo que sufrir algún que otro encontronazo con la implacable censura. Las autoridades del momento, en connivencia con la Iglesia Católica, no podían permitir que se les fuera de las manos el férreo control sobre lo que ellos entendían debía ser la moral oficial.

En esta misma línea de trabajo, Juan Iglesias Marcelo publicó poemas y colaboraciones en diversas revistas especializadas. Citemos las más representativas: *Alcántara*, *Bandarra*, *Arquero de Poesía*... Es asimismo autor del libro de lectura para niños de Enseñanza Primaria *El mundo en que vivimos* y coautor de la obra *La didáctica de la lengua en la EGB*.

Sin embargo, y para el objeto que nos ocupa, no podemos evitar significar especialmente su paso por la Presidencia del Consejo Escolar de Extremadura. Ha sido una etapa dominada por el respeto hacia su persona, por parte de todos y cada uno de los sectores que lo componen. Tanto a nivel interno, como cuando sale a trabajar con sus compañeros de otras Comunidades Autónomas, la voz de Juan Iglesias Marcelo es escuchada con admiración. Sus opiniones son consideradas al margen de la ideología o de las posturas más dispares que se puedan presentar ante cualquier asunto. Además lo ha evidenciado con la profundidad de sus planteamientos, con la documentación de sus comentarios, en definitiva con el saber estar, saber hacer y saber dejar hacer.

Así, recientemente vio cumplido el reto de ser un extraordinario anfitrión en los XIX Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que tuvieron lugar en Cáceres en mayo de 2009. Durante todo ese curso escolar pudimos observar cómo coordinó a la perfección los trabajos y reuniones conducentes a que dicho evento se saldara con una manifiesta excelente acogida.



Foto 3. Juan Iglesias junto a otros compañeros en los XIX Encuentros celebrados en Extremadura en mayo de 2009.

Supo llevar a buen puerto el objetivo anhelado por su Comunidad: contar con el mejor consenso posible en torno a la Ley de Educación de Extremadura.

Otro punto de especial atracción han sido los informes conducentes a valorar un paso histórico para la educación en su tierra, Extremadura. En pleno debate de la primera ley propia de Educación con la que vamos a contar, la presentación del anteproyecto primero por parte de la Consejera del ramo, Eva María Pérez, ante un Pleno expectante por conocerlo, tuvo como consecuencia, a continuación, numerosas reacciones y como continuidad un denso proceso de aportaciones y colaboraciones que en todo momento ha sabido dirigir el Presidente del Consejo Escolar para llevar a buen puerto el objetivo anhelado: contar con el mayor consenso posible en torno a esta destacadísima norma legal autonómica.

Suele comentar con agrado el ambiente que vive tanto en las Comisiones Permanentes, como en el Pleno o en las sesiones de trabajo con los Presidentes de otros Consejos Escolares. En esos foros, señala, lo fundamental es garantizar el derecho de todos a defender sus ideas, conseguir un clima de respeto y alcanzar posiciones lo más consensuadas posibles, y en todo caso, con apoyo mayoritario. Se muestra, por lo tanto, muy satisfecho, y agradecido, por el clima de respeto y cordialidad que impera en estas reuniones.

Cuando se le ha requerido su opinión acerca de cualquier aspecto relacionado con la Administración educativa, no ha dudado en alabar aquellas cuestiones que entendía

se estaban haciendo bien, y que por lo tanto merecían su admiración, pero, al mismo tiempo, no le ha importado ser crítico públicamente con respecto a todos aquellos elementos susceptibles de una sustancial mejora. Ahí radica, posiblemente, el mérito de ser observado por todos los miembros de la comunidad como un auténtico referente.

Y ahora, nos comenta, envejece, ya casi retirado, pero todavía activo. Y piensa de sí mismo que es solo un viejo diabético, un tanto rebelde, que ama la palabra. Juzguen ustedes ■

Breve currículum

Fernando Ayala Vicente es Doctor en Historia por la Universidad de Extremadura y Profesor de Enseñanza Secundaria. Ha desempeñado la Jefatura de Servicio de Programas Educativos y de Innovación Educativa, Renovación Pedagógica y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. Desde septiembre de 2006 desempeña funciones en el Consejo Escolar de Extremadura. Colaborador habitual de la prensa regional escrita, corresponsal en Extremadura del semanario *Escuela*, ha publicado diversos libros centrados en la vida política, las elecciones y la educación en Cáceres durante la II República y numerosos artículos tanto en revistas regionales como nacionales. Es miembro de un equipo de investigadores de Extremadura y miembro y colaborador de proyectos de investigación nacionales. Primer premio en los Congresos de Historia realizados en Navalmoral de la Mata (Cáceres) en los años 1998 y 2007. Es miembro de la Fundación Cives y de la Liga para la Educación y la Cultura Popular.



IV Jornadas de Institutos Históricos españoles

Antonio Prado Gómez

*Catedrático de Geografía e Historia
del IES "Lucus Augusti"*

Resumen

En el artículo se realiza la crónica de las IV Jornadas de Institutos Históricos, celebradas en la Comunidad Autónoma de Galicia, aquellos centros de enseñanza secundaria creados en el siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX que conservan un importante patrimonio documental, instrumental, bibliográfico e incluso arquitectónico. Asimismo, se incluyen las conclusiones y una relación de las comunicaciones presentadas.

Palabras clave: Institutos Históricos, Museo Pedagógico de Galicia, IES Salvador de Madariaga, IES Arzobispo Xelmírez, IES Otero Pedrayo, IES Lucus Augusti, IES Sánchez Cantón, Comisión coordinadora.

Abstract

This article gives us an account of the IV Jornadas de Institutos Históricos, held in the Autonomous Community of Galicia, about those historical secondary schools created in the nineteenth century and the first third of the twentieth, which still keep an important documentary, instrumental, bibliographic and even architectural heritage. It also includes the conclusions and a list of papers delivered at the Conference.

Keywords: Institutos Históricos, Museo Pedagógico de Galicia, IES Salvador de Madariaga, IES Arzobispo Xelmírez, IES Otero Pedrayo, IES Lucus Augusti, IES Sánchez Cantón, Coordinating Committee.

Esta actividad hay que entenderla como continuadora de las experiencias anteriores celebradas, con una secuencia anual, en distintas localidades e institutos españoles¹. Todas ellas tuvieron como objetivo fundamental el de contribuir a la recuperación, conservación y difusión de los fondos de los llamados *Institutos Históricos*, aquellos centros de enseñanza secundaria creados en el siglo XIX y primer tercio del XX que conservan un importante patrimonio documental, instrumental, bibliográfico e incluso arquitectónico. Con estos encuentros docentes se pretende también establecer cauces de colaboración entre los diversos centros de tales características.

La candidatura de los *Institutos Históricos* de Galicia presentada en las III Jornadas fue aceptada aprovechando su coincidencia con el año Jacobeo, con lo que los centros de esa Comunidad quedaron comprometidos en la organización de la reunión siguiente, a celebrar en julio del año 2010.

Las Jornadas se plantearon siguiendo un modelo descentralizado, con la visita a los centros históricos de Galicia y del MUPEGA que funcionó como sede central de las mismas.

Para el diseño del Programa de las *IV Jornadas de Institutos Históricos* sus promotores intentamos llevar a cabo un modelo descentralizado que contemplase la visita a los cinco centros históricos de Galicia, además del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) que funcionó como sede central. Este planteamiento inicial, que rompía el esquema de las Jornadas anteriores, centradas en un único Instituto de referencia, obligó a continuados desplazamientos y a concentrar en dos de los cuatro días la presentación de las comunicaciones enviadas.

El día 5 de julio, tras la entrega de materiales a los asistentes y la apertura de las Jornadas por parte del Conselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, don Xesús Vázquez Abad, se procedió a la conferencia inaugural que fue impartida por el Dr. Ramón Villares, catedrático y exrector de la Universidad de Santiago, que es en estos momentos Presidente del *Consello da Cultura gallega* y un referente intelectual en esta Comunidad. El profesor Villares desarrolló una ponencia con el título de *Sistema educativo y nacionalización*, en la que destacó las circunstancias que rodearon los proyectos educativos durante el liberalismo decimonónico y las dificultades de implantación de un modelo centralista en la actualidad.

Las comunicaciones presentadas en la segunda sesión de la mañana se abrieron con la presentada por don Manuel Gálvez en representación del MEC. El ponente comentó las iniciativas que se estaban llevando a cabo por parte del Ministerio de Educación en

¹ Las I Jornadas de Institutos Históricos tuvieron lugar en el Instituto *Padre Suárez* de Granada en el año 2007 y, en ellas, pudo conformarse ya una primera red de Institutos Históricos de ámbito nacional.

El Instituto *Cabrera Pinto* de La Laguna (Tenerife) sería el responsable de organizar las II Jornadas en el año 2008. En las actas de las mismas quedó reflejado el enorme patrimonio cultural que encerraban decenas de esos centros de enseñanza, lo que puso de relieve el interés por ampliar la red a los restantes Institutos *Históricos de toda España*. Las III Jornadas se celebraron en el Instituto *Brianda de Mendoza* de Guadalajara en 2009, contemplando una considerable ampliación del número de centros asistentes.

el ámbito de la defensa del patrimonio educativo, así como las que se desarrollaban en distintas Comunidades: Proyecto CEIMES, Ruta del Patrimonio Educativo Andaluz, Proyecto Domus en Aragón, la experiencia de la Red MUPEGA en Galicia... En el caso de las iniciativas ministeriales destacó el Programa ARCE y los Programas de Formación que seguirían la modalidad del promovido en el mes de mayo pasado sobre conservación del Patrimonio bibliográfico². No se olvidó de constatar en esta comunicación otras posibles reivindicaciones a presentar ante las Administraciones educativas, como la reducción de horario para profesores encargados del patrimonio de los centros, la conformación de equipos regionales de apoyo, o la concesión de una asignación específica para los institutos con fondos interesantes que proteger, aunque el ponente recordó las dificultades actuales para llevar adelante esas reivindicaciones.

Tras su intervención, se presentaron las comunicaciones del equipo de representantes del Patrimonio de Aragón sobre su proyecto de implantar el sistema de documentación y gestión museográfica *Domus* para las colecciones históricos-educativas de los Institutos Históricos aragoneses y de la Escuela de Arte de Zaragoza, que analizaron la metodología utilizada para elaborar y tratar el inventario y catálogo de esas colecciones y el estudio del Gabinete de Historia natural de los mismos centros.

Rematadas estas intervenciones, se realizó una visita guiada a las instalaciones del Museo Pedagógico de Galicia y luego se celebró una comida de recepción de los participantes en el Hotel Tryp de Santiago de Compostela.

Por la tarde de ese primer día, los asistentes a las Jornadas se desplazaron a Coruña y tuvieron la oportunidad de visitar los fondos del Instituto *Salvador de Madariaga*, de escuchar la ponencia del catedrático José Antonio de Lorenzo Pardo sobre *Recreación del descubrimiento del electrón con la utilización del instrumental del siglo XIX* de contenido eminentemente práctico y de llevar a cabo una visita guiada desde el monte de San Pedro a la Torre de Hércules, para regresar finalmente a Santiago.

Las actividades del día 6 de julio comenzaron con una recepción en el IES *Arzobispo Xelmírez*, a continuación de la cual se desarrolló la ponencia del Dr. Ricardo Gurriarán sobre *Valor patrimonial del Instituto Arzobispo Xelmírez*, en la que destacó las relaciones

² Nos referimos al curso de formación sobre *La Conservación del patrimonio bibliográfico y didáctico en las Bibliotecas escolares en IES* con fondos históricos, programado por la Biblioteca Nacional y el Ministerio de Educación en Madrid para los días 6 al 8 de mayo de 2010.

En los últimos años otras actividades se desarrollan bajo los mismos presupuestos de defensa del patrimonio docente, como, por señalar sólo algunas iniciativas, el Curso sobre *El patrimonio histórico-científico de los IES como recurso didáctico en las Ciencias para el Mundo Contemporáneo*, programado por la UNED para el curso 2009-2010, o el propuesto en el Coloquio Internacional CEIMES con el título de *La Historia de la enseñanza de las ciencias en la Educación Secundaria*, celebrado en los pasados 27 y 28 de noviembre de 2009 en la Comunidad de Madrid, que mantiene, por cierto, un *Programa de actividades de I+D sobre Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)*.

de este centro con la Universidad compostelana y su itinerante historia de 160 años. La segunda mitad de la mañana se dedicó a la presentación de comunicaciones, comenzando por las del Instituto y del Museo *Padre Suárez* y continuando por las que se relacionan en la secuencia del Anexo adjunto.

Al mediodía, los congresistas fueron recibidos en el Ayuntamiento por el Alcalde de Santiago y luego tuvo lugar una comida en el Casino de la ciudad.

De regreso al Instituto *Xelmírez*, se desarrolló una segunda sesión de comunicaciones que siguió la mencionada secuencia. Las actividades de este día acabaron con una visita guiada a la zona monumental de Santiago.

El día 7 de julio se inicia con el desplazamiento de los congresistas a la ciudad de Lugo, donde fueron recibidos en el Instituto decano de Galicia, el *Lucus Augusti*. A continuación asistieron a una ponencia del Dr. Antonio Prado sobre *Perspectiva histórica del Instituto Provincial de Lugo: 1842-1942*, en la que se trazó un panorama de la historia del centro en su primer siglo de funcionamiento. Se realizó luego la visita a los fondos museísticos de este Instituto: archivo, biblioteca, colección visitable..., para rematar la mañana de ese día con un recorrido por el Lugo monumental. Tras la comida realizada en una casa de turismo rural de la Terra Chá, se llevó a cabo una visita al Museo y Castro de Viladonga, que fue dirigida por su director-conservador, don Felipe Arias Vilas. Desde el castro mencionado se regresó a Santiago de Compostela.

El último día, 8 de julio, se inició con un desplazamiento a Ourense y la visita a la zona monumental de la ciudad. Luego, en el magnífico paraninfo del Instituto *Otero Pedrayo* único centro gallego que conserva un patrimonio arquitectónico del siglo XIX, tuvo lugar la ponencia del profesor Alfonso Vázquez-Monxardín sobre *El Instituto de Ourense y la Xeración Nós*, en la que comentó de manera especial la efervescente situación cultural del Ourense de entreguerras. A continuación se visitó la colección del centro y desde el mismo se desplazaron los asistentes a un restaurante de la ciudad en que se celebró la comida colectiva habitual.

Por la tarde de ese mismo día se produjo el desplazamiento a Pontevedra, siendo recibidos los congresistas en el Instituto *Sánchez Cantón* para visitar sus fondos museísticos. En el mismo centro se desarrolló la ponencia de clausura por parte del Dr. Dario Villanueva, exrector de la Universidad de Santiago y actual Secretario de la Real Academia Española de la Lengua, sobre *Lectura, educación y nativos digitales* en la que el ponente, tras comentar el significado de la publicación por parte de Marshall McLuhan de *La Galaxia Gutemberg*, en 1962, y las experiencias tecnológicas que la siguieron, pasó a valorar la situación educativa actual, condicionada por un marco particularmente

novedoso. Finalizada la conferencia del profesor Villanueva, se inició el acto de cierre oficial de las Jornadas en el que se contó con la presencia del Presidente de la Xunta de Galicia, don Alberto Núñez Feijoo, la Presidenta del Consejo Escolar del Estado, doña Carmen Maestro³, el Conselleiro de Educación y el Alcalde de Pontevedra. Durante este acto actuó el coro Liceo de Vilagarcía, con un programa especial dedicado a los congresistas.

Estuvieron representados 35 "Institutos Históricos" de toda España y 75 asistentes. Se desarrollaron 6 ponencias y se presentaron 24 comunicaciones.

Retiradas las autoridades, doña Carmen Maestro presidió la mesa en la que el Secretario de la Jornadas, Antonio Prado, ofreció un breve resumen cuantitativo y cualitativo de las sesiones celebradas, advirtiendo que se habían alcanzado los 75 asistentes y que habían estado representados en las mismas 35 centros históricos de toda España. La idea descentralizadora había permitido a los asistentes visitar cinco de las ciudades más importantes de Galicia y sus cinco institutos históricos, sin olvidar otras instituciones o centros de interés del ámbito geográfico gallego. Durante las sesiones celebradas a lo largo de los cuatro días de las Jornadas se desarrollaron 6 ponencias y fueron presentadas un total de 24 comunicaciones, cifras que, de un modo o de otro, deben considerarse importantes.

Tras este resumen, se leyeron por el Secretario las *Conclusiones* previas elaboradas por una comisión integrada por los centros comprometidos en la organización de las Jornadas anteriores, en la presente y en las V Jornadas, que deberán celebrarse en el año 2011 en el Instituto de Cabra. Esas *Conclusiones* se ofrecieron a la discusión de la Asamblea que, tras algunas puntualizaciones y acuerdos, entre ellos la decisión de asignar la organización de las VI y VII Jornadas a los Institutos de Murcia y Burgos respectivamente. También fue elegida una comisión ejecutiva encargada de promover una *Asociación de Institutos Históricos* y de elaborar los Estatutos pertinentes, con la intención de que tal organización sirva como apoyo de todas las actividades de defensa patrimonial que se impulsen en el futuro. *Las Conclusiones* quedaron definitivamente elaboradas de la forma en que se incluyen en documento adjunto (Anexo I).

Levantada la sesión, los congresistas realizaron una visita guiada a Pontevedra, para cerrar las actividades del día y de las Jornadas con una cena en el Parador de Turismo de esa ciudad, tras la que se regresó a Santiago.

En definitiva, los organizadores de estas *IV Jornadas de Institutos Históricos españoles* podemos mostrar nuestra satisfacción por añadir con su desarrollo un peldaño más en

³ No puede dejarse sin referencia el apoyo prestado a estas iniciativas por los responsables del *Consejo Escolar del Estado*, y también del *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* a través de su Instituto de Historia, instituciones que mostraron su interés para que las Jornadas programadas en Galicia obtuvieran los mejores resultados.

Por otra parte, no puede olvidarse tampoco la importancia que a estos temas concede la revista *CEE Participación Educativa*, que dedica en todos sus números una atención particular a este tema y que le dedicó un monográfico (el nº 7, de marzo de 2008), con el expresivo título de *Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares*.

la defensa del patrimonio histórico-educativo de aquellos centros que guardan un reflejo importante de nuestra historia educativa. También se han valorado las posibilidades didácticas y de investigación que estos fondos pueden ofrecer y, asimismo, se ha insistido en la necesidad de coordinar a los centros y a las instituciones que tienen la fortuna de disponer de piezas, de bibliotecas o de archivos educativos singulares. Es nuestra modesta contribución para un futuro que deseamos halagüeño a los organizadores de las futuras Jornadas y a la *Asociación de Institutos Históricos* que esperamos pueda constituirse muy pronto ■

Anexo I

CONCLUSIONES DE LAS IV JORNADAS DE INSTITUTOS HISTÓRICOS ESPAÑOLES

Los abajo firmantes, en calidad de asistentes, conservadores, representantes e investigadores de los diferentes Institutos Históricos de España, reunidos en Santiago de Compostela con motivo de participar en las *IV Jornadas de institutos históricos españoles* organizadas por los cinco Institutos Históricos de esta Comunidad en colaboración con el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), durante los días 5, 6, 7 y 8 de julio de 2010, acordamos subscribir este documento de declaración de intenciones en el que pretendemos dejar constancia de nuestro parecer respecto a la necesidad de:

1. Iniciar el *establecimiento de relaciones periódicas* y regulares para favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias en el ámbito temático del coleccionismo científico y pedagógico. Del mismo modo, procurar *fundar y sostener un medio periódico de comunicación, en soporte digital*, para hacer más fácil y fluido el intercambio de informaciones entre todos los que participamos de los mismos intereses e inquietudes, e Incluir en las *respectivas páginas Web* que los centros y las entidades museísticas mantengan, enlaces con los demás museos y colecciones visitables, cuya titularidad depende, de alguna manera, de los firmantes de este protocolo.
2. Dar *continuidad en próximas ediciones* a estas IV Jornadas de Institutos Históricos españoles en la consideración de que iniciativas de esta naturaleza constituyen un recurso decisivo para el intercambio y difusión de saberes, la formulación y resolución de problemas y la creación de un clima social e institucional receptivo y proclive a la salvaguarda, protección, difusión y estudio de los bienes patrimoniales de interés educativo. En esta línea, se acepta la organización de las *V Jornadas de Institutos Históricos españoles* que se celebrarán en el año 2011 por parte del Instituto Aguilar y Eslava de Cabra (Córdoba). Así mismo, por decisión de la asamblea de estas IV Jornadas, las VI tendrán como anfitrión al Instituto Alfonso X de Murcia y las VII al Instituto Cardenal López de Mendoza de Burgos.
3. Crear, cuando las circunstancias lo permitan, una *Red Nacional o Asociación de Institutos históricos*, constituida por museos, colecciones y proyectos de iniciativa

pública o privada, que contribuya a propiciar y afianzar la comunicación, la transmisión de saberes y la realización de trabajos conjuntos entre aquellos antiguos centros de educación secundaria que poseen un rico, y con frecuencia desconocido, patrimonio arquitectónico, documental, instrumental y bibliográfico. Cada uno de los centros o personas que se integren en la citada Red abonará una cuota anual que se determinará en su momento. Con la intención de facilitar la operatividad necesaria se deberá *Constituir una Comisión Coordinadora*, integrada por representantes de los institutos aquí presentes, para diseñar y programar la realización de futuras actividades científicas y formativas de manera conjunta.

4. *Facilitar y apoyar la realización de trabajos de investigación* en las distintas instituciones museísticas y educativas para todo el personal vinculado a esta declaración.
5. *Facilitar la cesión temporal*, con las debidas garantías de seguridad, traslado, manipulación y exhibición, de los fondos de las entidades museísticas aquí representadas, para la realización de exposiciones por parte de los centros con los que se mantienen relaciones.
6. *Remitir a los poderes públicos* las conclusiones y propuestas derivadas de los encuentros científicos y pedagógicos que se mantengan, para recabar su apoyo y hacerlos partícipes de nuestras inquietudes y aspiraciones como colectivo, respecto al ámbito cultural del que nos ocupamos. De una manera especial, para que desde las administraciones educativas de las distintas Comunidades del Estado se faciliten medios para el estudio y conservación del patrimonio de los Institutos Históricos.
7. Tender al empleo de *criterios homologables* en la elaboración de los protocolos de inventariado, catalogación y fichaje de los fondos de las diversas colecciones científicas, sin perjuicio de las especificidades que cada una de ellas considere oportuno incorporar a las propias.
8. En cuanto a la configuración de la *Comisión Coordinadora* de la citada Red o Asociación que figura en el punto tercero de estas conclusiones, se nombra como Presidente a Luis Castellón Serrano, perteneciente al Instituto *Padre Suárez* de Granada, y como directivos a los tres organizadores de Jornadas, la anterior, Juan Leal del Instituto *Brianda de Mendoza* de Guadalajara, de la presente, Antonio Prado Gómez del *Lucus Augusti* de Lugo, y de las próximas, Salvador Guzmán Moral del *Aguilar y Eslava de Cabra* (Córdoba).

En Pontevedra, a 8 de julio de 2010.

Anexo II
COMUNICACIONES PRESENTADAS

Título	Autor/es	Centro
Comunicación del MEC	M. Gálvez	MEC
Proyecto de implantación del Sistema de documentación y gestión museográfica Domus a las colecciones histórico-educativas de los IES <i>Goya</i> (Zaragoza), <i>Ramón y Cajal</i> (Huesca) <i>Vega de Turia</i> (Teruel) y <i>Escuela de Arte</i> (Zaragoza).	M ^a . Lorente Algora	Gobierno de Aragón
Metodología de trabajo para la elaboración y tratamiento del inventario y catálogo de las colecciones histórico educativas de los IES <i>Goya</i> (Zaragoza), <i>Ramón y Cajal</i> (Huesca) <i>Vega de Turia</i> (Teruel) y <i>Escuela de Arte</i> (Zaragoza).	L. Asín y otros	Gobierno de Aragón
Estudio y propuesta de catalogación y tratamiento del Gabinete de Historia natural de los IES <i>Goya</i> (Zaragoza), <i>Ramón y Cajal</i> (Huesca) <i>Vega de Turia</i> (Teruel) y <i>Escuela de Arte</i> (Zaragoza).	J. Estesó	Gobierno de Aragón
Actividades del Museo de Ciencias <i>Padre Suárez</i> de Granada. Julio 2009-2010.	L. Castellón	<i>Padre Suárez</i> . Granada
Uso de los fondos patrimoniales del <i>Padre Suárez</i> en la Exposición del año Darwin.	MA. Rubio	<i>Padre Suárez</i> . Granada
El <i>Padre Suárez</i> . Una presentación del patrimonio no museístico a cargo de los propios alumnos del Instituto.	M. Álvarez	<i>Padre Suárez</i> . Granada
Utilización didáctica del Patrimonio histórico del <i>Instituto-Escuela</i> (Sección Retiro) conservado en el IES <i>Isabel la Católica</i> de Madrid.	E. Martínez y C. Masip	<i>Isabel la Católica</i> Madrid
Agrupación de Institutos con Patrimonio histórico, para su utilización didáctica, seriación y difusión.	M. Mayoral P. Canabal L. Ceñal J. Matute	<i>Profesor Domínguez Ortiz</i> . Azuqueca de Henares. Guadalajara.
Nuevos recursos para el conocimiento y divulgación del patrimonio educativo: www.aguilaryeslava.org .	S. Guzmán	<i>Aguilar y Eslava</i> Cabra-Córdoba
Proyecto de Conservación-Restauración de especies naturalizadas del Museo <i>Aguilar y Eslava de Cabra</i> - Córdoba.	A.García A. Michelón	<i>Aguilar y Eslava</i> Cabra-Córdoba
El Museo <i>Aguilar y Eslava</i> como recurso educativo: la participación de los estudiantes.	J. Jiménez R.García A. Guzmán	<i>Aguilar y Eslava</i> Cabra-Córdob
Las actas de Claustro como fuente para la historia de los Institutos Históricos españoles.	M.I. García	<i>Luís de Góngora</i> . Córdoba
La educación de hace dos mil años y la de hoy.	José del Real C.P. Serrano	<i>Maestro Juan de Ávila</i> . Ciudad Real
Hacerse Humano es hacerse dueño de su propia historia.	J.A. Cordeiro	<i>Columela</i> . Cádiz.
Hacia el reconocimiento oficial del Instituto <i>Joan Ramis i Ramis</i> como instituto histórico.	M. Bennisar	<i>Joan Ramis i Ramis</i> . Menorca
Recuperación de instrumentos antiguos de Física y maquetas de Agricultura.	V. Álvarez	<i>Zorrilla</i> . Valladolid
Telurios: recuperación y guía pedagógica realizadas en el IES <i>Zorrilla</i> .	JL. Orantes	<i>Zorrilla</i> . Valladolid
El profesorado de los <i>Institutos Históricos</i> : un patrimonio a valorar..	M ^a . A. Salvador González	<i>Zorrilla</i> . Valladolid
Trabajos realizados en el IES <i>El Greco</i> de Toledo durante el curso 2009-2010.	Fco. García Martín	<i>El Greco</i> . Toledo
Las bibliotecas escolares virtuales.	C. Rodríguez Guerrero	<i>Cardenal Cisneros</i> . Madrid
La biblioteca como eje dinamizador del IES <i>Pedro Espinosa</i> .	M ^a M. Ariza Montes, Francisco Pérez Ruíz	<i>Pedro Espinosa</i> . Antequera. Málaga
El Instituto <i>San Isidoro</i> .	M ^a L. Casares Rocha	<i>San Isidoro</i> . Sevilla
El Instituto <i>Alfonso X</i> .	J. J. Sánchez Solís, J. M. Casanova García	<i>Alfonso X</i> . Murcia

Breve currículo

Antonio Prado Gómez es licenciado en Filosofía y Letras y Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Santiago de Compostela. Fue Formador de Formadores de CC.SS. entre 1989 e 1992 y Asesor del Centro de Formación del Profesorado de Lugo desde 1992 a 1998. En la actualidad ejerce como catedrático de Geografía e Historia en el IES *Lucus Augusti* de Lugo, el decano de los Institutos gallegos.

Participó, colectivamente, en la elaboración de libros de apoyo educativo como *Historia do mundo contemporáneo: Síntese e documentos* (1994) y *Materiais de Historia do mundo contemporáneo* (1995). Sus publicaciones individuales se centran en la historia de la educación y de la administración, entre ellas: *La Diputación provincial y los inicios de la instrucción pública en Lugo* (1990); *O Instituto de Lugo, a través dos seus documentos* (1992), *Unha visión do sistema educativo no primeiro liberalismo* (1994) y *La Diputación provincial de Lugo en la época isabelina* (2005).

- ALMENA, F. (1985). *El mandamás más y más y sus máquinas pitipitroncas*. Madrid: Escuela Española.
- ALONSO DE SANTOS, J. L. (1981). *La verdadera y singular historia de la Princesa y el Dragón*. Valladolid: Miñón.
- ANAUT, L. y EQUIPO (1989). *En una escuela pública*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANAUT, L. (1995). "Organización del alumnado" *Aula de innovación educativa* nº 40-41.
- (1995). "La globalización como proceso vital" *Cuadernos de pedagogía* nº 235.
- (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANGOLOTI HERGUETA, C. (1990). *Comics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ARMIJO NAVARRO-REVERTE, C. (1981). *Bam, bim, bom... ¡arriba el telón!* Valladolid: Miñón.
- BACH COBACHO, E. y DARDER I VIDAL, P. (2004). *Deseduca't*. Barcelona: Ed. 62.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y GUARRO PAYÁS, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 13-33.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y MOYA OTERO, J. (eds.) (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Madrid: Proyecto Atlántida. <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/> (Últimos materiales Atlántida).
- BRINGUÉ SALA, X. y SÁDABA CHALEZQUER, C. (coords.) (2009). *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*. Madrid: Rialp.
- (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y Adolescentes ante las Pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.

- CAPEL MARTÍNEZ, R. M. (1986). *El trabajo y la educación de la mujer*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CARABAÑA MORALES, J. (2009). “*Bolonia: rectificar a tiempo*”. *El País*, 25 de mayo.
- CARBONELL I SEBARROJA, J. (1995). “Innovación Educativa en “Amara Berri”, *Cuadernos de Pedagogía* Nº 235.
- CARPENA CASAJUANA, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CEE. (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007/2008*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008/2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- CERVERA BORRÁS, J. (1981): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- CERRILLO TORREMOCHA, P. y GARCÍA PADRINO, J. (1988). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- COLL SALVADOR, C. y MARTÍN ORTEGA, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC.
- COLL SALVADOR, C. (2006). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). [http://redie.uabc.mx\(vol8no1/contenido-coll.html](http://redie.uabc.mx(vol8no1/contenido-coll.html)
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks). 2003/C 134/02*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*. 1. 4. 2006.
- DAMASIO, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- (2003). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.

- DEE, T. y KEYS, B. (2004). "Does Merit Pay Reward Good Teachers? Evidence from a randomized experiment". *Journal of Policy Analysis and Management*, número 23, p. 471-488.
- DEL RIO PÉREZ, J.; SÁDABA CHALEZQUER, C. y BRINGUÉ SALA, X. (2010). "Menores y redes ¿sociales?: de la Amistad al cyberbullyng". *Revista de Estudios de Juventud*, nº 88, marzo, pp.115-130. Madrid: Injuve.
- DEL RIO PÉREZ, J.; BRINGUÉ SALA, X.; SÁDABA CHALEZQUER, C. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. (2009). "Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela". Barcelona: *Trípodos*, nº extra, pp.307-316.
- DELORS, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- DÍAZ GUTIÉRREZ, J. (1976). *Serapio y Hierbabuena*. Barcelona: Edebé.
- EGAÑA, A. (2004). "Loli Anaut, visión de futuro" *Cuadernos de Pedagogía nº 337*.
- ELIAS, N. (1991). *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Barcelona: Península.
- ENCISO, P. y OLMO, L. (1969). *Teatro infantil (El león engañado. La maquinista que no quería pitar. El león enamorado. El raterillo y Asamblea general)*. Madrid: Escelicer.
- EQUIPO DE AMARA BERRI (1999). *I Premio Karmele Alzueta, 1996-97*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- EQUIPO DE DURANGO (1979). *La escuela que pudo ser*. Madrid: Editorial Zero.
- ESCOLANO BENITO, A. (1982). "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M.; FRANCO MARTÍNEZ, S. y VERA VILA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional.
- ETZIONI, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teacher, Nurses, Social Workers*. Nueva York: Free Press.
- EUROPEAN COMMISSION. (2008). *Commision Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- (2009a). *Commision Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2009b). Meeting of Directors-General responsible for school education, 1 December. *Background Paper-Combating early school leaving*.
- EURYDICE (2002). *Las competencias claves. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. <http://www.mec.cide/eurydice>
- “Experiencia de globalización” (1989). *Eskola* nº 22.
- FERNÁNDEZ ARRIBAS, J. y NOBLEJAS, M. (2007). *Cómo informar sobre infancia y violencia*. Madrid: Editorial Diseñarte- Goaprint S.L. <http://www.centroreinasofia.es/informes/Como%20informar%20FILM.pdf>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ L. y RIVIÈRE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Colección Estudios Sociales. Vol. 29.
- FERNÁNDEZ DE LA CANCELA, R. y MALONDA, A. (1978). *Juegos de dramatización*. Madrid: Santillana.
- FLECHA GARCÍA, C. (1991). “Etapas y tendencias de la presencia de la mujer en la Universidad española”, en GUEREÑA, J. L.; FELL, E.M. y AYMES, J. (eds.). *L’Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen âge à nos jours. I. Structures et acteurs*. Tours : Publications de l’Université de Tours-CIREMIA.
- (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- FLORIN, C. (1991). “Social Closure as a Professional Strategy: Male and Female Teachers from Co-operation to Conflict in Sweden, 1860-1906”, *History of Education*, nº 20, 1, pp. 17-26.
- FUERTES, G. (1982). *Las tres Reinas Magas: Melchora, Gaspara y Baltasara*. Madrid: Escuela Española.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2010). *Informe España 2010*.
- GABRIEL FERNÁNDEZ, N. de (1993). “Historia de la profesión docente en España”. En NÓVOA, A. e J. RUIZ BERRIO (eds.). *A História da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores. 137 – 156.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993). *Sistemas Educativos de hoy*. 3.^a ed. Madrid: Editorial Dykinson.

- GARITAONANDIA GARNACHO, C. y GARMENDIA LARRAÑAGA, M. (2007). *Cómo usan Internet los jóvenes: hábitos, riesgos y control parental*. London: . LSE EU Kids Online.
- GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y otros (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GIP, GRUPO IBEROAMERICANO DE PISA. (2009). *Iberoamérica en PISA 2006: Informe regional*. Madrid: Santillana.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GISBERT, J. M. (1984). *El Lazarillo fantástico: creatividad parateatral*. Barcelona: Edebé.
- GÓMEZ YEBRA, A. (1982). *Teoría y práctica de la expresión dramática infantil*. Málaga: I.C.E. Universidad de Málaga.
- GÓMEZ YEBRA, A. (1992). *Muñeco de nieve*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ CÁRCELES, J. A. y LÓPEZ-RÍOS MORENO, S. (eds.) (2008). *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República. Arquitectura y Universidad durante los años 30*. Madrid: SECC, Ayuntamiento de Madrid, Fundación Arquitectura COAM.
- GUZMÁN, M. de (1973). *Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971*. Barcelona: Prima Luce.
- HANUSHEK, E. A. (1996). *The Productivity Collapse in Schools*. Wallis Working Papers WP8, Rochester: University of Rochester - Wallis Institute of Political Economy.
- (2003). *The failure of input-based schooling policies*. Royal Economic Society, vol. 113 (485), pp. 64-98.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HASEBRINK, U.; LIVINGSTONE, S. y HADDON, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.
- In-fàn-cia. Educar de 0 a 6 años*. “Amara Berri. “Una escola que ens fa pensar”. Barcelona.
- HERANS DÍAZ, C. y otros. (1983). *Teatro, imagen, animación*. Barcelona: Laia.

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN. (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2009a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE: Informe Español*. Madrid.
- (2009b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2009c). *Informe 2008: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- INTEGRACIÓN nº 8. “La diferencia como cualidad”. Feb.1992.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUN, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- LENHART, A.; MADDEN, M. y HITLINN, P. (2005). *Teens and Technology: Youth are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.
- LENHART, A. y otros (2008). *Teens, Video Games, and Civics*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.
- Les cahiers d'Ikasbi* nº5.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LIVINGSTONE, S. (2003). “Children’s Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda”. *New Media & Society* 5(2), 147-166.
- LIVINGSTONE, S. y HADDON, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5).
- “Loli Anaut” (2001). *HIK HASI*, 55.
- LORENZO VICENTE, J.A. (1992). “La formación del profesor. Áreas o ámbitos que comporta: cultural, científica, tecno-pedagógica y práctica”. *Revista Complutense de Educación*. 3.1 y 2, 73-92.
- (1995). “Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990)”. *Revista Complutense de Educación*, 6.2, 203-229.
- (2002). “Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936)”. *Revista Complutense de Educación*.13.1, 107-139.

- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LUNA ARCOS, F. (2001). "La escuela Amara Berri, como proyecto vital". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 303.
- MANCEBO, M. F. (2003): "La incorporación de la mujer a la Universidad de Valencia (1919-1939)". En M. PESET (ed.), *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de historia de las Universidades hispánicas*. Valencia: Universidad de Valencia, vol. II, pp. 125-134.
- MARIN, M. (2006). "El juego, como sistema de aprendizaje". *El País*, 5 de junio.
- MATILLA, L. (1980). *El gigante*. Barcelona: Edebé.
- (1985). *Teatro para armar y desarmar*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1986). *La fiesta de los Dragones. Teatro de animación*. Madrid: Cincel.
- MELCÓN, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837 – 1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2009a). *PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)*.
- (2009b). *Acuerdo de la Conferencia de Educación: 2009*.
- (2010). *Propuestas para un pacto social y político por la educación*.
- (2010a). *Evaluación general de Diagnóstico*.
- (2010b). *Panorama de la Educación. Informe Español*.
- Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010.
- *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*.
- *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores 2010. Comparativa Internacional*
- *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2009-2010*.
- MINISTERIO DE PRESIDENCIA. (2010). *Anteproyecto de Ley de Economía Sostenible, 2010*. Madrid: Ministerio de Presidencia.

- MOLINA, S. (1988). Las “Escuelas Anejas” y la formación del Profesorado de Enseñanza Básica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1, 135-162.
- MONTENEGRO, J. (1984). “Las Escuelas Anejas a las Normales en la legislación educativa española”. *Bordón*. 251, 51-74.
- MONTENEGRO, J. y TEJEDOR, J. A. (1988). “Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y las Escuelas Anejas. Consideraciones sobre sus relaciones”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2, 457- 462.
- MORGADO BERNAL, I (2006). *Emocions i intel·ligència social*. Barcelona: Mina.
- MOTOS TERUEL, T. y TEJERO TORRENT, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas.
- MOYA OTERO, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Librería Nogal.
- MOYA OTERO, J. (2007). “Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía”. En BOLIVAR, A y GUARRO, A (2007) *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer. pp.34-49.
- MOYA OTERO, J. (2007b). “De la competencia texto y contexto”. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas* (46) pp. 25-33.
- (2008). “Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo”. *Revista Currículum*, 21, pp. 57-78.
- MUÑIZ, C. (1969). *El guiñol de Don Julito*. Madrid: Doncel.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R. y otros. (2009). *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- OECD (2001). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- (2002). *Proyecto DeSeCo*. Paris: OECD.
- (2008). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- (2009a). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OCDE.
- (2009b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009*. Madrid: Santillana.

- (2009c). *Against the Odds: Where Disadvantaged Students and Schools Succeed in PISA*. Paris: OCDE.
- (2010). *Panorama de la Educación. Informe Español*.
- PARSONS, T. (1957). "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 29, pp. 181-195. (Traducción española: "El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana" y Parsons, T. (1976), *Revista de Educación*, número 242 y reproducido en la revista *Educación y Sociedad*, nº 6.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Random House Mondadori.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *The Horizon. NCB University Press* 9.
- PUELLES, M. de (coord.) (2009). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva / Escuela Julián Besteiro.
- PURVIS, J. (1989). *Hard Lessons: The Lives and Education of Working-Class Women in Nineteenth-Century England*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
- RED.ES (2005). *Infancia y Adolescencia en la Sociedad de la Información: Análisis de la Relación con las TIC en el Hogar*. Madrid: Observatorio de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Monográfico*. 340.
- RODARI, G. (1980). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1996). *La niña que riega las albahacas*. Madrid: De la Torre.

- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SALGANIK, L. H. (comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- SAN ROMÁN GAGO, S. (2006) (2ª ed.). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente*, Barcelona: Ariel.
- (2007). “Profesores agazapados”. *Periódico Escuela*, 4 de octubre de 2007.
- (2008). “El vacío de las humanidades”, *Escuela*, 25 de septiembre.
- (dir.) (2009). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las maestras del nivel de primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. http://inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/819.pdf
- SENTENCIA de 2 de febrero de 2009 de la Sala de lo Contencioso-administrativo del Tribunal Supremo sobre el recurso de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA), contra el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre.
- SEVILLANO, E. (2003). “Una forma distinta de aprender”. *El País*, 13-October.
- STANISLAVSKI, C. (1966). *Un actor se prepara*. México: Constanca.
- STEEDMANN, C (1986). “The Mother Made Conscious: The Development of a Primary Pedagogy”. *History Workshop Journal*, 20, 1985, pp. 149-163. Existe traducción al castellano: “La madre concienciada. El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria”. *Revista de educación*, 281, pp. 193-211.
- STROBER, M. Y TYACK, D: (1980). “Why Do Women Teach and Men Manage? A Report on Research on Schools”, *Journal of Women in Culture and Society*, número 5, 3, p. 499.
- TAGASASTE (2000). *Revista de los centros del profesorado de La Palma*. Nº16.
- VALLE INCLÁN, R. DEL. (1982). *La Cabeza del dragón*. Madrid: Espasa-Calpe.
- VÁZQUEZ-VIGO, C. (1981). *Aire de colores*. Valladolid: Miñón.
- (1984). *Jugar al teatro*. Valladolid: Miñón.
- VIDONI, D: (2007). “Evidencias cuantitativas”, conferencia en la sede de la Representación en España de la Comisión Europea, dentro de las jornadas: *Is educational Leadership measurable?*, 27-28 de septiembre.

VYGOTSKY, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

WEBER, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona: Península.

ZARAGOZA SESMERO, V. (1987). *La gramática (h)echa poesía*. Madrid: Popular.

ZULUETA CEBRIÁN, C. (1993). *Ni convento ni college: la Residencia de señoritas*. Madrid: CSIC-Residencia de Estudiantes.

