

Libro del Simposio

BarcelonalEducación|Cambio

BarcelonalEducation|Change



I SIMPOSIO INTERNACIONAL BARCELONA | EDUCACIÓN | CAMBIO

**I Simposio Internacional Barcelona |
Educación | Cambio**

**I SIMPOSI INTERNACIONAL
BARCELONA | EDUCACIÓ | CANVI**

Barcelona, 4-8 de julio de 2016

*Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y
el Deporte Blanquerna - Universidad Ramon Llull*



JESUÏTES
educació



Blanquerna

UNIVERSITAT RAMON LLULL

Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

Presentación | *Presentation*

Bienvenidos/das a Barcelona y a la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna-Universidad Ramon Llull.

Esta institución junto con la Fundación Jesuitas Educación organizamos este simposio cuyo objetivo principal es mostrar al mundo las experiencias que están transformando la educación en Barcelona. Se busca contribuir desde nuestra realidad a posicionar Barcelona como la ciudad inteligente que es, interesante y activa, pero también como una de las ciudades en las que más está avanzando la educación. Barcelona por unos días se presenta como capital de la transformación de la educación.

Aparte de profundizar las temáticas asociadas al cambio y a la innovación, los participantes podréis conocer directamente las experiencias de transformación y estudiar su aplicabilidad. Se podrán visitar algunos de los modelos más interesantes de escuela pública, privada y concertada, experiencias de transformación de escuelas individuales o de redes de escuelas. También experiencias de distintos niveles educativos: de educación infantil, primaria o secundaria/bachillerato.

El programa es una invitación a vivir en directo las experiencias de transformación, conocer los métodos, dialogar con los

agentes del cambio y con los alumnos, para recabar las ideas más interesantes. Asimismo hemos programado también espacios para ofrecer la posibilidad que los participantes podáis discutir y debatir el cambio entre vosotros y con expertos. Los participantes pertenecéis a escuelas, universidades, administraciones o empresas de países de todo el mundo interesadas en el cambio y la innovación.

Esperando que podáis intercambiar experiencias, aprender y también desarrollar networking para empezar a tejer redes de colaboración, os deseo que tengáis unos días de simposio provechosos y una estancia en nuestra facultad muy satisfactoria, agradable y significativa. Ojalá podamos contribuir entre todos a mejorar la educación que el mundo en el que ya vivimos necesita: una educación integral de la persona.



Dr. Josep Gallifa Roca

**Decano de la Facultad de Psicología,
Ciencias de la Educación y el Deporte
Blanquerna-URL**

Presentación | Presentation

Bienvenidos a la primera edición del Simposio Internacional Barcelona | Educación | Cambio.

Para Jesuïtes Educació es un honor darles la bienvenida más calurosa a este primer encuentro de educadores y directivos de diferentes países del mundo, interesados en conocer de cerca las experiencias que están transformando la educación en Barcelona.

La educación está en crisis y en proceso de cambio en todas las partes del mundo. Un sistema de enseñanza y aprendizaje nacido, en su versión más reciente, en el siglo XIX, que se ha extendido y ampliado, y en la mayor parte de países del mundo ha llegado a toda la población infantil y juvenil, difícilmente puede dar más de sí bien entrado el siglo XXI. Y menos en un mundo en transformación acelerada en todos los ámbitos y niveles.

El programa que ofrecemos, en coorganización con la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y Deporte Blanquerna-Universidad Ramon Llull, es una propuesta para vivir en directo las experiencias de transformación, conocer los métodos y dialogar con los agentes de cambio. Es una muy buena oportunidad para establecer contacto y crear una red de educadores y directivos interesados en avanzar en el cambio y aprender, de forma permanente, de lo que hacen otros.

Este Simposio es una extraordinaria oportunidad para inspirarse. Para reforzar nuestra disposición a la transformación y pasar después a la acción, ya en nuestro contexto, en contacto con esta nueva red que pretendemos tejer y con los líderes de las principales experiencias de cambio que ya llevan un tiempo avanzando.

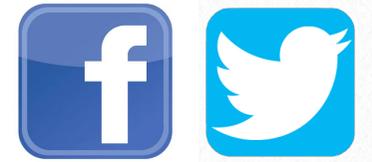
Con un deseo de conocernos más a fondo y de establecer un contacto permanente, reciban un fuerte abrazo.



Xavier Aragay i Tusell
Director General de Jesuïtes Educació

1

Programa *Schedule*



#SimposiumBcnEdu



El programa es una propuesta para vivir en directo la experiencia de la transformación, los métodos de trabajo y dialoga con los agentes del cambio, los alumnos y poder discutir y debatir la transformación educativa

The program is a proposal to live the experience of educational transformation, get to know the methodology and dialogue with the agents of change, students and to discuss and debate about the educational transformation.

RESUMEN DEL PROGRAMA

PROGRAM OVERVIEW

LUNES 4 JULIO		MARTES 5 JULIO		MIÉRCOLES 6 JULIO		JUEVES 7 JULIO		VIERNES 8 JULIO	
8.30h	Recogida de la información	8.30h	Recogida autobus en el hotel	8.30h	Recogida autobus en el hotel	8.30h	Recogida autobus en el hotel	9.00h	Mesa redonda
	bloque C-D		Plaza Lesseps		Plaza Lesseps		Plaza Lesseps		Auditorio
9.00h	Inauguración oficial del Simposio	9.00h	Recogida autobus en la Facultad	9.00h	Recogida autobus en la Facultad	9.00h	Recogida autobus en la Facultad	11.00h	Conferencia plenaria
	Auditorio		Párquing Cosmocaixa		Párquing Cosmocaixa		Párquing Cosmocaixa		Auditorio
9.30h	Conferencia plenaria	9.15h	9.15h	9.15h	9.15h	9.15h	9.15h	11.00h	Coffee Break
	Auditorio								bloque B-C
11.00h	Dinamización	11.00h	11.00h	11.00h	11.00h	11.00h	11.00h	11.30h	Auditorio
	Auditorio								Coffee Break
11.30h	Mesa redonda	11.30h	11.30h	11.30h	11.30h	11.30h	11.30h	12.15h	Auditorio
	Auditorio								Pausa-Comida
13.30h	Pausa-Comida	13.30h	13.30h	13.30h	13.30h	13.30h	13.30h	13.30h	Auditorio
	Bar								Bar
15.30h	Comunicaciones orales	15.30h	15.30h	15.30h	15.30h	15.30h	15.30h	15.30h	14.00h
	Varias salas								
17.30h	Fin de la jornada	17.30h	17.30h	17.30h	17.30h	17.30h	17.30h	17.30h	17.30h

Lunes 4 de julio

8.30h

Llegada y recogida de la información
Espacio: bloque C-D

**PROGRAMA
COMPLETO**

**COMPLETE
PROGRAM**

9.00h

Inauguración oficial del Simposio

- **Hble. Sra. Meritxell Ruiz**, Consejera de Educación de la Generalitat de Catalunya.
- **Il·lma. Sra. Laia Ortiz Castellví**, Tercera teniente de alcaldía del Ayuntamiento de Barcelona, Directora del Área de Derechos Sociales del Ayuntamiento de Barcelona.
- **Dr. Andreu Ibarz Mellado**, Director General de la Fundació Blanquerna
- **Dr. Llorenç Puig Puig**, Delegado de los Jesuitas en Cataluña y Presidente de la Fundación Jesuïtes Educació

Espacio: Auditorio

9.30h

Conferencia plenaria: **¿Por qué y para qué transformar la educación?**

- **Dr. Josep Gallifa Roca**, Decano de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna-URL
- **Dra. Anna Maria de Monserrat Vallvé**, Vicedecana de Educación y Programas Internacionales de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna-URL

Espacio: Auditorio

10.45h

Actividad de dinamización

Marinva

Espacio: Auditorio

11.00h

Coffee Break

Espacio: bloque B-C

11.30h

Mesa Redonda: **Redes de apoyo para la innovación educativa**

- **Ismael Palacín Giner**, Director de la Fundació Jaume Bofill
- **Eduard Vallory Subirà**, Presidente del Centro UNESCO de Catalunya
- **Marta Comas Sàbat**, Directora del Área de Innovación, programas y formación del Consorci d'Educació de Barcelona
- **Julio Andreu Amat**, Responsable del área escolar de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya
- **Eva Salvà Pagès**, Directora General de l'Agrupació Escolar Catalana

Modera: **Dr. Miquel Àngel Prats Fernández**, director del Grau en Educació Infantil de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna-URL

Espacio: Auditorio

13.30h

Pausa-comida

Espacio: Bar de la Facultat

15.30h

Comunicaciones orales: **Buenas prácticas educativas**

Sesión 1 - Enlace Escuela Secundaria-Universidad | Espacio: Aula B2-02

Sesión 2 - Proyectos educativos | Espacio: Aula B2-06

Sesión 3 - Innovaciones metodológicas | Espacio: Aula C2-02

Sesión 4 - Dinámicas de aprendizaje | Espacio: Aula C2-06

Sesión 5 - Desarrollo profesional del docente | Espacio: Aula C3-02

Sesión 6 - Éxito e implicación en el aprendizaje | Espacio: Aula C3-06

16.30h

Comunicaciones orales: **Buenas prácticas educativas**

Sesión 1 - Enlace Escuela Secundaria-Universidad | Espacio: Aula B2-02

Sesión 2 - Proyectos educativos | Espacio: Aula B2-06

Sesión 3 - Innovaciones metodológicas | Espacio: Aula C2-02

Sesión 4 - Dinámicas de aprendizaje | Espacio: Aula C2-06

Sesión 5 - Desarrollo profesional del docente | Espacio: Aula C3-02

Sesión 6 - Éxito e implicación en el aprendizaje | Espacio: Aula C3-06

17.30h - Fin de la primera jornada

Martes 5 de julio

8.30h

Recogida en el hotel para iniciar las visitas programadas
Espacio: Plaza Lesseps

9.00h

Recogida en la Facultad para iniciar las visitas programadas
Espacio: Parking del CosmoCaixa
Carrer d'Isaac Newton, 26, Barcelona

9.30h/10.00h

Realización de las visitas asignadas

- **Jesuïtes Casp - Sagrat Cor de Jesús**

Espacio: Carrer de Casp, 25, Barcelona

- **Jesuïtes Sant Gervasi - Escola Infant Jesús**

Espacio: Carrer L'Avenir, 19, Barcelona

- **Jesuïtes El Clot**

Espacio: Carrer València, 680, Barcelona

- **Sadako**

Espacio: Carrer Collserola, 42, Barcelona

- **CreaNova**

Espacio: Carretera de Rubí, 90, Sant Cugat del Vallès

13.30h/14.00h

Pausa-comida

Espacio: Bar de la Facultad

15.30h

Talleres de discusión

- Taller 1: **Aprendizaje. La cooperación entre alumnos y entre educadores**

Espacio: grupo 1A: Aula B1-02 | grupo 1B: Aula B1-06

- Taller 2: **La identidad y recursos docentes. Ser educador hoy**

Espacio: grupo 2A: Aula B2-02 | grupo 2B: Aula B2-06

- Taller 3: **El trabajo en red. La escuela como comunidad de aprendizaje abierta al entorno**

Espacio: grupo 3A: Aula C3-02 | grupo 3B: C3-06

17.30h - Fin de la segunda jornada - Visita a la Sagrada Família

Miércoles 6 de julio

8.30h

Recogida en el hotel para iniciar las visitas programadas
Espacio: Plaza Lesseps

9.00h

Recogida en la Facultad para iniciar las visitas programadas
Espacio: Parking del CosmoCaixa
Carrer d'Isaac Newton, 26, Barcelona

9.30h/10.00h

Realización de las visitas asignadas

- **Jesuïtes Casp - Sagrat Cor de Jesús**

Espacio: Carrer de Casp, 25, Barcelona

- **Jesuïtes Sant Gervasi - Escola Infant Jesús**

Espacio: Carrer L'Avenir, 19, Barcelona

- **Jesuïtes El Clot**

Espacio: Carrer València, 680, Barcelona

- **Institut Escola Les Vinyes**

Espacio: Carrer Major, 109, Castellbisbal

- **Sadako**

Espacio: Carrer Collserola, 42, Barcelona

- **CreaNova**

Espacio: Carretera de Rubí, 90, Sant Cugat del Vallès

13.30h/14.00h

Pausa-comida

Espacio: Bar de la Facultad

15.30h

Talleres de discusión

- Taller 1: **Aprendizaje. La cooperación entre alumnos y entre educadores**

Espacio: grupo 1A: Aula B1-02 | grupo 1B: Aula B1-06

- Taller 2: **La identidad y recursos docentes. Ser educador hoy**

Espacio: grupo 2A: Aula B2-02 | grupo 2B: Aula B2-06

- Taller 3: **El trabajo en red. La escuela como comunidad de aprendizaje abierta al entorno.**

Espacio: grupo 3A: Aula C3-02 | grupo 3B: C3-06

17.30h - Fin de la tercera jornada - Actividades opcionales

Jueves 7 de julio

8.30h

Recogida en el hotel para iniciar las visitas programadas

Espacio: Plaza Lesseps

9.00h

Recogida en la Facultad para iniciar las visitas programadas

Espacio: Parking del CosmoCaixa

Carrer d'Isaac Newton, 26, Barcelona

9.30h/10.00h

Realización de las visitas asignadas

- **Jesuïtes Casp - Sagrat Cor de Jesús**

Espacio: Carrer de Casp, 25, Barcelona

- **Jesuïtes Sant Gervasi - Escola Infant Jesús**

Espacio: Carrer L'Avenir, 19, Barcelona

- **Institut Escola Les Vinyes**

Espacio: Carrer d'Amèrica, 53, Santa Coloma de Gramanet

- **IES Quatre Cantons**

Espacio: Camí antic de València, 37-39, Barcelona

- **Sadako**

Espacio: Carrer Collserola, 42, Barcelona

- **CreaNova**

Espacio: Carretera de Rubí, 90, Sant Cugat del Vallès

13.30h/14.00h

Pausa-comida

Espacio: Bar de la Facultad

15.30h

Talleres de discusión

- Taller 1: **Aprendizaje. La cooperación entre alumnos y entre educadores**

Espacio: grupo 1A: Aula B1-02 | grupo 1B: Aula B1-06

- Taller 2: **La identidad y recursos docentes. Ser educador hoy**

Espacio: grupo 2A: Aula B2-02 | grupo 2B: Aula B2-06

- Taller 3: **El trabajo en red. La escuela como comunidad de aprendizaje abierta al entorno.**

Espacio: grupo 3A: Aula C3-02 | grupo 3B: C3-06

17.30h - Fin de la cuarta jornada - Actividades opcionales

Viernes 8 de julio

9.00h

Mesa redonda: **Liderazgo de la transformación para transformar personas**

- **Boris Mir**, director adjunto del programa Escola Nova 21
- **Pere Vilaseca Brugueras**, responsable del Área de Proyecto Educativo de l'Escola Pia de Catalunya.
- **Jordi Ibáñez Figuera**, exdirector del Instituto Eduard Fontseré del Hospitalet de Llobregat.
- **Coral Regí Rodríguez**, directora de la Escola Virolai.
- **Jordi Carmona Espinosa**, director de la Escola Garbí Pere Vergés (Esplugues).

Moderador: **Sra. Maria Neus Lorenzo Galés**, inspectora d'educació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a Barcelona ciutat.

Espacio: Auditorio

11.00h

Coffee Break

Espacio: bloque B-C

11.30h

Conclusiones de los talleres de discusión

Marinva y dinamizadores

Espacio: Auditorio

12.15h

Conferencia plenaria: **Transformar la educación es posible. Elementos comunes esenciales de las experiencias de cambio**

- **Xavier Aragay Tussell**, Director general de Jesuïtes Educació
- **Josep Menéndez Cabrera**, Director adjunto de Jesuïtes Educació

Espacio: Auditorio

13.30h

Clausura del Simposio

Espacio: Auditorio

14.00h

Pica-Pica de despedida

Comunicaciones orales

Oral communications

Lunes 4 de julio

Sesión 1 - Enlace Escuela Secundaria-Universidad | Espacio: Aula B2-02

**Articulación nivel secundario-universidad en clave de ingreso responsable:
una perspectiva de gestión**

Cristina Silvia Tommasi y Nidia Edith Landi

Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina)

**Un espacio de formación sistemática -desde una perspectiva compleja- en la
Universidad: Licenciatura en educación Secundaria.**

Nidia Edith Landi y Cristina Silvia Tommasi

Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina)

**Enseñar matemáticas en el trayecto de ingreso a los estudios universitarios:
tensiones y alternativas**

Omar Amílcar Malet y Cristina Silvia Tommasi

Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina)

Sesión 2 - Proyectos educativos | Espacio: Aula B2-06

El proyecto ISCI: la intergeneracionalidad en la escuela.

Juan Sáez Carreras

Catedrático de Pedagogía Social. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)

Univers Joviat. Escuela de Vida

Jordi Vilaseca Brugueras

Escola Joviat (España)

Sesión 3 - Dinámicas de aprendizaje | Espacio: Aula C2-06

TEDxYouth@PortoAlegre. El impacto de la innovación en la educación.

Dário Schneider

Colegio Anchieta (Porto Alegre, Brasil)

First Lego League ¡mucho más que robots!.

Ricard Huguet Galí

Lego Education Robotix (España)

Sesión 4 - Innovaciones metodológicas | Espacio: Aula C2-02

La creatividad en el currículum de primaria.

Altas capacidades y aula inclusiva

Maria Sánchez Dauder

Universidad Camilo José Cela (España)

Pedagogía del paisaje: educar para transformar el entorno.

Juan Navarro de San Pío

Coordinador del Proyecto Paisaje: vivencia, comprensión y transformación. IES Antonio Navarro Santafé (España)

Cuando aprender puede contribuir a transformar la realidad. Una experiencia de aprendizaje-servicio en el centro universitario SAFA.

José Hidalgo Navarrete - Departamento de didáctica de las Ciencias Experimentales

Consuelo Burgos Bolós - Departamento de didáctica de las Ciencias Experimentales

Soledad De la Blanca de la Paz - Departamento de Pedagogía

Elena Moreno Fuente - Departamento de didáctica de la Lengua Española e Inglesa

Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda (España)

Sesión 5 - Desarrollo profesional del docente | Espacio: Aula C3-02

Taller del desarrollo humano: un contra corriente en el aula.

Marta Isabel Boto Courinha Brites

Talleres de reflexión e implicación para docentes.

Ana Core, Maria Magdalena Cortés y Paloma Llabata Pérez

Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez I CESAG (España)

La formación del maestro en prácticas atendiendo a los aspectos emocionales y al desarrollo de su identidad docente. Una propuesta de intervención.

Irina Capriles González, Gloria Grases Colom y Maria del Portal Suñé Vela

Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez I CESAG (España)

Sesión 6 - Éxito e implicación en el aprendizaje | Espacio: Aula C3-06

The grammar of schooling and school success/failure.

Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha y José Matias Alves

Centre for Studies in Human Development. Faculty of Education and Psychology of the Catholic University of Portugal (Portugal)

Participación e implicación con formularios de Google.

Maria Magdalena Cortès Ferrer

Col·legis Diocesans de Mallorca (España)



Talleres

Workshops

Martes 5, Miércoles 6 y Jueves 7 de julio

TALLER 1 – APRENDIZAJE. LA COOPERACIÓN ENTRE ALUMNOS Y ENTRE EDUCADORES

En los últimos años, la organización de los currículums siguiendo el modelo competencial ha supuesto replantearse qué hay que enseñar, cuáles son las competencias básicas que hay que promover y cómo conseguir desarrollarlas. La cooperación se ha convertido en uno de los grandes retos, cooperación entre alumnos pero también entre el profesorado. En este sentido, el aprendizaje cooperativo en el aula (¿qué es, para qué, cuáles son sus condiciones y cuáles son sus dificultades?) y la docencia compartida (dos o más profesores en el aula) son algunos de los cambios que se están introduciendo en muchos centros educativos. El trabajo por proyectos, la interdisciplinariedad y el uso de las potencialidades de las TIC són el día a día de la escuela centrada en el aprendizaje.

¿Qué quiere decir aprender en una escuela innovadora? ¿Puede ser la cooperación un buen método? ¿En qué condiciones?

Grupo 1A: Aula B1-02
Dinamizador: Teresa Huget

Grupo 1B: Aula B1-06
Dinamizador: Rosa Soler

TALLER 2 – LA IDENTIDAD Y RECURSOS DOCENTES. SER EDUCADOR HOY

Ser educador en las escuelas más complejas de hoy ha tiene implicaciones distintas a las del siglo pasado para los educadores. Las concepciones docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de aula y los sentimientos, las emociones y su regulación ante situaciones complejas en el aula o en el centro educativo son algunas de las dimensiones que configuran la identidad docente. Al mismo tiempo, la configuración de los espacios y tiempos educativos marcan las nuevas formas de ser educador.

¿Qué quiere decir ser educador hoy? ¿Cómo se entiende o debería entenderse el desarrollo profesional del maestro desde la perspectiva de una escuela innovadora?

*Grupo 2A: Aula B2-02
Dinamizador: Montserrat Alguacil*

*Grupo 2B: Aula B2-06
Dinamizador: Eva Liesa*

TALLER 3 – EL TRABAJO EN RED. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ABIERTA AL ENTORNO

Educación implica ir más allá de las posibilidades que pueden ofrecerse en el centro educativo. La escuela tiene que conformarse como una verdadera comunidad de aprendizaje para abrirse al entorno próximo y a los contextos internacionales. Para conseguirlo, es necesario establecer redes con otras comunidades, otros contextos que permitan establecer alianzas compartidas para lograr los fines de la nueva educación.

¿Es este uno de los retos de las escuelas innovadoras? ¿Cómo conseguirlo?

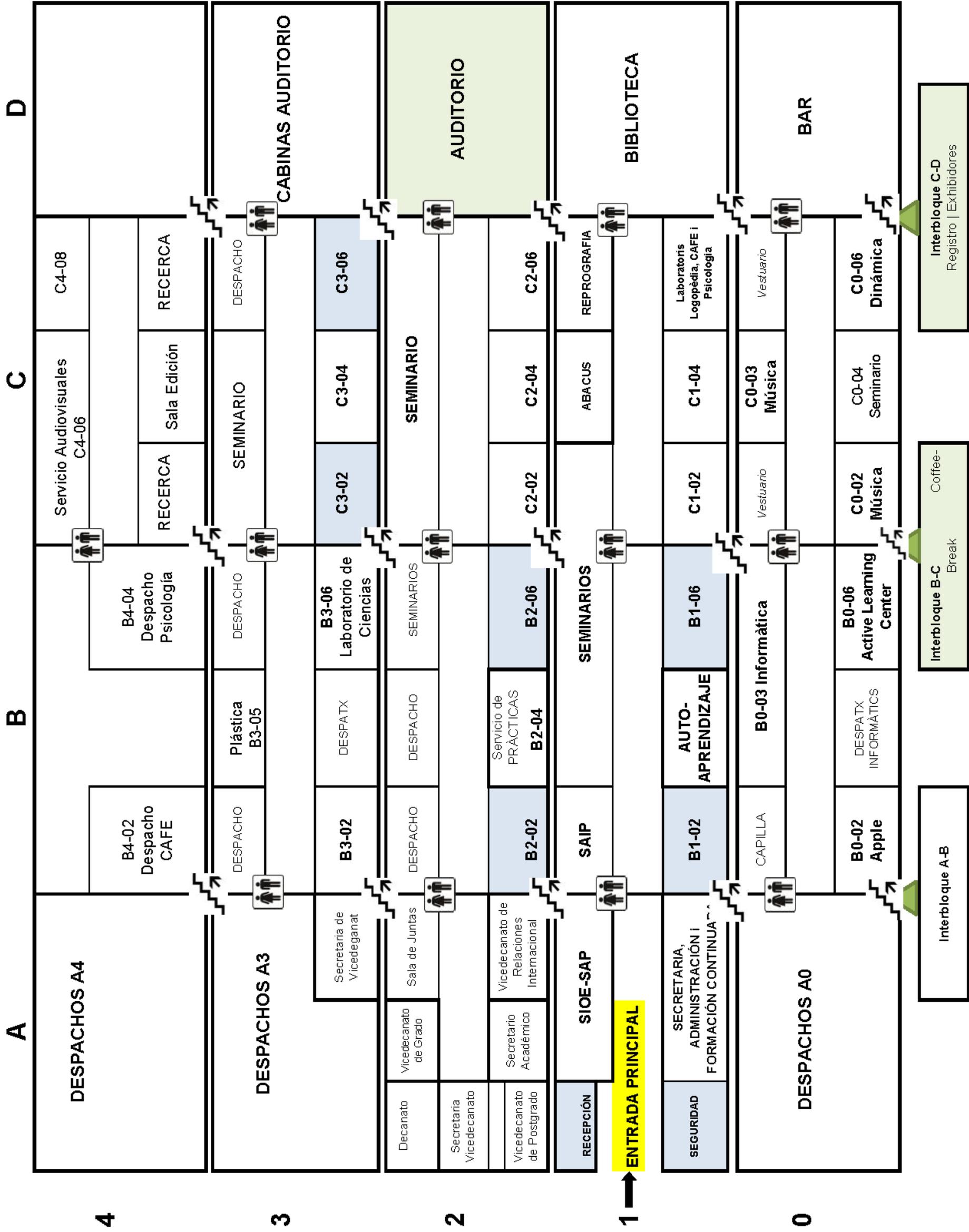
*Grupo 2A: Aula C3-02
Dinamizador: Mireia Civís*

*Grupo 2B: Aula C3-06
Dinamizador: Jordi Díaz*

2

Mapa de la sede e informaciones *Venue's map & informations*





Información General

General information

Sede | Venue

La sede principal del Simposio es la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna-URL, ubicada en la calle Císter, 34 de Barcelona.

Registro de participantes e información | *Meeting registration and Information desk*

Las mesas para el registro de participantes, recogida de documentación e información del Simposio se ubicará en el interbloque C-D durante el primer y último día de Simposio. Durante el resto de días y actividades, para cualquier duda o consulta pueden dirigirse al espacio de Recepción de la Facultad.

Targetas de identificación | *Name badges*

Se pide a todos los participantes que lleven las targetas de identificación del Simposio debidamente visibles durante todas las actividades tanto en la Facultad cómo durante las visitas y talleres.

Conexión a internet | *Internet connection*

La Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna-URL es un espacio WI-FI. Los asistentes al Simposio pueden acceder a la red de la Facultad con las siguientes claves de acceso:

Red: **eduroam**

Usuario: **aulafpcee**

Contraseña: **aulafpcee**



Responsabilidad | *Liability*

Al registrarse para el Simposio, los participantes y expositores están de acuerdo en que ni la Fundació Blanquerna, Jesuites Educació ni el Comité Organizador o la Secretaría del Simposio asume ninguna responsabilidad por daños o lesiones a personas o bienes durante la reunión. Se aconseja a los participantes y expositores para organizar sus seguros propia salud, viajes y personales. Por favor, vigile sus pertenencias personales en la Facultad.

By registering for the Symposium participants and exhibitors agree that neither Fundació Blanquerna, Jesuites Educació nor the organizing committee or the secretariat assumes any responsibility for damage or injury to persons or property during the meeting. Participants and exhibitors are advised to organize their own health, travel and personal insurances. Please, beware your personal belongings at all times.

Información para los ponentes

Information for presenters

NORMAS DE PRESENTACIÓN • COMUNICACIONES ORALES

1. Cada trabajo aceptado dispondrá de un tiempo máximo estimado de 10 minutos para su exposición pública. Se recomienda utilizar soportes multimedia tales como presentaciones de diapositivas o vídeos. Los moderadores de la sesión serán estrictos en el control del tiempo. Al final de la sesión habrá un tiempo destinado a preguntas, aclaraciones y al debate de las exposiciones presentadas.
2. En caso de utilizar diapositivas multimedia, éstas se presentarán en formato Power-Point (versión 2010 o anterior). Para el uso de vídeo, preferiblemente este estará en formato .mp4
3. Será necesario cargar previamente las presentaciones en la sala de medios audiovisuales, al menos, 2 horas antes del comienzo de la sesión. No se admitirán presentaciones que haya que cargar en la sala.
4. No se recomienda el uso de ordenador personal para las presentaciones.
5. Las presentaciones se realizarán en castellano.
6. La persona que realice la presentación permanecerá en la sala hasta que finalice el turno de preguntas de la mesa.
7. Es estrictamente necesaria la puntualidad en el comienzo y final de la sesión.
8. El orden de las comunicaciones solamente podrá alterarse por decisión de los moderadores de la sesión.
9. La ausencia en la sala del responsable de su presentación en la hora indicada supondrá que la comunicación sea considerada como no presentada.
10. Para poder presentar una comunicación es imprescindible que al menos el autor que la defiende, esté inscrito en el Simposio, una vez se comunique la aceptación de la misma.

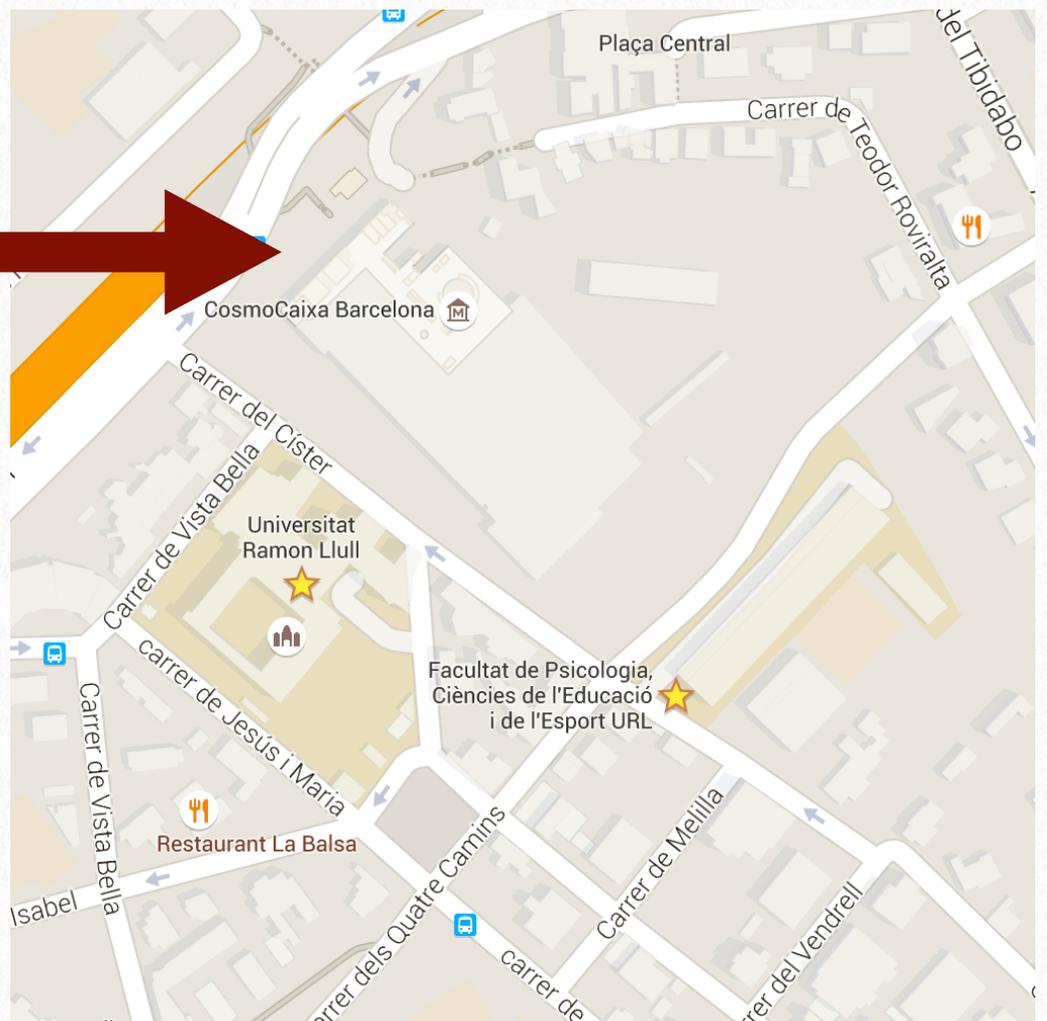
Organización de las visitas

School visits information

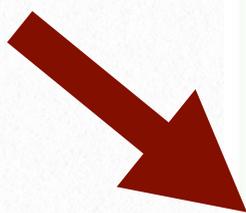
Según las preferencias de cada participante, se han asignado y distribuido las visitas a los centros educativos. Cada participante visitará tres centros (uno cada día). Encontrará la asignación de centros y días en su tarjeta identificativa.

La salida de los autocares se realizará, a la hora prevista, desde el parking del CosmoCaixa, al lado de la Facultad. Para acceder al autobús, **será imprescindible enseñar la identificación del Simposio**. **Se ruega la máxima puntualidad para no demorar las visitas.**

Punto de recogida



Visitas Asignadas



I SIMPOSIO INTERNACIONAL BARCELONA EDUCACIÓ CAMBIO	
Nombre	
País	
Centro	
Visitas asignadas:	Talleres asignados:
05/07: xxx	05/07: xx
06/07: xxx	06/07: xx
07/07: xxx	07/07: xx

Organización de los talleres

Workshop's information

Desde la organización se han previsto en el programa tres talleres dinámicos de formación. Todos los participantes participaran en todos los talleres. Para garantizar **grupos reducidos** y la máxima participación en todos los grupos, cada participante ha sido asignado de manera aleatoria a uno de los grupos formativos cada día. Encontrará la asignación de talleres en su targeta identificativa.

I SIMPOSIO INTERNACIONAL BARCELONA EDUCACIÓN CAMBIO	
Nombre	
País	
Centro	
Visitas asignadas:	Talleres asignados:
05/07: xxx	05/07: xx
06/07: xxx	06/07: xx
07/07: xxx	07/07: xx

Talleres asignados



Expositores

Exhibitors

Durante algunos de los días del Simposio, en el interbloque C-D, los participantes podrán visitar los *stands* de los expositores.

Horario:

Lunes y viernes de 11h a 12h y de 14h a 15.30h

Martes y jueves de 11h a 12h



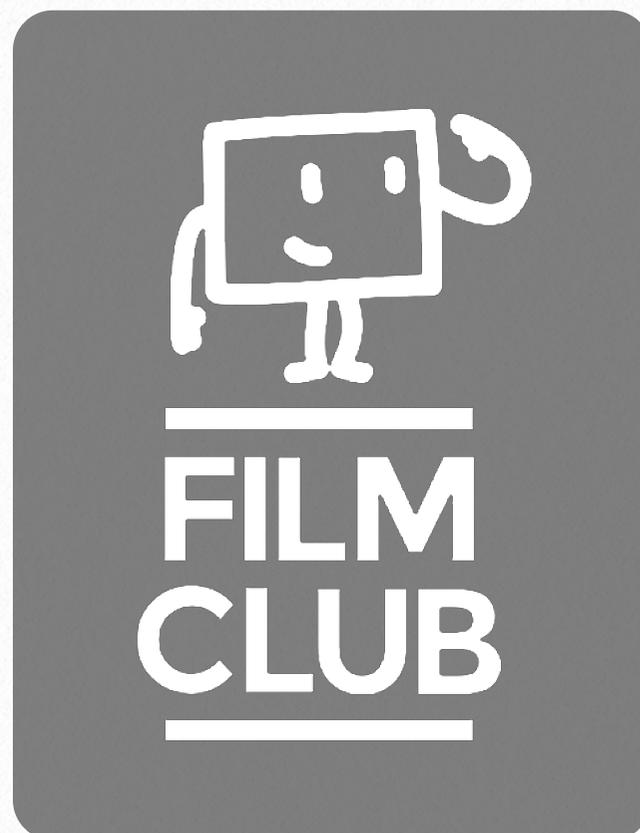
www.motsxics.com



www.educaixa.com/kits-para-la-clase



www.grao.com



www.filmclub.click

Información local

Local information

Barcelona, también conocida como la Ciudad Condal, es la capital de la comunidad autónoma de Cataluña y una de las ciudades más importantes de España. Se localiza al noroeste del país y disfruta de una privilegiada ubicación junto a la costa mediterránea, a escasos 120 kilómetros de Francia y de los Pirineos. Barcelona es la segunda ciudad más poblada de España, sólo superada por Madrid, gracias a los más de 1.600.000 habitantes que residen en la urbe y a los más de 5.000.000 que lo hacen en su área metropolitana. Con el paso de los años Barcelona se ha convertido en una de las ciudades con mayor reconocimiento internacional, tanto dentro de Europa como en el resto del mundo, gracias a su gran importancia turística, comercial y financiera. Su inigualable arquitectura, su exquisita gastronomía, su variado ocio nocturno y su gran oferta cultural hacen que cada año sean más las personas que se acercan a descubrir esta ciudad cosmopolita y abierta.

Clima | *Weather*

En Julio es verano en Barcelona. Las temperaturas son cálidas por el día y frescas por la noche, con temperaturas entre los 19° y los 30°. La mejor época para recorrer Barcelona y disfrutar al máximo de todos sus atractivos y sus playas son los meses de mayo, junio y julio, cuando las temperaturas son cálidas pero no muy elevadas.

Horario comercial | *Opening times*

La gran mayoría de tiendas abren sus puertas de lunes a sábado de 9 a 13:30h y de 17 a 20h, aunque algunas tiendas de souvenirs y alimentación ubicadas en los lugares más turísticos abren todos los días. Las grandes superficies de la ciudad permanecen abiertas de lunes a sábado de 10 a 20h y algunos centros comerciales, abren todos los días del año.

La hora de comer y cenar es un poquito más tarde que en el resto de Europa; el horario de los restaurantes es aproximadamente de 1 a 4 al mediodía y de 8 a 11 para cenar. No existe obligación de dar propina, pero se suele dejar un 5% si el servicio ha sido satisfactorio.

Hora local | *Local time*

La hora local en Barcelona es GMT/UTC + 2:00 horas.

Electricidad | *Electricity*

La corriente eléctrica es de 220 voltios, 50Hz.

Transporte local | *Local transportation*

Barcelona cuenta con ocho líneas de metro que se pueden identificar por el número y el color de la línea y sirven la mayor parte de la ciudad. También cuenta con una red ferroviaria urbana y metropolitana, los Ferrocarrils de la Generalitat (FGC), que complementa la red de metro de Barcelona. Hay tres líneas urbanas: L6, L7 y L8.

Mapa del metro de Barcelona: www.tmb.cat

El metro opera un sistema tarifario integrado que permite a los pasajeros a obtener un servicio gratuito de traslado de un medio de transporte público a otro dentro de un período de 1 hora y 15 minutos. Además, hay diferentes tipos de tarjetas de viaje y pases de transporte en Barcelona que son válidos en toda la red de transporte público (metro, autobuses, tranvía y tren suburbano). Las opciones incluyen la tarjeta T-10, que es válido para 10 viajes, o pases de un día (2 – 5 días). Las rutas de tranvía proporciona fácil acceso a las principales zonas industriales de Barcelona, centros comerciales y zonas residenciales.

Barcelona Tranvía Mapas: www.tram.cat

Idioma | *Language*

Catalunya tiene un idioma propio: el catalán. La mayoría de las personas que viven en Barcelona hablan el catalán y el castellano, que también es idioma oficial. El nombre de las calles y la mayoría de indicaciones de transportes las encontraréis en catalán. Muchos restaurantes, sobre todo del centro, disponen de menús en diversos idiomas. Muchas personas de Barcelona entienden también el inglés y el francés, y pueden orientar al turista cuando pide información.

Moneda y bancos | *Currency and banks*

Al igual que en el resto de Europa, la moneda oficial es el Euro (€). Los bancos españoles abren al público de lunes a viernes de 8.30h a 13.30h. Se puede retirar efectivo y hacer la mayoría de operaciones a través de los cajeros automáticos repartidos por toda la ciudad.

Turismo en la ciudad | *Trips and sightseeing*

Barcelona cuenta con una completa red de oficinas y puntos de información al servicio de los turistas. **Turisme de Barcelona** está a tu disposición para orientarte allá donde estés y ofrecerte productos y servicios turísticos que te ayudarán a descubrir Barcelona.

www.visitbarcelona.com | www.barcelonaturisme.com | info@barcelonaturisme.com

3

Resumen de las comunicaciones *Abstracts*



Articulación Nivel Secundario – Universidad en clave de ingreso responsable: una perspectiva de gestión

Cristina Silvia Tommasi y Nidia Edith Landi
Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina)

Resumen

La apertura de nuevas universidades en la Región Metropolitana de Buenos Aires (la Universidad Nacional de Tres de Febrero –UNTREF– es una de ellas) acerca a los egresados de las escuelas secundarias de la región, horizontes que antes les resultaban geográfica y culturalmente distantes. Para que ese acercamiento no sea del orden de los espejismos es necesario acompañar a quienes aspiran a seguir estudios universitarios, a través de un proceso de transición que articule saberes, metodologías, contenidos y lógicas institucionales.

En esta comunicación nos proponemos compartir y discutir las notas principales del modo en que la UNTREF concibe y desarrolla ese proceso:

- a) Se trata de un proceso *interinstitucional*, del que participan autoridades y profesores de la Universidad y de las escuelas secundarias de su área de influencia.
- b) Dicho proceso tiene por foco al alumno que lo recorre, en el marco de las instituciones por las que ese alumno transita, y su propósito último es lograr la *afiliación* del alumno a la Universidad.
- c) En este contexto, el ingreso a la Universidad no es ya un mero pasaje de un nivel a otro, sino un espacio formativo complejo que articula el final de la escuela secundaria con la efectiva instalación del estudiante en las aulas universitarias.
- d) Lejos de que la responsabilidad por la suerte del estudiante en ese proceso recaiga exclusivamente en él, se tiende a que se asuman como corresponsables las distintas instituciones y los múltiples actores comprometidos, bajo la premisa de *ingreso responsable*.

Abstract

The opening of new universities in the Metropolitan Region of Buenos Aires (the National University of Three of February - UNTREF- is one of them) approaches the graduates from the secondary schools of the region, a horizon that years before was geographically and culturally distant to them. To avoid that approach from being of the order of mirages is necessary to accompany those who aspire to follow higher studies, in a transition process that articulates knowledges, institutional methodologies, contents and logics.

In this communication we set out to share and to discuss main notes of the way in which the UNTREF conceives and develops that process:

- a) One is an interinstitutional process, that includes authorities and professors of the University and secondary schools of its area of influence.
- b) This process centers on the student who crosses it, inside the institutions in which that student develops, and its aim is to obtain the affiliation of the student to the University.
- c) Against this background, the entrance to the University is not a mere passage from a level to another, but a complex space between the end of the secondary school with the effective installation of the student in the university classrooms.
- d) Far from the exclusive assessment to the student's responsibility for the results in that process, this approach tends to point to the different institutions in their assumption of corresponsability in it, under the premise of a responsible entrance to higher education studies.

Palabras iniciales

La Articulación entre el Nivel Secundario y la Universidad Nacional de Tres de Febrero se encuentra encuadrada en el **Programa Integral de Acompañamiento, Articulación y Formación Universidad-Escuela Secundaria** que se propone contribuir a la política educativa en el debate y análisis de las crisis y transformaciones que han experimentado ambos niveles educativos, en cuanto a modelos organizacionales y a prácticas de enseñanza.

La Secretaría Académica, de la cual depende este *Programa*, reconoce y acepta los desafíos y la complejidad de los problemas de acceso, permanencia y egreso en los niveles secundario y universitario. El carácter *integral* de este programa deriva de que no solo incluye a las instituciones y a los estudiantes; sino también a los docentes en su dimensión cultural, sus representaciones, su formación pedagógica, en los conocimientos disciplinares que poseen, en sus recursos, metodologías y estrategias. Por último, en relación con el contexto histórico y político, próximamente se cumplirán 100 años del movimiento denominado *Reforma Universitaria de 1918* originado en la Universidad de Córdoba (Argentina) que se difundiera a todo el contexto latinoamericano. Este movimiento planteó utopías que se fueron resignificando con

avances crecientes en la democratización de la enseñanza, la lucha por los valores y derechos sociales, el conocimiento científico, la investigación, la participación del estudiantado. Las que continúan vigentes, en grados crecientes de complejidad política, social y educativa.

Presentación general

El Programa Integral de Acompañamiento, Articulación y Formación Universidad-Escuela Secundaria surge a partir de la convergencia de dos líneas de acción de la UNTREF:

a) El Programa Institucional de Acceso y Permanencia en los Estudios Universitarios, que se desarrolla desde hace más de una década en relación con el tramo final de la educación secundaria y el acceso y permanencia de los estudiantes en los inicios de su formación de grado universitario, integrado por las siguientes políticas, estrategias y acciones:

- *La articulación interinstitucional entre la UNTREF y las escuelas de educación secundaria de la Región Educativa VII de la provincia de Buenos Aires.*

- *El Ingreso a los Estudios Universitarios.*

- *El Proyecto Institucional de Tutorías Universitarias.*

b) La Licenciatura en Educación Secundaria

Con historias y devenires distintos, estas dos líneas presentan aristas de contacto que pueden facilitar su convergencia: ambas cuentan con equipos profesionales integrados por algunos actores en común; ambas tienen como referente y horizonte la Educación Secundaria Obligatoria (Ley de Educación Nacional 26.206).

La UNTREF apostó por una construcción colectiva y participativa orientada a beneficiar, en clave de mejora, a la propia Universidad y a todas las escuelas secundarias con las que interactúa¹, es decir, por la mejora y el fortalecimiento de las capacidades ya existentes en los sistemas educativos jurisdiccionales.

Es en el marco de esta opción, que diferencia a la política educativa de la UNTREF de las de otras Universidades Nacionales que optaron por crear sus propias escuelas secundarias como espacios de innovación y experimentación, que el Programa que presentamos toma pleno sentido.

3. Antecedentes

El Programa Institucional de Acceso y Permanencia en los Estudios Universitarios, punto de partida del **Programa Integral de Acompañamiento, Articulación y Formación Universidad-Escuela Secundaria**. Por su inserción de más de una década, dicho Programa con los tres componentes que lo constituyen conforma el punto de partida del más reciente que ahora presentamos.

Los principios sobre los que descansa son:

- *La inclusión en los estudios superiores como valor ético-político, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social.*
- *La concepción de ingreso responsable, por la que, lejos de responsabilizar exclusivamente al estudiante por su suerte en el proceso de ingreso, se hacen corresponsables las distintas instituciones y los múltiples actores comprometidos en él, desde el último año de la escuela secundaria hasta el primer año de las carreras de grado.*
- *La concepción de afiliación a los estudios superiores, que propone la necesidad de que todo ingresante aprenda el oficio de estudiante, sin presuponer que lo conoce.*
- *La concepción de institución educativa como organización que aprende a identificar problemas, que establece su propuesta pedagógica mediante el trabajo colaborativo del conjunto de sus actores y que se evalúa periódicamente atendiendo a fortalezas, debilidades y expectativas de los involucrados*
- *La concepción de la enseñanza y los aprendizajes como procesos que suponen tiempo, compromisos, responsabilidades, estrategias y acciones, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes, y desde la cual los resultados educativos son el producto de prácticas de enseñanza de exigencia, calidad, apoyo/seguimiento y responsabilidad por las metas.*

Entre los antecedentes del Programa de Acceso y Permanencia se inscriben los siguientes:

Proyecto Conocer la Universidad, propone un conjunto de iniciativas orientadas a que los estudiantes de la escuela secundaria conciban a la universidad como un espacio posible, accesible, valioso, amigable, a partir de abrir sus puertas para que puedan conocer las posibilidades que les ofrece.

EXPOUNTREF, en la cual la Universidad, anualmente, muestra todo lo que se ofrece a los estudiantes y a la comunidad, tanto desde la Secretaría Académica con sus carreras de grado, como desde la Secretaría de Extensión.

Durante el trienio 2014-2016 un eje prioritario del Programa de Articulación es el *Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria*, sostenido por la Secretaría de Políticas Universitarias. El cuadro que sigue reseña los componentes del proyecto, y los estamentos institucionales que participan:

Aseguramiento de competencias de egreso de la escuela secundaria	Cátedra de Matemática y Metodología para su Estudio/Ingreso a los Estudios Universitarios
Desarrollo de Vocaciones Tempranas	Conociendo la Universidad, EXPOUNTREF, Servicio de Orientación Educativa, Vocacional y Ocupacional (SOEVO), carreras de Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Computación y Licenciatura en Estadística
Acompañamiento pedagógico	Cátedra de Matemática y Metodología para su Estudio/Ingreso a los Estudios Universitarios, carreras de Ingeniería en Computación y Licenciatura en Estadística

Programa Integral de Acompañamiento, Articulación y Formación.

4.1 Propósitos

- Garantizar un flujo sostenido de información y experiencias para evaluar críticamente, revisar y mejorar las propuestas del Programa de Acceso y Permanencia y de la Licenciatura en Educación Secundaria, mediante la interacción continua con las escuelas secundarias, y sus cuadros supervisivos, directivos y docentes,
- Posicionar a la UNTREF como una institución de referencia en la concepción, implementación y evaluación de políticas educativas nacionales, provinciales, regionales, distritales o institucionales que atañan a la Educación Secundaria Obligatoria, a la formación de sus docentes y al diseño y puesta a prueba de nuevos formatos organizacionales.
- Crear, en el mediano plazo, un Centro de Recursos para la Educación Secundaria y el Ingreso a los Estudios Universitarios, que reúna, sistematice y socialice modelos y experiencias innovadoras, mediante proyectos de investigación, repositorios digitales, instancias formativas.

4.2 Objetivos

- Cooperar con el Ministerio de Educación de la Nación, de las jurisdicciones y/o los órganos regionales, distritales y locales de supervisión y administración educativa al que pertenecen las escuelas del nivel secundario, para identificar los factores institucionales que provocan desigualdad y baja calidad educativa, y amortiguar su impacto.
- Producir conocimiento sobre innovaciones y mejoras que alienten la calidad con inclusión educativa, en contextos heterogéneos, proponer agenda sobre los problemas culturales y pedagógicos y sobre las nuevas condiciones institucionales de enseñanza para hacer posible una educación de calidad en el nivel secundario.
- Producir información que permita conocer algunas situaciones educativas de desigualdad en ámbitos institucionales y utilizarla para identificar y explicar problemas educativos complejos y construir acuerdos tendientes a su resolución progresiva.
- Fomentar iniciativas –en investigaciones y ciclos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza– que posibiliten crear conocimientos sobre la obligatoriedad de la educación secundaria, atenuando la desigualdad, la segmentación y la escasa relevancia de los saberes que se transmiten.
- Apoyar prácticas de estímulo, prevención y asistencia que permitan la articulación entre la escuela secundaria y la universidad, así como el apoyo al estudiante y colectivos de estudiantes durante el ingreso y los primeros años de los estudios de grado.
- Promover una cultura de la co-responsabilidad entre el sistema de educación secundaria y la UNTREF para atender a las nuevas demandas y desafíos en los próximos cuatro años.
- Alentar la formación continua de profesores de la educación secundaria mediante ciclos de formación y reflexión ligados a la Licenciatura en Educación Secundaria.

Bibliografía

- Casco, M. (2010). *Prácticas comunicativas del Ingresante y afiliación intelectual*. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tandil. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro.
- de Sousa Santos, B. (2004). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bogotá. Miño y Dávila.
- Ezcurra, A. M. (2008). *Educación universitaria: una inclusión excluyente*. Conferencia inaugural del Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- García de Fanelli, A. M. (2006). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL-UNESCO-OEI-IIPE. Recuperado de http://www.vcn.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires. IPE-UNESCO.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina. 28 de diciembre de 2006.
- Mundt, C., Curti, C., Tommasi, C. (2010). Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense. La construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión. En Fernández Lamarra, N. y de Paula, M. F. (comps.). *Democratización de la Educación Superior en América Latina*. Publicado en Brasil y Argentina. EDUNTREF.
- Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCoB) (2008). *Documento de los Secretarios Académicos*. Buenos Aires.

Un espacio de formación sistemática desde una perspectiva compleja en la Universidad: Licenciatura en Educación Secundaria.

Nidia Edith Landi y Cristina Silvia Tommasi
Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina)

Resumen

Un hecho político y pedagógico de alta relevancia para Argentina se alcanza en 2006: la Ley de Educación Nacional 26.206, que promulga la obligatoriedad de la educación secundaria de seis años. Lograr la universalización de ese derecho requiere de una re-visión de paradigmas y categorías de análisis en espacios de formación continua de los profesionales de tal nivel educativo. A este desafío se adscribe la Licenciatura en Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, destinada a quienes se desempeñan en el nivel.

Con esta comunicación nos proponemos compartir y someter a discusión la complejidad organizacional y metodológica de la propuesta formativa. En ella interactúan dos esferas: la de la Licenciatura en sí (que se puede concebir como conformada por “gajos” que representan a los distintos seminarios del plan de estudios, gajos que, como metáfora de interconexión, se intersectan), y la de la Escuela Secundaria (objeto de estudio de la carrera). Son tres las perspectivas de abordaje comunes a todos los seminarios, y que suponen circuitos de ida y vuelta entre las dos esferas: perspectivas **ético-política, epistemológica y metodológico-estratégica**.

Tres planos las atraviesan: el del **describir**, el del **explicar**, el del **proponer**; si la formación se limitara a describir, renunciaría a la posibilidad de transformar; si se limitara a describir y explicar, sin proponer opciones superadoras, o sin construirlas colectivamente con los profesores alumnos, se desentendería de su propia responsabilidad en la transformación y la depositaría en ellos.

Abstract

A political and pedagogical fact of high relevance for Argentina is reached in 2006: the Law of National Education 26.206, that promulgates the obligatory nature of the secondary education of six years. To obtain the universalization of that right requires of a revision of paradigms and categories of analysis in spaces of continuous formation of the professionals of such educative level.

To this challenge ascribes the Degree in Secondary Education of the National University of Tres de Febrero, destined to those working in the level. With this communication we set out to share and to put under discussion the organizational and methodological complexity of the formative proposal. In it two spheres interact: the one of the Degree itself (that can be conceived like conformed by “gores” that represent the different seminaries from the curriculum, gores that, like interconnection metaphor, intersect), and the one of the Secondary School (object of study of the career). There are three perspectives of boarding common to all the seminaries, that suppose circuits of roundtrip between the two spheres: ethical and political perspective, epistemological perspective and methodological and strategic perspective.

Three planes cross them: the one of describing, the one of explaining, the one of proposing; if the formation were limited to describe, would resign to the possibility of transforming; if it were limited to describe and to explain, without proposing overcoming options, or without collectively constructing them with the professors students, it would ignore its own responsibility in the transformation, which would be deposited in them.

Introducción

La Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, promulga la obligatoriedad del nivel de educación secundaria. Este hecho político y pedagógico de alta relevancia para la Argentina se concreta en un escenario donde los sistemas educativos nacional y provinciales, registran como estado de situación algunos problemas y tendencias de complejidad creciente: diversidad cultural, desigualdad social, desigualdad educativa, heterogeneidad y segmentación. Las trayectorias educativas de un número significativo de estudiantes reconocen baja calidad de saberes, escaso desarrollo de habilidades complejas, alta deserción, abandono, repitencia y sobriedad.

El Estado plantea hoy el derecho a la educación secundaria de todos, pero lograr la universalización de ese derecho, no es solo garantizar el acceso. Es necesario plantear una nueva visión, **una re-visión** de un conjunto de aspectos para la “creación / configuración de una nueva

escuela secundaria desde paradigmas y categorías de análisis que permitan revisar elementos centrales de su conformación: la vinculación profunda y sistemática con el mundo productivo, la preparación para el ingreso y desempeño en el mundo social y del trabajo, la concepción de los adolescentes y jóvenes como sujetos con intereses presentes y proyectos de futuro, la formación en prácticas ciudadanas y prácticas sociales, el acceso al conocimiento posibilitando la continuidad de estudios, y, como condición de posibilidad, la renovación y sustentabilidad de los espacios de formación sistemáticos de los profesionales de la educación.

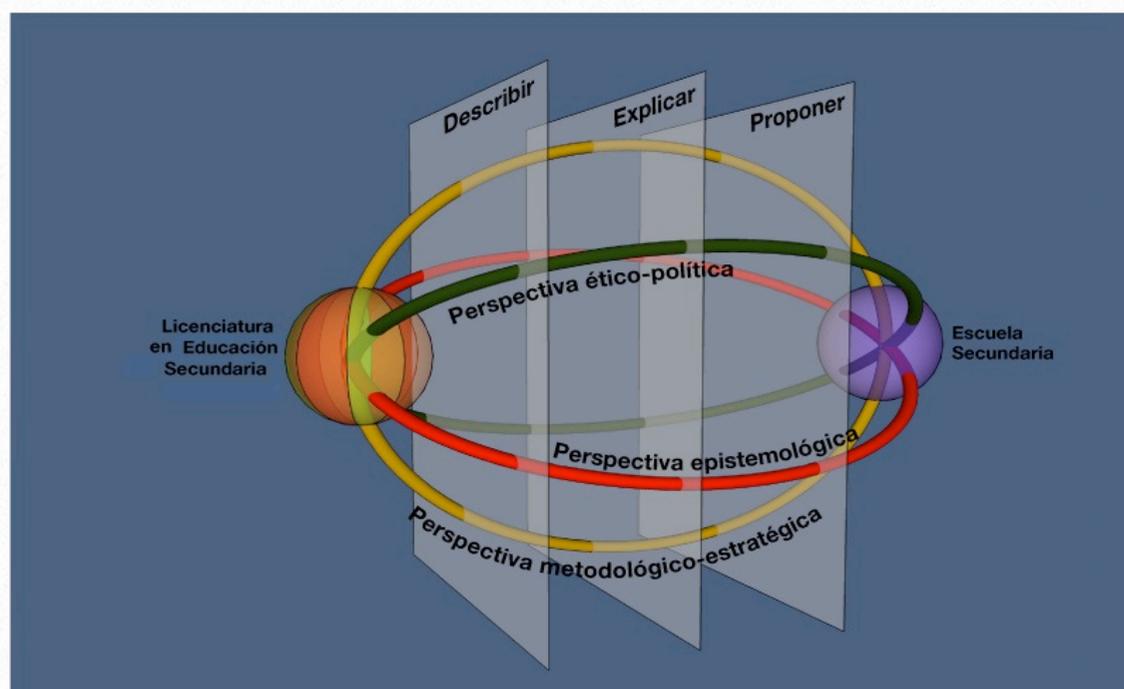
En relación con esto último, la Universidad Nacional de Tres de Febrero crea la Licenciatura en Educación Secundaria para **contribuir con la profesionalización docente continua**, destinada a quienes trabajan en el nivel y sus diferentes modalidades y orientaciones. Se trata de una **apuesta** en la agenda formativa universitaria para afrontar los **desafíos de mejorar las metas de calidad e inclusión** en el nivel educativo secundario y crear conocimientos sobre ese la educación secundaria.

La Licenciatura se propone contribuir a la revisión de posicionamientos teóricos y de prácticas, tanto institucionales como del aula, a través de la formulación de problemas e interrogaciones complejas sobre la sociedad, la educación, las instituciones, los adolescentes y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como también sobre la propuesta pedagógica de cada escuela y la evaluación, entre otros ámbitos y tópicos.

El objetivo general de la carrera es el de construir un marco referencial para la descripción, interpretación y comprensión de los aspectos centrales de las nuevas configuraciones de la escuela secundaria obligatoria, capaz de orientar la toma de decisiones y su implementación y gestión, a partir de poner a disposición de los profesores estudiantes un conjunto de conocimientos teóricos, conceptuales y prácticos como sustento y guía para la acción.

La Licenciatura en Educación Secundaria: la formación desde una perspectiva compleja

El siguiente diagrama expresa la complejidad organizacional y metodológica de la propuesta académica de esta Licenciatura:



La esfera de la izquierda representa a la Licenciatura en sí; los “gajos” de esa esfera corresponden a las distintas áreas contempladas en el plan de estudios. Como sugiere el diagrama, las áreas se intersectan al interior de la esfera; esa intersección pretende ser una metáfora de la interconexión, de la articulación y de la existencia de zonas de contacto entre ellas: el lugar de cada una de estas áreas en el plan de estudios se explica tanto por la entidad propia de cada área, como por las relaciones de complementariedad con las demás.

La esfera de la derecha representa a la Escuela Secundaria, como objeto de estudio de la Licenciatura, objeto que porta en sí mismo la historia de la escuela, su estado de situación actual, y un horizonte deseable que emerge de los procesos de cambio ya aludidos.

Tres perspectivas atraviesan ambas esferas: la ético-política, la epistemológica y la metodológico-estratégica, que son comunes a todas las áreas (las permean a todas ellas), a la vez que se solapan, se interpenetran y suponen circuitos de ida y vuelta entre la carrera y su objeto de estudio. La perspectiva ético-política habilita la puesta en discusión de los fundamentos éticos de la escuela secundaria pasada, presente y futura, y promueve la toma de conciencia acerca de los valores que subyacen al proyecto al que esa escuela ha servido o sirve en cada período de su devenir histórico. Se enmarca a la educación en un proyecto político socialmente respaldado. Todo esto redefine a la calidad educativa como calidad y responsabilidad social.

La perspectiva epistemológica da lugar a la reflexión acerca del origen, la validez y la puesta en acto de los conocimientos que circulan en la escuela, sea en forma de “materias”, sea como “saber pedagógico” de los profesores: ¿cómo se fabrican los contenidos escolares?, ¿qué relaciones guardan con los saberes “sabios” o académicos?, ¿de qué se compone el mosaico de saberes profesionales del docente?, ¿cómo se legitima ese mosaico?, ¿qué modos de producción y de transmisión de conocimientos se admiten y cuáles son resistidos en las escuelas?, ¿qué margen hay en ellas para los abordajes multi, inter y transdisciplinares?

La perspectiva metodológico-estratégica permite el análisis y la reflexión sobre la cuestión metodológica, entendida como el abanico de procedimientos y estrategias que los actores de los distintos ámbitos institucionales despliegan en el día a día de las instituciones de educación secundaria.

En este sentido es pertinente enfatizar dos cuestiones; por un lado, la referencia a una pluralidad de actores con responsabilidades de gestión en distintos ámbitos (el aula, la escuela, el sistema educativo); por otro lado, que los procedimientos y estrategias son manifestaciones de creencias y teorías muchas veces implícitas, las cuales se ponen de manifiesto en esos haceres pasibles de reformulación.

Por último, en el diagrama, tres planos atraviesan a las tres perspectivas y, al hacerlo, atraviesan a la estructura global de la propuesta; son los planos del **describir** (quiénes son los alumnos, cómo son, quiénes son los docentes, cómo son, qué hacen, qué sucede en las escuelas, cómo se aprende, cómo se enseña, etc.), del **explicar** (por qué alumnos y profesores son como son y hacen lo que hacen, por qué aprenden y enseñan así, y no, de otro modo, etc.) y del **proponer** (en qué dirección, mediante qué decisiones, con qué acciones se puede mejorar el presente orden de cosas).

Si la Licenciatura se limitara a describir, si renunciara a hipotetizar críticamente sobre las causas, renunciaría a la posibilidad de transformar; si se limitara a describir y explicar, sin dar imágenes de propuestas superadoras, o sin construirlas colectivamente con los profesores alumnos, se desentendería de su propia responsabilidad en la transformación y la depositaría solamente en los profesores.

La Licenciatura en Educación Secundaria –Ciclo de Complementación Curricular– se organiza en torno a un solo ciclo de formación académica y profesional de trece asignaturas, organizadas en cinco áreas: Mundo Contemporáneo; Sujetos y Subjetividades; Pedagogía, Epistemología y Construcción Social de los Saberes; Curriculum, Enseñanza e Institución; Educación y Tecnologías; Producción Académica e Investigación.

Bibliografía

- Ardoino, J. (2005). Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Argentina: Coedición Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. 1º Ed. – 1º Reimpresión. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Morin, E. (2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la Unesco. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Perrenoud, Ph. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Editorial Graó.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (2º Ed.). España: Paidós Ibérica.

Leyes y Documentos

- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Año 2006. República Argentina.
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Año 2005. República Argentina.
- Consejo General de Educación (2008). Documento N° 2 “Curricular Epistemológico. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos, República Argentina.
- Consejo General de Educación (2009). Documento N° 3 “De lo epistemológico a la metodológico estratégico. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos, República Argentina.

Enseñar Matemática en el trayecto de ingreso a los estudios universitarios: tensiones y alternativas

Omar Amílcar Malet y Cristina Silvia Tommasi
Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina)

Resumen

La Universidad Nacional de Tres de Febrero es una de las nuevas universidades del cinturón conurbano de Buenos Aires. Muchos de sus estudiantes son los primeros integrantes de sus familias en acceder al nivel universitario. En este contexto, desde 2010, en la cátedra de Matemática y Metodología para su Estudio, del Ingreso a los Estudios Universitarios, se desarrolla una experiencia alternativa de enseñanza de la Matemática, a partir de revisar y poner en discusión los postulados de otros tres modelos:

- a) Un modelo que instala en las aulas una ficción de homogeneidad y uniformidad en cuanto a los saberes previos y los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, y que descansa en la confianza de que los alumnos aprenden escuchando las explicaciones del docente, y observando cómo resuelve ejercicios en el pizarrón, esto es, un modelo transmisivo/ostensivo.
- b) Un modelo que asume que los conocimientos matemáticos tienen sentido per se, esto es, que la Matemática se explica y justifica por sí misma.
- c) Un modelo que se basa en la presunción de que el estudiante que aspira a ingresar a la universidad es autónomo, y que va de suyo que conoce las claves del oficio de estudiante.

El propósito de esta comunicación es dar cuenta del proceso de toma de decisiones sobre el que descansa la experiencia: en qué contexto institucional tiene lugar; a qué problemas de enseñanza intenta dar respuesta; qué posicionamientos ontológicos, epistemológicos y didácticos supone; con qué desafíos y dificultades confronta; etc.

Abstract

The National University of "Tres de Febrero" is one of the new universities in the metropolitan area of Buenos Aires. Many of its students are the first members of their families to access to university level. In this context, since 2010, in the chair of Mathematics and Methodology for its Study, of Admission to University Studies, an alternative Math teaching experience develops, from reviewing and calling into question the principles of three models:

- a) A model that sets up in classrooms a fiction of homogeneity and uniformity in all students' previous knowledge and learning pace, and that relies on trust that students learn by listening to the explanations of the teacher, and watching how he/she solves exercises on the board, that is, a transmissive / ostensive model.
- b) A model that assumes that mathematical knowledge makes sense per se, that is, that Mathematics is explained and justified by itself.
- c) A model based on the assumption that the student who aspires to join the university is autonomous, and it goes without saying that he/she knows the keys to the job of student.

The purpose of this communication is to account for the decision-making process on which this experience rests: in which institutional context it takes place; what teaching problems it attempts to answer; what ontological, epistemological and didactic positions it implies; what challenges and difficulties it confronts; etc.

1. Los desafíos

La experiencia que presentamos se desarrolla desde 2010 en el ámbito de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en la cátedra de Matemática y Metodología para su Estudio, del Ingreso a los Estudios Universitarios. La UNTREF es una de las nuevas universidades del cinturón conurbano de Buenos Aires; un 80% de sus estudiantes son los primeros miembros de sus familias en acceder al nivel universitario.

La finalidad de la experiencia es inclusiva; procura acompañar a los estudiantes en el tránsito entre la escuela secundaria y la universidad, ofreciéndoles herramientas para que su derecho a incorporarse a la vida universitaria no sea meramente declamativo; a la vez, intenta que los dominios de la Matemática no les sean ajenos.

Para la consecución de ese fin es necesario dar respuesta a por lo menos tres problemas:

¿Cómo gestionar la heterogeneidad de los puntos de partida de los estudiantes que aspiran a ingresar a la Universidad, y la precariedad de los puntos de partida de muchos de ellos?

¿Cómo gestionar la construcción del sentido de los aprendizajes matemáticos para esos estudiantes?

¿Cómo gestionar la construcción del oficio de estudiante universitario?

No es difícil comprender la complejidad de la cuestión: Matemática es uno de los “imperios disciplinarios” (Perrenoud, 2012), y el peso de las tradiciones ha alimentado imaginarios y naturalizado prácticas que hay que revisar contraculturalmente para poner en marcha un modelo alternativo.

Como la gestión de la heterogeneidad de puntos de partida y de su condición precaria resulta compleja y hasta dramática, los docentes solemos instalar una ficción de uniformidad, dirigiéndonos a un “alumno término medio”.

Lo hacemos instaurando en el aula el orden explicador (Rancière, 2003), esto es, un modelo de corte transmisivo, en el que el docente habla o escribe frente a los alumnos, que escuchan y toman apuntes, de modo que el saber parece transitar por el discurso: dar clase es narrar (Finkel, 2008).

En cuanto a la gestión de la construcción del sentido de los aprendizajes matemáticos, cuando los alumnos no perciben el sentido de lo que les enseñamos y se preguntan para qué, solemos reaccionar afirmando que la Matemática se explica por sí misma, que su sentido es inmanente, que si bien admite “aplicaciones” a la realidad, no las necesita, que enseña “a razonar”. O, cuando ni nosotros toleramos la falta de sentido, hacemos promesas de sentido a futuro: –Ya vas a ver lo útil que te resultará lo que te estoy enseñando cuando ingreses al nivel siguiente, cuando curses la próxima materia, cuando seas profesional, cuando... ¿cuándo? No corre mejor suerte la gestión de la construcción del oficio de estudiante, y de su autonomía. En el ámbito universitario, suele pensárselos más como una condición de posibilidad para el desarrollo de los estudios universitarios, un prerrequisito, que como objeto de enseñanza. Este posicionamiento conduce a presuponer que los estudiantes son autónomos, y a demandarlos como si lo fueran, como si la sola presunción de autonomía convirtiera en plenamente autónomo a quien todavía no lo es, o lo es parcialmente.

2. Las decisiones

La perspectiva ontológica

Según Godino (2014), seis objetos intervienen en las prácticas matemáticas (escolares o profesionales), o emergen de ellas: situaciones, conceptos, propiedades, lenguaje, acciones, argumentaciones. Es frecuente que las propuestas curriculares incurran en una suerte de simplismo ontológico, al comprometer solo uno o dos tipos de objetos –generalmente, procedimientos, y, en el mejor de los casos, también conceptos–. A nuestro criterio, reducir el curriculum de esa manera no es una opción legítima para tramitar la heterogeneidad, ni la fragilidad de los puntos de partida, ni la construcción de sentido, ni para promover la responsabilidad, la autonomía, el oficio de estudiante. Por el contrario, esa reducción lleva en sí, como un caballo de Troya, una pérdida de autonomía por parte del alumno, y una invitación a que se desresponsabilice por sus producciones, ya que le han sido sustraídos los recursos de monitoreo. Confiamos, en cambio, en una ontología de seis objetos.

La perspectiva epistemológica

Si los puntos de partida de los alumnos de un aula son diversos en términos de saberes previos y condiciones para aprender Matemática, se hace necesario que otro punto de partida, el de la construcción del saber, sea colocado al alcance de todos. Para ello, creemos preferible optar por un enfoque contextualizado, empirista, intuitivo o realista de la Matemática antes que por un enfoque formalista, descontextualizado y –en el extremo– axiomático.

La opción se justifica, además, por el tipo de carreras a las que aspiran a ingresar los estudiantes de la UNTREF; en los campos profesionales de esas carreras, la Matemática no es un fin en sí misma, sino que cobra sentido como disciplina que contribuye a describir, explicar y predecir fenómenos, procesos y situaciones reales.

Esta toma de posición remite a preguntas de orden epistemológico cuya respuesta es controversial: ¿Qué es la Matemática? ¿Cuál es su naturaleza?

Distintos autores (Guzmán, 1999; Atiyah, 1995; Chevallard, 2001) coinciden en considerar a la realidad como el punto de partida de la actividad matemática, y no solo como su punto de aplicación o de llegada (como habitualmente se hace). De esta manera, obligan a reconsiderar el distingo usual entre Matemática pura y Matemática aplicada. Como dice del Castillo Abánades (1997), “hablemos sólo de matemáticas, ya que lo de puras es una contradicción con la historia y lo de aplicadas es una redundancia”.

La perspectiva didáctica

¿Cómo enseñar en aulas que son heterogéneas desde el punto de vista de los saberes y los ritmos de aprendizaje de los

estudiantes, renunciando a la enseñanza orientada al término medio? Una alternativa consiste en promover dinámicas de trabajo sostenidas en un material de estudio diseñado ad hoc y en la conformación de grupos de alumnos cuyos miembros tengan niveles y ritmos de aprendizaje similares.

El diseño del material de estudio supone crear o seleccionar situaciones que movilicen los distintos objetos matemáticos, e insertarlas en una progresión que andamiaje a los alumnos en el proceso de aprender, de manera que puedan interactuar autónomamente con el material, que desplaza al profesor del centro de atención de la clase, redefiniendo su rol.

En cuanto al quehacer grupal, apostamos a que los grupos de alumnos que se forman en el aula sean homogéneos (lo más homogéneos posible, en verdad) desde el punto de vista de los niveles y ritmos de aprendizaje matemático de sus miembros. ¿Por qué? Porque, en el caso de los grupos “desnivelados”, es muy alto el riesgo de que el proceso de aprendizaje sea liderado por los alumnos de nivel más alto/ritmo más rápido, en perjuicio de los demás alumnos.

Cerramos la presentación con una descripción de la organización y la dinámica que entendemos como más favorable para gestionar la clase en función de los posicionamientos referidos:

Los alumnos se reúnen en grupos de unos cinco integrantes; el profesor interviene tanto como sea necesario en la conformación de los grupos, de manera de propender a que sus miembros tengan niveles o ritmos de aprendizaje semejantes (esto, para evitar que un modelo de corte transmisivo se instale al interior de los grupos, entre los alumnos más aventajados y los que tienen más dificultades); el trabajo de los alumnos es sustentado por el material de estudio, que está estructurado de manera de propiciar la construcción autónoma del saber a partir de situaciones de contexto real, y comprometiendo tanto tales situaciones, como el uso y la reflexión sobre el lenguaje matemático, los conceptos, las propiedades, los procedimientos, los juegos argumentales; el docente sostiene el trabajo grupal sugiriendo relecturas, formulando preguntas, presentando ejemplos o contraejemplos; participando, en fin, y con un rol diferenciado, del funcionamiento de los distintos grupos; periódicamente, cuando todos los grupos del aula han alcanzado cierto grado de avance en la construcción del conocimiento, el profesor coordina una puesta en común en la que retoma dudas recurrentes, promueve síntesis, llama la atención sobre cuestiones centrales, etc.; luego, evalúa, utilizando un dispositivo sensible a los avances de los alumnos; y la rueda vuelve a girar...

Bibliografía

ATIYAH, M. F. (1995). Creation v Discovery. Times Higher Education Supplement, October 1995. Disponible en: <http://www.timeshighereducation.co.uk/books/creation-v-discovery/161513.article>

CHEVALLARD, Y. (2001). Aspectos problemáticos de la formación docente. Conferencia impartida en las XVI Jornadas del Seminario

Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM). Escuela de Magisterio de Huesca, Universidad de Zaragoza.

DEL CASTILLO ABÁNADES, F. (1997). Algunas reflexiones sobre las matemáticas. Discurso escrito para ser leído en la solemne apertura del curso académico 1997-98, tal y como ha sido publicado por la Universidad. Universidad de Málaga.

FINKEL, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Valencia, Publicacions Universitat de València.

GODINO, J. D. (2014). Síntesis del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos: motivación, supuestos y herramientas teóricas. Universidad de Granada. Disponible en:

http://enfouqueontosemitico.ugr.es/documentos/sintesis_EOS_2abril2016.pdf

GUZMÁN, M. DE (1999). Matemáticas y estructura de la naturaleza. Philosophy of Mathematics Education Journal, 11, March 1999, 113-141. Exeter, University of Exeter. School of Education.

MALET, O. (2016). Matemática, ingreso a la universidad e inclusión: tensiones y alternativas. En ACIN, A.; GETTO, A.; KRICHESKY, M.; MALET, O.; MUJICA, M. F.; RODRÍGUEZ, H. (2016). El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

MALET, O. (2014). Gestionar la heterogeneidad en el aula de matemática: Perspectivas y opciones. Revista Uno, Didáctica de las Matemáticas, 65, Abril, Mayo, Junio 2014. Barcelona. Contenido en la web.

PERRENOUD, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona, Graó.

RANCIÈRE, J. (2003). El maestro ignorante. Barcelona, Laertes.

Proyecto ISCI: la intergeneracionalidad en la escuela

Mariano Sánchez Martínez

Departamento de Sociología, Universidad de Granada

María Pilar Díaz Conde

Departamento de Psicología Social, Universidad de Granada

Juan Sáez Carreras

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia

Margarita Campillo Díaz

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia

Resumen

ISCI es un proyecto de investigación cuyo objetivo es diseñar, pilotar y validar un modelo de colegio intergeneracional en dos centros de Educación Primaria situados en las comunidades de Andalucía y Región de Murcia. Inspirándose en la experiencia acumulada por 'The Intergenerational School', en Cleveland, OH (EE.UU.), durante los últimos 16 años, ISCI se propone impulsar un modelo de colegio intergeneracional elaborado, innovador y basado en evidencias, que pueda recrearse en el contexto local español, atravesado, en parte, por el fracaso escolar y la incertidumbre.

Abstract

ISCI is the name of a research project aimed at planning, piloting, and validating a model of intergenerational school. Two Primary Schools located in Andalucía and Murcia will be involved. The experience accumulated in the last 16 years by 'The Intergenerational School', in Cleveland, OH, has inspired ISCI's approach. The project's goal is setting up and fostering an elaborate, innovative, and evidence-based model of intergenerational school which may be replicated in the Spanish context, one partially permeated by school failure and uncertainty.

1. Contextualización

¿Qué hacen las personas mayores en un Colegio de Primaria?, ¿por qué contar con ellas para mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas?, ¿de qué datos disponemos, fruto de haber explorado otras experiencias, sobre la colaboración de los mayores en colegios centrados en la educación de niños y adolescentes?, ¿qué es lo que caracteriza el diseño y desarrollo del colegio adjetivado de intergeneracional? Estas y otras preguntas se abordan en el proyecto ISCI (Intergenerational School – Colegio Intergeneracional) orientado a diseñar, validar y pilotar este tipo de colegio que pone en relación, con perspectiva intergeneracional, a personas de diferentes edades.

El conocimiento de que se dispone hoy para dar respuesta a estos interrogantes es escaso, como ha puesto de manifiesto la literatura científica específica sobre espacios educativos intergeneracionales (Mannion, 2012). Con todo, contamos con más conocimientos sólidos sobre los centros intergeneracionales. Ya en un trabajo pionero dedicado a revisar los trabajos publicados sobre centros intergeneracionales y atención a la dependencia (Mañós, Pinazo, Sáez, & Sáez, 2006) describimos algunos de los beneficios potenciales para los usuarios de estos centros. Por ejemplo, se ha demostrado que personas mayores que practican de forma regular el voluntariado con niños queman un 20% más de calorías a la semana, tienen menos caídas, utilizan menos el bastón y consiguen mejores resultados en pruebas de memoria en comparación con personas mayores no voluntarias.

En el caso de personas mayores dependientes, Xaverius & Mathews (2003) pudieron concluir que un grupo de estas personas, diagnosticadas con demencia, tras interactuar durante 18 meses con 60 niños de 6-7 años procedentes de un centro escolar vecino, aumentaron sus niveles de implicación y expresividad en contraste con los mostrados en actividades no intergeneracionales. Otro grupo de investigadores concluyeron que los padres de niños que acudían a escuelas infantiles asociadas a centros de día para personas adultas admitían que sus hijos interactuaban de forma más positiva con ellos desde que los niños participaban en actividades intergeneracionales (Liou, Mendes, & Jarrott, 2011). Asimismo, Femia, Zarit, Blair, Jarrott y Bruno (2008) encontraron que los niños que habían acudido a una escuela infantil con programación intergeneracional lograban puntuaciones más altas en aceptación social de las personas mayores que otro grupo de niños inscritos en una escuela infantil tradicional.

2. El predominio de la mentorización

Hasta ahora, en el ámbito escolar, el modelo de programa intergeneracional más extendido y en torno al cual disponemos de más conocimiento científico-técnico es el de la mentorización. Si se lleva a cabo de forma adecuada, una relación de mentorización positiva y

duradera entre una persona adulta y un niño o un adolescente puede tener un impacto muy positivo sobre la auto-estima, las competencias sociales y académicas, y la motivación e implicación educativas del menor (Komosa-Hawkins, 2009). También se ha comprobado que estos alumnos, gracias al apoyo de un mentor, se sienten más conectados con su centro escolar y, por ello, disminuyen la probabilidad de fracaso escolar (Portwood & Ayers, 2005) y mejoran los resultados académicos durante la educación obligatoria.

Las evidencias científicas más sólidas producidas hasta la fecha con relación a la mentorización intergeneracional escolar con alumnos de Educación Primaria provienen de evaluaciones del proyecto norteamericano "Experience Corps", en el cual más de 2.000 tutores voluntarios de 55 o más años de edad ayudan a mejorar su competencia lectora a unos 20.000 alumnos de Educación Primaria. La evaluación de más calado de "Experience Corps" realizada hasta la fecha, a cargo de Morrow-Howell, Jonson-Reid, McCrary, Lee, & Spitznagel (2009), utilizando metodología experimental totalmente aleatorizada con alumnos de 6-8 años de 23 escuelas norteamericanas, ha demostrado la significatividad estadística del aumento de competencia lectora en estos niños -todos ellos con niveles bajos de competencia lectora al inicio de la intervención- tras haber participado en un mínimo de 35 sesiones de trabajo con tutores mayores. En cuanto al impacto del programa sobre los mentores, esta misma evaluación constató un descenso significativo de la depresión, un aumento de la actividad y un crecimiento del círculo de amistades en la mayoría de esos tutores.

3. El modelo de Colegio Intergeneracional que inspira el proyecto ISCI

La dimensión innovadora del proyecto ISCI consiste en diseñar, pilotar y validar un modelo de colegio intergeneracional -aplicable a la etapa de Educación Primaria- viable y sostenible, capaz de mejorar las tasas de éxito escolar en el contexto geográfico de dos Comunidades Autónomas españolas -la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Región de Murcia- en una doble dirección: la mejora de las competencias de los alumnos y el aumento de la calidad de vida de las personas mayores participantes.

Hasta la fecha contamos en España con numerosos ejemplos de proyectos intergeneracionales llevados a cabo en centros escolares pero no disponemos aún de un centro escolar que podamos decir que responde a la denominación y filosofía de un "colegio intergeneracional". ¿Qué hay detrás de este concepto? La incorporación de la intergeneracionalidad y el enfoque del ciclo vital como principios rectores transversales a toda la labor educativa llevada a cabo en el colegio. En términos educativos, esto implica la puesta en práctica, desde edades tempranas, del aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la facilitación de interacciones planificadas, científicamente orientadas, cotidianas

y significativas entre personas de distintas generaciones que compartan espacios, tiempos y culturas en el centro educativo.

Ahora bien, hace falta proporcionarles a esos centros un modelo validado de educación intergeneracional. Y eso es precisamente lo que nos hemos propuesto hacer al fundamentar nuestro proyecto de investigación en el mejor y más reconocido ejemplo de colegio intergeneracional que creemos que existe en este momento en el contexto internacional: "The Intergenerational School" (en adelante, TIS), ubicado en la ciudad norteamericana de Cleveland (Ohio). ¿Qué es TIS? Es una escuela concertada gratuita, para niños de 5 a 14 años, fundada en el año 2000, que, en consecuencia con su decisión de trabajar desde la perspectiva del ciclo vital, reúne dos características que la hacen distinta a cualquiera otra de su entorno y le confieren su naturaleza intergeneracional:

Aulas multi-grado: En lugar de asignar a los alumnos a cada aula de modo que, en cada curso, todos tengan la misma edad cronológica, TIS trabaja con aulas multi-etarias organizadas en tres etapas de desarrollo.

Mayores tutores-mentores: Unas 70 personas adultas mayores -algunas de ellas afectadas de demencia- participan, de forma cotidiana, planificada y supervisada, en las tareas educativas apoyando a los maestros. Por ejemplo, actúan como tutores voluntarios ayudando a los niños a mejorar su competencia lectora y matemática.

3.1. TIS, orientado a la mejora escolar de los niños y adolescentes

Algunas conclusiones obtenidas de estudios sobre TIS propician una aproximación más precisa a lo que es un colegio intergeneracional. Así, según datos oficiales del Departamento de Educación del Estado de Ohio, en el curso académico 2005-06, y tras evaluación mediante tests estandarizados, el 100% de los alumnos de 8-9 años TIS -frente a un 50,7% en el distrito de Cleveland- eran capaces de leer a un nivel óptimo. Poco más tarde, en 2009, los resultados de una nueva evaluación estandarizada, realizada por ese mismo organismo, concluyeron que el 100% de los alumnos de 11 años de TIS habían alcanzado los niveles más altos de lectura exigibles a su edad -este porcentaje fue del 82% para el conjunto de los centros escolares de Ohio. En el caso de la materia de matemáticas, el 92,3% de los estudiantes de TIS demostraron competencias propias de los niveles superiores -en contraste con un 75% de los alumnos de la misma edad en el Estado de Ohio.

Más datos. En 2013, TIS fue reconocido como "High-Performing School of Honor", distinción que tan solo han logrado 37 centros en el Estado de Ohio. Esto significa que durante los cinco años anteriores TIS

había conseguido, entre otros méritos, que el nivel general de competencia de sus alumnos –medido a través pruebas oficiales estandarizadas- fuese, como mínimo y por término medio, superior a 90, en una escala 1-100. Un año más tarde, en 2014, la Fundación norteamericana Eisner ha concedido a TIS el premio al mejor programa intergeneracional en Estados Unidos.

Por otro lado, en la literatura especializada sobre centros escolares intergeneracionales, TIS aparece como uno de los pocos lugares en los que se está investigando in situ al respecto. Hace ya más de una década, el profesor Whitehouse, co-fundador de TIS, planteaba la puesta en marcha de TIS como respuesta a una doble y creciente necesidad: crear nuevas oportunidades de aprendizaje para diversos grupos etarios a lo largo del ciclo vital y ampliar el apoyo a familias y comunidades (Whitehouse, Bendezu, FallCreek, & Whitehouse, 2000).

3.2. TIS, orientado a la mejora en las personas mayores

Ya hemos visto algo acerca del impacto académico de TIS en sus alumnos. ¿Qué potencial tiene este tipo de centro sobre la mejora del bienestar entre las personas mayores? Un grupo de personas mayores con demencia media y moderada, participantes en encuentros intergeneracionales semanales planificados con niños de 5-14 años, mejoraron su calidad de vida -con una significativa disminución de estrés- medida a través de cinco variables psicométricas (funcionamiento cognitivo, estrés, depresión, sensación de tener un propósito en la vida y sentimiento de utilidad) (George & Singer, 2011). A través de observación participante y de entrevistas estructuradas y no estructuradas a cuidadores, familiares y personal, esa intervención demostró la mejoría en la salud, en la sensación de utilidad y en las relaciones entre dichas personas mayores.

Más recientemente el profesor Whitehouse (2013) ha hecho un balance sintético de las claves del éxito de TIS: construcción social, excelencia en la educación, aprendizaje experiencial mediante el servicio a lo largo de toda la vida, y participación en la vida política y social. TIS está intentando que otras organizaciones se transformen en lo que este colegio ya es: una entidad de aprendizaje multi-etaria, en la que personas adultas de diversas edades colaboran porque las experiencias educativas que tienen al alcance les resultan significativas. Este contexto de implementación y crecimiento del modelo de TIS nos ofrece una oportunidad idónea para la realización del

proyecto ISCI en España. De ahí que en el curso académico 2016/17 vayamos a pilotar en el CEIP Ramón Gaya, situado en la localidad murciana de Santomera, y en el CEIP Federico García Lorca, de Granada capital, una versión adaptada del modelo de TIS.

Reconocimiento: El proyecto ISCI está financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias

- Femia, E.E., Zarit, S.H., Clancy, B., Jarrott, S.E., & Bruno, K. (2008). Intergenerational preschool experiences and the young child: Potential benefits to development. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 272-287. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.001
- George, D.R. & Singer, M.E. (2011). Intergenerational Volunteering and Quality of Life for Persons With Mild to Moderate Dementia: Results From a 5-Month Intervention Study in the United States. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 19(4), 392-396. doi: 10.1097/JGP.0b013e3181f17f20
- Komosa-Hawkins, K. (2009). Best Practices in School-Based Mentoring Programs for Adolescents. *Child & Youth Services*, 31(3), 121-137. doi: 10.1080/0145935X.2009.524477
- Liou, C.L., Mendes, A.B., & Jarrott, S.E. (2011). Schools for all ages: How intergenerational programs nurture the youngest-young and oldest-old. *Aging Today*, xxxii(5), 9-12.
- Mannion, G. (2012). Intergenerational Education: The significance of 'reciprocity' and 'place'. Research project report. Recuperado de www.scotip.org.uk
- Mañós, F., Pinazo, S., Sáez, J. y Sánchez, M. (2006). Los centros intergeneracionales en la atención a la dependencia. Fundamentos, funcionamiento y resultados. Madrid: IMSERSO. Recuperado de <http://www.envejecimiento.csic.es>
- Morrow-Howell, N., Jonson-Reid, M., McCrary, S., Lee, Y., & Spitznagel, E. (2009). Evaluation of Experience Corps: Student Reading Outcomes. St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development.
- Portwood, S. G. & Ayers, P. M. (2005). Schools. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 336–347). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Xaverius, P.K. & Mathews, R.M. (2003). Evaluating the Impact of Intergenerational Activities on Elders' Engagement and Expressiveness Levels in Two Settings. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(4), 53-69.
- Whitehouse, P. (2013). The Challenges of Cognitive Aging: Integrating Approaches from Neuroscience to Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(2), 105-117. doi: 10.1080/15350770.2013.782740
- Whitehouse, P.J., Bendezu, E., FallCreek, S., & Whitehouse, C. (2000). Intergenerational community schools: a new practice for a new time. *Educational Gerontology*, 26, 761–770.

Univers Joviat, Escola de Vida

Jordi Vilaseca Brugueras Escola Joviat (España)

L'Escola Joviat neix el 8 de març de 1960 en un petit pis de la C/ de Vic de Manresa, amb 7 alumnes. Des de llavors, s'adapta als canvis que la societat demana, creixent i evolucionant amb la Vida. Joviat és l'acrònim de Josep Vilaseca i Atset, que n'és el fundador. Actualment l'escola és una Fundació, que juntament amb altres centres del país, vetlla i mira per un canvi de paradigma en el món de l'educació.

La Joviat dóna una formació al llarg de tota la vida; des de la Llar d'Infants, passant per la Primària, l'ESO, el Batxillerat i la Formació Professional, fins a la formació professional per a l'ocupació i la formació contínua, amb cursos de reciclatge, per a adults i l'assessorament a empreses. Cada dia entren a l'escola més de 2200 alumnes i uns 250 professionals que formem l'equip de Joviat. I tots, ho fem portant amb nosaltres les nostres famílies i la nostra realitat.

Una mica d'història. La pedagogia sistèmica

L'Escola passa molts moments de canvi al llarg de la seva història. És a l'any 2009, que ens trobem en un punt de creixement important després de l'obtenció de la certificació de Qualitat, la ISO 9001-2000, i d'un intens treball de millora contínua a través d'un model d'excel·lència europeu anomenat EFQM. Tot i que és un moment rellevant de plenitud, sentim que encara ens falta l'ànima d'aquest nou projecte educatiu que es va formant. És en aquest punt quan ens arriba una proposta de formació anomenada pedagogia sistèmica. És un màster, que com moltes altres propostes que ens arriben, valorem com una formació més a nivell didàctic i docent, que no pas com un nou punt de partida. Després, veiem que és una ensenyança per a la vida, més que no pas una formació estrictament pedagògica.

Tres persones de l'equip -la Llanos, cap de persones i equips; la Maria, mestra de psicomotricitat; i el Jordi Vilaseca, director de l'escola- comencen la formació. Amb ella, s'obra una nova porta que ens du a noves comprensions dins de l'educació. Un veritable punt d'inflexió en la nostra vida i per tant, en la vida de l'escola. Ens trobem amb una mirada que ens dóna respostes diferents a les situacions més complexes que esdevenen avui en dia a les aules i a l'escola en general.

Aquesta formació es basa amb una part de l'obra de Bert Hellinger, que tracta qüestions de la pròpia vida introduïdes per unes ordres molt netes i clares, els Ordres de l'Amor: la pertinença (tothom ha de sentir que pertany a un sistema), l'equilibri (entre el donar i el rebre) i l'ordre (que cadascú tingui el seu lloc). Una de les corrents teòriques d'aquesta pedagogia és també, La Teoria dels sistemes, que ens diu que tots som un, que tots formem part d'un sistema i que tots hi estem connectats.

La pedagogia sistèmica mira l'alumne amb tota la seva globalitat, i ens brinda els recursos vitals i pedagògics per poder crear els climes òptims per saber «ensenyar a viure i a conviure», dins i fora de l'àmbit educatiu. Ens ajuda a fer de l'escola un espai orientat a l'aprenentatge de la vida i per a la vida.

Aquesta nova forma de mirar, tant a nivell filosòfic com metodològic, implica canvis profunds en la manera de pensar l'educació i en la nostra actitud vers l'alumnat i les seves famílies. La seva implementació ens demostra que és un procés que es va fent —sense pressa i sense pausa— tangible mica en mica per tota la comunitat. Tot és un sistema i tots hi formem part. L'Escola és un organisme viu que engloba molts sistemes, amb els quals vivim i convivim. Parlem d'una pedagogia on els vincles i les relacions són el més important. A partir d'aquí, per sostenir aquesta xarxa de relacions, aquests fils invisibles que ens uneixen per on flueix l'energia i el moviment que dóna sentit al nostre sistema, neix Univers Joviat.

Univers Joviat, Escola de Vida

De la necessitat de voler incloure totes les qüestions que es plantegen al voltant de la tasca educativa juntament amb les famílies, neix «Univers Joviat, Escola de Vida», que a la vegada, és el projecte final d'aquesta formació en Pedagogia Sistèmica. És un espai de 250m² dins de la mateixa Escola, destinat a donar suport i oferir acompanyament a alumnes, famílies, i totes les persones de l'equip, per tal d'afavorir-ne el millor benestar emocional.

Així, el 25 d'octubre de 2011 s'inaugura el curs d'Univers Joviat. La Marta, mestra de Belles Arts i art terapeuta, n'és la coordinadora i juntament amb la direcció pedagògica, vetlla i coordina l'equip de formadors i professionals que ens ajuden en aquesta labor.

També té cura de construir i mantenir un pont entre la família i l'escola, molt significatiu per incloure totes aquestes situacions personals i familiars (adopcions, pèrdues, emocions, etc.) que no són pròpiament pedagògiques però que sí intervenen en els diferents ritmes d'aprenentatge de les criatures i els joves, situacions que necessiten un espai, tranquil·litat, respecte, confiança i una sensibilitat especial.

A part de l'acompanyament personal i de suport —individual o en grup— es promouen també activitats de lleure amb les famílies. L'objectiu és trobar moments distesos fora dels horaris d'escola, en definitiva, estones per parlar de tots aquells temes que de vegades no tenen cabuda en l'àmbit acadèmic formal o en una reunió de classe o de nivell. S'organitzen trobades amb les coordinacions i direcció, passejades per la natura i ciutat sota el nom de Camins per viure i convida, i també el Cuida't, Moments de pausa, que són uns espais de quietud per a mares i pares, que ens serveixen per connectar-nos amb nosaltres i l'entorn, fer una parada, sentir què necessitem i cuidar-nos per a poder cuidar.

Univers Joviat ens convida a la reflexió i ens brinda les eines per estar en sintonia amb la vida, intentant així fer més lleugera la frenètica activitat del dia a dia, incloent l'alegria i la tristor, l'avinentsa i el conflicte. Potenciem situacions d'entesa i diàleg a través de la conversa, l'expressió artística i l'acompanyament personal.

Més enllà del què es fa, és el com es fa. Amb passió, amb intenció i amb cura. L'objectiu principal de l'Escola de Vida és millorar la convivència i el benestar de les persones de tota la Comunitat.

Eines d'una Escola de Vida

Una part molt important d'Univers és la formació. Xerrades, tallers i formacions diverses tant internes com obertes a persones de fora de l'escola, que tracten temes que tenen a veure amb aquesta manera d'entendre l'educació i la vida en general: xerrades de temes com «El lloc dels pares, el lloc del professorat», «Les famílies del segle XXI: un lloc per a cadascú»; formacions per tractar temes com «L'autoritat a l'aula, amor i límits», «La pertinença, l'equip i el compromís»; i tallers sobre «com educar les nostres emocions» o «com canviem la nostra mirada», entre d'altres.

Són molts els professionals que ens acompanyen en aquest viatge. Els primers van ser els nostres mestres en pedagogia sistèmica, Mercè Traveset i Carles Parellada, màxims responsables d'expandir aquesta mirada en el nostre país. També, comptem amb la magnífica col·laboració de les pioneres mundials de la pedagogia sistèmica com Angélica Olvera, Marianne Franke i Mayé Arredondo. I professionals de renom dins de l'àmbit educatiu i terapèutic com Joan Corbalan, Eva Bach, Sylvia Kabelka i Carme Sala, entre molts altres.

Un dels objectius d'Univers Joviat és permetre que la vida entri a l'escola d'una manera natural. Per això, s'inclouen en hores lectives espais importants de tutories compartides per parlar de la vida, tallers de cohesió per a diferents grups d'alumnes -petits i grans-, tallers de relaxació i meditació, tallers de micro gimnàstica, que ens ajuden a cuidar el nostre cos, i un llarg etcètera d'activitats i rituals que ens donen les eines per a viure i convida.

Una de les eines que tenim per cuidar i saber cuidar a les persones són els Rituals. Ells ens preparen en moments i situacions especials. Aquests rituals tenen un lloc important a l'escola perquè són una manera de fer-hi entrar la vida, naturalment tenint cura d'ella; marquen inicis, canvis o transformacions, finals i moments especials. En aquests moments preparem la nostra ànima i li diem que alguna cosa ha passat, està passant o està apunt de passar: finals d'etapa, benvingudes, acollides, situacions de dol, celebracions, reconeixements, etc.

Una mirada llarga, ampla i profunda

Una de les definicions d'Univers ens diu que, és el «conjunt de tot el que existeix dins un sistema, dins una disciplina, etc.» i també que és el «conjunt de tot allò que existeix, sense excepció». Això, té a veure amb un dels conceptes clau d'aquest projecte d'Escola de Vida: la mirada inclusiva.

En una escola hi ha moltes coses que no es veuen, hi són però escapen a una primera mirada lineal. Moltes d'elles queden guardades dins les maletes de cada alumne. Junt amb l'estoig i les llibretes, hi ha escrites, amb tinta transparent, aquestes històries. Però, com ho fem per incloure tota aquesta informació? Com tenim en compte aquest bagatge emocional que el nen porta dins seu sense sentir-nos responsables de solucionar-ho, i només respectant-ho? I sobretot, com ho mirem amb bons ulls i ho incloem perquè no sigui un pes i pugui ser un impuls?

Preguntes com «Per què el meu fill està tan enrabiad?» I «Com és que no vol venir a l'escola?» sonen sovint en el nostre entorn. Una escola de vida ha d'intentar veure-hi més enllà i no quedar-se en la resposta fàcil i en el primer judici. Parlem d'una mirada que és més llarga i ens permet veure què hi ha darrere de cada persona, que és més ampla i ens mostra tota la força del context de cadascú i que és més profunda i ens porta a veure-hi des de dins del cor de tots nosaltres, per això també l'anomenem amorosa.

Univers Joviat vetlla per entrenar aquesta mirada i posar-la en pràctica. Començant per la pròpia escola i professionals que hi treballem. Lluita per marxar de les etiquetes i de les culpes, i per arribar a la veritable essència de les persones. Passem de les culpes a les oportunitats.

El impacto de la innovación en la educación: TEDxYouth@Porto Alegre

Dário Schneider

Colegio Anchieta - ASAV, en Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMEN

El artículo presenta el evento TEDxYouth@PortoAlegre, con el tema “Pensamiento en Movimiento”, que tiene aplicación metodológica inédita en uno de los colegios de educación básica de la Rede Jesuíta de Educación/Brasil. Esta estrategia innovadora fue aplicada por educadores y alumnos del Colegio Anchieta, con la intención de estimular el aprendizaje, compartiendo ideas y prácticas novedosas capaces de impulsar transformaciones a través de relatos de los speakers² [ponentes] contando sus experiencias significativas.

PALAVRAS-CHAVE: TEDx, Educación, Innovación, Inspiración, Aprendizaje, Experiencias significativas.

ABSTRACT

The article presents the TEDxYouth@PortoAlegre event, with the theme “Thought into movement”, which has unprecedented methodological application in one of the basic education schools of the Jesuit Education Network/Brazil. This innovative strategy was applied by educators and students of Anchieta College in order to stimulate learning by sharing innovative ideas and practices to drive transformation through reports of the speakers telling their significant experiences.

KEYWORDS: TEDx, Education, Innovation, Inspiration, Learning, significant experiences.

Contextualización

O Technology, Entertainment, Design (TED) es una asociación sin fines de lucro que surge en EE.UU. en 1984, a partir del impacto de un evento en que líderes mundiales como Bill Gates, Paul Simon y Al Gore, expusieron sus pasiones y motivaciones. Ese evento rápidamente se transformó en referencia internacional que generó la solicitud de experiencias TED. En este contexto, nació el concepto TEDx, un modelo de organización independiente, que se rige por las normas generales aprobadas por el TED y que permite la implementación de esta experiencia en todo el mundo, a través de eventos locales, adaptados a las diferentes realidades. TEDx es un evento sin fines de lucro de dimensión global, que reúne a personas capaces de realizar charlas inspiradoras, con el objetivo de cambiar la vida de los participantes y, tal vez, cambiar el mundo. El proceso de construcción del TEDx en el Colegio Anchieta, se inició con una investigación y alineamiento de las condiciones técnicas, en la perspectiva de una explicitación de la propuesta temática, constitución de los equipos de trabajo, formación de grupos, pesquisa y la definición de la función de cada uno de esos grupos de trabajo: marqueteo, apoyo/estructura, captación de recursos, logística/apoyo, contactos, técnica, acreditación y certificación.

El TEDx llegó a más de 130 países y 1100 ciudades, sobrepasando los 4 mil eventos, habiendo producido más de 15.000 ponencias en todo el mundo.

Explorando deseos

TEDxYouth@Portoalegre, “ideas que inspiran” del Colegio Anchieta nace de la creatividad y de la innovación pedagógica sobre el aprendizaje más flexible. El entorno escolar es propicio para la generación de ideas novedosas, estimular el desarrollo de la imaginación, despertar nuevas formas de interactuar, de enseñar y de aprender de las experiencias significativas. Proporcionar espacios para compartir experiencias creativas es uno de los elementos clave para las estrategias de innovación. ¡El TEDx enciende esa llama!

Esperamos inspirar a los estudiantes y a los profesores para nuevas experiencias, compartir sus sueños, haciéndolos conscientes de la importancia del desarrollo creativo e innovador de nuevas relaciones humanas y políticas. En un mundo cambiante, tenemos que generar la conciencia de crear nuevas prácticas pedagógicas en entornos de colaboración que estimulen a los estudiantes a luchar por sus sueños, aprovechando las oportunidades en pro del bien común. Los estudiantes del Colegio Anchieta son sujetos de la historia, motivados para inspirar a otros y para que esto ocurra y por esta razón, creemos que el TEDx puede ser una experiencia de crecimiento para todos los involucrados.

Destacando competencias y desarrollando habilidades

Los alumnos fueron movilizados a percatarse de la misión del Colegio Anchieta que es: “ofrecer educación innovadora, fundamentada en la tradición jesuita, que promueva la excelencia humana y académica y el desarrollo de una sociedad sostenible” y para observar la visión que

establece: “ser un centro educacional de referencia, innovador en sus propuestas y prácticas pedagógicas y en la formación de ciudadanos críticos, conscientes y emprendedores”. Tomando como punto de partida la misión y la visión en nuestro ámbito educacional y teniendo contacto con la metodología TED, a partir de videos motivadores, se provocó una experiencia tipo “tormenta de ideas” con los alumnos de 2º año de Enseñanza Media que cuentan con edades entre 15 y 16 años, que fueron estimulados a pensar en sus inquietudes y posibilidades de presentar ideas de innovación y transformación pedagógica. Todo consistiría en explorar la potencialidad y la creatividad, articulándolos concomitantemente a objetivos de aprendizaje en este proceso, desde la estrategia de participación entre el Colegio Anchieta y la Unisinos [universidad], la divulgación, la inscripción, la selección de temas y la formación de equipos de trabajo. Aquí fue posible observar las características del Paradigma de la Pedagogía Ignaciana: contexto, reflexión, experiencia, acción y evaluación presentes en la dinámica. El resultado esperado estuvo en buscar el potencial y la motivación como parte de ese proceso de construcción colectiva para definir la estrategia, escoger el tema, despertar en la comunidad el deseo de compartir sus experiencias significativas, considerando el impacto ambiental, la relevancia social, nuestra capacidad de hacer el bien y las oportunidades de innovación entre tantas otras.

El proceso de construcción del TEDx en el Colegio Anchieta, se inició con una encuesta y alineamiento de las condiciones técnicas, de la propuesta temática, la constitución de equipos, investigación y definición de la función de cada grupo de trabajo: marqueting, apoyo/estructura, captación de recursos, logística/apoyo, contactos, técnica, acreditación y certificación. A partir de este punto de partida de la estrategia y planeamiento del TEDx en el Colegio, cada participante fue motivado a pensar sobre las experiencias significativas como conocimiento práctico de vida y sus posibilidades de interacción, con la idea de generar “pensamiento en movimiento”.

Ese movimiento es el primer paso para un cambio curricular, teniendo como premisa la comprensión de que podemos aprender a partir de intercambios entre compañeros y entre colegas por la proximidad e interés, a partir de proyectos optativos.

Construcción colaborativa de conocimiento

Partiendo de la base de que no es necesario mucho para diseminar buenas ideas y que sólo basta que haya un local, un público con avidez de oír y alguien con una buena historia para contar, además de un buen equipo de soporte, los alumnos de 2º año de Enseñanza Media, junto con un grupo de profesores, unieron sus esfuerzos desde octubre de 2015 para promover este TEDxYouth@PortoAlegre. Evento que está previsto para el día 23 de junio de 2016, en Auditorio del colegio.

El TEDxYouth es un evento local, autoorganizado, cuya finalidad es ofrecer a los alumnos de Enseñanza Fundamental y Media un ciclo de pequeñas charlas sobre las cosas buenas que hacen, sirviendo como fuente de conocimiento e inspiración para otros jóvenes de todo el mundo. El evento hace parte de una estrategia de aprendizaje con la intención de esparcir buenas ideas y buenas prácticas por medio de conferencias que estarán disponibles en el sitio: www.ted.com

El origen de esta idea surge a través del Director de Unidad Académica de Graduación de la Unisinos y embajador del TED en Brasil, profesor Gustavo Borba que, junto con los profesores Sílvio Almeida y Cleiton Gretzler, participaron del TEDxUnisinosSalon y desde allí se creó la idea de movilizar a los alumnos para desarrollar dicho evento.

Según el profesor Almeida, la motivación para la realización del evento partió de la inquietud general, y también personal, de proponer nuevas experiencias a los alumnos, desencadenar nuevas formas de actuar y pensar. “Yo estaba viviendo una de esas crisis inherentes a la vida y me deparé con el deseo de ayudar a los jóvenes anchietanos a buscar el Magis3, ir más allá, encontrar otras formas de pensar, de generar transformación social y cultural. Claro que ese deseo se mezclaba a mis propias búsquedas como persona y educador. El TEDx apareció en medio de ese contexto”, añadió el profesor Almeida.

De esta forma, la proposición del TEDx y su relación con el magis ignaciano, para educadores y alumnos del Colegio Anchieta está en dejarse empujar por el magis como alguien que nunca está satisfecho con la realidad existente. Porque tiene el impulso de descubrir, redefinir y alcanzarlo. Aquel que desea encontrar el magis debe buscar, descubrir y arriesgarse en la superación de lo conocido, de lo definido y de lo esperado, en vista siempre del bien mayor, del amor mayor, de lo más justo.

A partir de esto, se montó un equipo de trabajo compuesta por alumnos con la supervisión de profesores. El comprometimiento de los alumnos fue fundamental para que el evento se concretara, además, de acuerdo con el profesor Borba, la experiencia que ellos adquirieron durante este proceso trajo puntos positivos, como la identificación de temas que tienen relevancia para los jóvenes, la práctica en gestión y la organización de proyectos. “Los alumnos tuvieron la oportunidad de planear, trabajar con restricciones, colaborar, tomar decisiones, etc., cuestiones fundamentales para la formación de cualquier profesional”, garantiza.

Para el alumno del grupo 203, João Pedro Eboli, que participó de la organización de todo el evento, el objetivo es reforzar todavía más el sentido de “ser anchietano”. “Esta inmensa innovación promovida por nuestro colegio tuvo como meta estimular a los alumnos de 2º año de Enseñanza Media a explorar nuevos

conocimientos, realizar acciones transformadoras, ser verdaderamente anchietanos”, explica el alumno.

La edição del TEDxYouth del Colegio Anchieta contó también con alumnos y representantes de otros cinco colegios de Porto Alegre, una aluna del Colegio Rede Jesuíta de Educação – Santo Inácio do Rio de Janeiro, una alumna de la Rede Pública do Rio Grande do Norte. “El Colegio Anchieta ser protagonista de uno de los primeros eventos para público joven en Porto Alegre, bajo licencia de TED, es algo significativo y debe repercutir, abriendo puertas para otras licencias futuras”, espera el profesor Borba.

TEDx: un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje

A través del TEDx es posible compartir experiencias significativas, por la creatividad e innovación, demuestran el pensamiento crítico y destacan soluciones de responsabilidad sociocultural global y de conciencia ambiental, comunicando ideas y explicitando nuevas formas de transmitir el conocimiento. Tales actividades del TEDx comulgan con las características de la Pedagogía Ignaciana, que determinan que la reflexión siempre lleva la acción, que la simple aplicación del conocimiento de la vida, la acción, siempre envuelve una elección. La propuesta desarrollada en esta perspectiva en el TEDx, es capaz de abrir espacio para compartir experiencias inspiradoras disponibles en ambiente virtual, favoreciendo un cambio de paradigma de enseñar y aprender partiendo del foco del aprendizaje como co-creación de significado. Esa transversalidad de los temas integradores utilizando nuevas tecnologías es un ejercicio para el estudio de una futura currícula. De modo especial, esa experiencia impulsa al Colegio Anchieta a hacer gestión de la capacidad cognitiva, la construcción colaborativa del conocimiento con nuevos modelos de design estratégico aprovechando el espíritu de co-creación como novedad contemporánea.

Un punto importante de la propuesta del TEDx es que él nos hace pensar sobre la necesidad de innovar y de repensar nuestro quehacer pedagógico. Reinventar el proceso de aprendizaje para apropiarnos de las nuevas competencias educacionales y del perfil del alumno, cada vez más globalizado y segregado; conectado y desconectado; dogmático e incierto; intenso y superficial. Se trata de una idea innovadora, con la intención de identificar y estimular competencias necesarias para la actuación en una sociedad globalizada y digital, a través de un autoconocimiento humano y humanizador proporcionado por la Educación y por la utilización de los espacios virtuales de aprendizaje. El desafío es estimular profesores y alumnos a descubrir espacios facilitadores de aprendizaje, capaz de fidelizar

Cuadro de participantes

Nombre	Edad	Profesión	Tema
Consuelo Vallandro Barbo	35	Profesora	Presentação cultural. ONG: inclusiva de personas con necesidades especiales a través del arte.
Isabela Welter	16	Estudiante	Escritura creativa: una forma de arte
Laura Thomé e Camila Pires	16/17	Estudiantes	Nuestra trayectoria teniendo un canal en YouTube y la expansión de esa plataforma
Maria da Conceição Braga	63	Limpiadora	Mi vida, mi historia
Mariana Nelz Pistoia	17	Estudiante	Ser atleta y estudiante: el esgrima mi vida
Paulo de Tarso Fonseca	33	Profesor	Como aprovechar los talentos individuales en el espacio educativo
Bárbara Amorim	17	Estudiante	La reutilización de la bolsa de papel que envuelve o cemento para producción de bloques ecológicos para ser utilizados en la construcción civil
Sofia Calderano	17	Estudiante	Como el voluntariado transforma la vida no sólo del voluntario sino de quien lo cerca y su impacto en la sociedad
Nina Reckziegel	17	Estudiante	La crisis en el sistema prisional y nuevas alternativas para el futuro

conceptos y reinventar la práctica de nuestra propuesta educativa.

Experiencias significativas compartidas

Las experiencias significativas presentadas van desde la investigación científica comprobada hasta los sueños de vivir en una sociedad más justa, solidaria y fraterna.

La Sra. Consuelo Vallandro Barbo (35), profesora, Tradutora, Revisora, Artista, en la presentación cultural de la ONG LEGATO, de la cual participa, desea transmitir la importancia de la inclusión de personas con necesidades especiales. El mensaje que pretende dejar para las personas es que las diferencias pueden ser motivadoras de los prejuicios, sin embargo, las artes incluyen y valorizan a todas las manifestaciones de la diversidad humana.

Desde la perspectiva de la escritura la estudiante Isabela Welter (16) aborda la “escritura creativa: una forma de arte”. Ella pretende dejar como mensaje que escribir es una experiencia muy intensa. Aquel que escribe trasciende a sí mismo en las palabras, en un reflejo de su propia realidad. Escribir es un arte; es una manera de expresarse extremadamente profunda. Y, como toda forma de arte, debe ser estimulada y trabajada.

Las estudiantes Laura Thomé (16) y Camila Pires (17), relatan: “Nuestra trayectoria teniendo un canal en YouTube y la expansión de esa plataforma”. Desean transmitir con esa temática de que todos aprendemos delante de cualquier cosa que hacemos y que surgirán críticas negativas. No obstante, es importante siempre seguir nuestros sueños sin importarnos con lo que los demás puedan pensar sobre eso.

El dicho popular de que “aprendemos todo el tiempo” es confirmado en la charla de la Sra. María da Conceição Braga (63), Auxiliar de Servicios, al contar sus experiencias de vida, desde cuando llegó a la gran ciudad y resolvió volver a estudiar después de 30 años. Su mensaje, especialmente, para nuestros estudiantes, impacta al afirmar que le gustaría ayudar, por medio de su influencia a muchas Marías que haya por ahí.

Así, también, la práctica deportiva, por medio de la disciplina y determinación de la estudiante Mariana Nelz Pistoia (17), al hablar sobre “El esgrima en mi vida”, expresa con mucha confianza que le gustaría, con su charla, motivar a las personas a que practiquen deportes.

Como en todos los deportes, la vida de un atleta puede ser muy difícil ya que tenemos entrenamientos todos los días. “Los míos son cerca de 3 horas por día”. Esto deja transparecer una gran vibración pues sus palabras prenden la atención de todos.

Ni todo lo que hace parte del desarrollo humano está contemplado en la currícula. Otra dimensión que compone las experiencias significativas de la vida de nuestros estudiantes nos regaló Nina Reckziegel (17), hablando sobre la “Crisis en el sistema prisional y nuevas alternativas para el futuro”. En su mensaje deja claro un gran desafío sociológico humanista al pronunciar la siguiente provocación: “es posible una mirada más humana para los reclusos, creyendo en su reinserción en la sociedad, en la familia y en el mercado de trabajo como una solución viable para combatir la criminalidad”. Creo que estamos delante de una reflexión histórica a partir de los sujetos que componen el ethos de la sociedad en que soñamos vivir.

La práctica de la docencia pasa por el testimonio y la construcción del conocimiento empírico que confirma lo que es conceptual y por los vínculos creados. El educador, Paulo de Tarso Fonseca (33) Profesor de Biología, propone la incorporación de las diferentes habilidades individuales encontradas en un grupo durante el proceso evaluativo, para que cada alumno pueda apropiarse del contenido de una manera más agradable.

El mensaje que pretende dejar es que somos diferentes unos de otros y son nuestras particularidades lo que nos convierte en interesantes, por lo tanto debemos asumirlos y valorizarlos.

Y comenta: “hace unos 4 años, yo comencé a proponer trabajos artísticos sobre los asuntos más variados posibles. Esos trabajos están provocando muchas reflexiones.

La primera de ellas es la de que somos entrenados para repetir e interpretar sin mucho espacio para crear. La primera y única regla era que el contenido del libro debía ser presentado a través de alguna expresión artística. Cuando terminé de hablar, una alumna comentó: - Paulo, pero... yo no sé que hacer con tanta libertad. 10

Esa frase me hizo reflexionar sobre como ejercitamos poco nuestra creatividad.

Cuando un grupo identifica las diferentes especificidades individuales todos ganan, pues además de mejorar la autoestima de los alumnos, como grupo, se vuelven buenos en casi todo, pues saben a que compañero pedir ayuda cuando no saben cómo hacer algo.

Todo, alrededor del escritor es inspiración. Que la escritura se transforme en mecanismo de protesta, basta saber juntar las palabras. De esta forma, la estudiante Bárbara Amorim (17) de la ciudad de Mossoró – Rio Grande do Norte, habla sobre el proyecto ecológico que consiste en la reutilización de bolsas de papel que envuelven el cemento para producir bloques ecológicos para que sean utilizados en la construcción civil.

Ella a través de su charla quiere dejar el mensaje que a partir de ideas simples, es posible hacer nuestra parte para la preservación del planeta y así poder también incentivar a otras personas a rever sus acciones visando el bien común.

Explica el motivo de dirigirse en primera persona [eu/yo] porque ella es la responsable por colocar “las manos en la massa”, literalmente. “Soy yo, la que produce los bloques y la que está intentando que este bloque se vuelva cada vez más resistente y que pueda ser utilizado tanto para construcción de veredas o pisos como también en paredes”. Percibió que la preservación del medio ambiente no está apenas en manos de decisiones de mejoría que puedan tomar los gobernantes sino que también está en nuestras manos, en lo que nosotros, ciudadanos comunes podemos hacer.

La diferencia no está sólo en lo que se inicia grande sino que también está presente en las pequeñas acciones, en que cada uno haga su parte. En la actualidad, expresa, no consigo más usar algo sin pensar: “Por Dios, ¿qué voy a hacer con este envase? No lo puedo tirar en la basura, simplemente”

Por ello, en el Paradigma de la Pedagogía Ignaciana, la importancia de la experiencia es resignificada por la actividad llamada “Teto”[techo] de la estudiante Sofia Calderano (17) de Río de Janeiro, que habla sobre: Como el voluntariado transforma la

vida no sólo del voluntario sino también de quien lo cerca y su impacto en la sociedad.

En su mensaje central cita a Albert Pine que expresó que “lo que hacemos para nosotros mismos muere con nosotros mientras que lo que hacemos por los otros y por el mundo, permanece y es inmortal.”

También manifestó que quiere compartir su experiencia como voluntaria en la ONG TETO, y lo que aprendió trabajando hombro a hombro con familias que viven en condiciones precarias, en la construcción de su primer hogar:

“El escuchar la historia de cada una de esas familias de su propia voz y vivir su vida aunque por pocos días, me ayudó a transformar los números y estadísticas en nombres y rostros”

“El mirar a esas personas de verdad y ver esa realidad desde tan cerca, me ayudó a quebrar paradigmas y prejuicios y además colocó mi pensamiento en movimiento- más allá de mi mundo más allá de mis necesidades y deseos”

“Y aprendí a expandir mi pensamiento y a entender que esa realidad tan distante, que vemos en la TV, está en verdad tan cerca y eso ayudó a desarrollar la empatía para abrazar una causa, a trazar objetivos, a redefinir mi camino, a resignificar suceso y felicidad” , expresó finalmente.

Consideraciones finales

Buscamos, a través de la realización del TEDx en el Colegio Anchieta, dejar la marca de algo que puede apoyar el proceso de innovación en la Educación: por su relevancia social, por su estrategia y concepción educativa; por el protagonismo de los estudiantes; por el conocimiento más allá de fronteras generado y compartido; por las experiencias significativas como sueños de vida y sus infinitas posibilidades.

Creemos que innovamos con cada proyecto que transforma a cada uno de nosotros todos los días.

La estrategia de planificación, organización y dedicación de los equipos, y la preparación de los ponentes [speakers] caracterizan los varios momentos y aprendizaje colectivo en todo proceso. Además, enfatizar la participación de los facilitadores y la ampliación de nuestro quehacer pedagógico expresan nuestro dominio académico y transdisciplinaridad, el estímulo al emprendedorismo y resolución de problemas sociales en la perspectiva de una ética y conciencia global, el ejercicio de la creatividad y pensamiento inventivo.

Todos estos principios y valores metodológicos que deben ser considerados dentro del espacio educativo al planear la rutina de la sala de aula sirven para generar interacción y proporcionar un aprendizaje significativo. Es nuestra consigna de marqueteo: Enseñando a Pensar, y la afirmamos diariamente pues enseñamos y aprendemos para la vida, desarrollando la educación integral.

El fin primordial de la educación en los Colegios de la Compañía de Jesús es el desarrollo integral y armónico en todas las dimensiones de todo ser humano: intelectual, afectiva, moral y espiritual como un ser amado personalmente por Dios, para el mejor servicio de la comunidad.

En ese proceso de desarrollo y aprendizaje, los medios y los fines son importantes así como el esfuerzo de cada uno de hacer del bien su mejor experiencia.

Innovar es arriesgar. Innovar en educación es, más que enseñar un contenido específico. Es creer en el potencial humano e inventivo de cada persona.

El TEDx en el Colegio Anchieta puede ser considerado un marco en la historia de la Institución y en la vida de nuestra comunidad educativa.

Una nueva fase comienza a partir de esta experiencia positiva. Ampliar este formato para mayor número de estudiantes, proponer la sistematización de nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje a partir de la proposición de estudio colectivo sobre la experiencia con la cuestión norteadora “¿que aprendemos con el TEDx?” para profesores, alumnos, padres y funcionarios.

A partir de esta reflexión colectiva es que pautaremos nuestras estrategias y prácticas innovadoras.

Referencias:

ALVES, Isa Mara da Rosa; BORBA, Gustavo Severo de. Um olhar sobre a experiência da sala de aula na perspectiva do design estratégico. Editora Unisinos, RS, Brasil, Coleção FOCUS. São Leopoldo, 2016.

PEDAGOGIA INACIANA: uma proposta prática. 5ª Edição, Edições Loyola, São Paulo, 1989. (Coleção Documenta SJ - 12)

REMOLINA, Gerardo; BARREIRO, Álvaro. Sobre a tradição educativa e a espiritualidade Jesuítas. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

First Lego League ¡mucho más que robots!

Ricard Huguet Galí

Presidente de la Fundación Scientia (España)

[FIRST LEGO League](#) (FLL) es un desafío internacional que reta a jóvenes de 10 a 16 años a resolver problemas del mundo real como el reciclaje, la educación o las energías renovables. Mediante su resolución los jóvenes se entusiasman con **la ciencia y la tecnología, y aprenden valiosas habilidades** para su futuro profesional y para la vida como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación. Este desafío está conformado por tres elementos: desarrollar un proyecto científico que dé solución al problema planteado, construir y programar un robot, y demostrar unos valores de equipo.

Cada temporada FLL invita a los equipos a descubrir la diversión y la emoción en la ciencia y la tecnología proponiendo un nuevo desafío relacionado con un problema del mundo real.

En la edición 2016/17, el desafío consiste en buscar las alianzas con el mundo animal. Los equipos deberán desarrollar desarrollando un proyecto científico que dé solución a que podemos aprender y aprovechar de las relaciones entre los animales y los humanos, construir y programar un robot para resolver misiones en un terreno de juego vinculado a los animales y demostrar unos valores de equipo.

Para ello, utilizarán las herramientas y metodologías de LEGO Education, como es el robot LEGO MINDSTORMS Education que permite un rápido aprendizaje constructivo, y una programación intuitiva. Al contrario de otras plataformas de robótica, LEGO MINDSTORMS Education pone el foco en el aprendizaje del **alumnado** en lugar de la tecnología. Además, fomenta el trabajo por proyectos y facilita la educación STEM. Es decir, la posibilidad de aprender de manera integrada matemáticas, ciencias y tecnología para la resolución de problemas reales.

FLL ayuda a desarrollar el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la comunicación, la innovación, la creatividad y el desarrollo del espíritu emprendedor. Estas **habilidades y competencias del s.XXI coinciden con lo que las empresas** piden a las personas para incorporarse al mundo laboral, incluso de forma más relevante que los propios conocimientos técnicos para desarrollar el trabajo.

FLL promueve las vocaciones científicas desde edades tempranas. A través del programa se estimula la curiosidad de los participantes y se despierta el interés por la ciencia. Estimula la creatividad en los más jóvenes y aplican directamente el método científico (preguntar, descubrir, experimentar). Los participantes llevan a la vida cotidiana acciones que permiten avanzar la ciencia (hacer que la vida de muchas personas cambie; mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad), esta afirmación queda reflejada en el millar de proyectos científicos que resultan del desarrollo del programa en España.

La propuesta pasa por centrar la dinámica del aula en el alumnado, que sean ellos quienes desarrollen su aprendizaje tomando conciencia y adquiriendo los conocimientos en un entorno **motivador**. Esta metodología permite a cada alumno mejorar las perspectivas sobre sí mismo, y acercarlo a la resolución de retos más cercanos a la realidad. Todo ello, permite la adaptación del aprendizaje a cada alumno y la atención a la diversidad.

A través de FLL, muchos participantes se dan cuenta de sus **capacidades**. Hay alumnos que, tal como explican sus propios profesores, han hecho un cambio sustancial en sus resultados académicos. Ahora trabajan en equipo y FLL convierte en un factor motivador definitivo. Y por ello, los participantes quieren repetir.

FLL empezó hace 9 años empezó con 16 equipos y, en la última edición, han sido más de 10.000 participantes.

La suma de conocimientos y de habilidades es lo que hace unir esfuerzos frente a una problemática. **En FLL se utiliza el término** 'Coopertición' que es la suma de las palabras cooperación y competición, porque si bien es cierto que FLL es un desafío por equipos, la cooperación entre ellos es lo que crea uno de los valores más auténticos de **FIRST LEGO League**.

FIRST LEGO League está impulsado en España desde 2006 por la [Fundación Scientia](#), entidad sin ánimo de lucro que promueve las vocaciones científicas y tecnológicas y el desarrollo de competencias y habilidades del S.XXI a través de la participación de los jóvenes en FIRST LEGO League.

Para hacerlo posible FLL cuenta con la colaboración de universidades, parques tecnológicos y entidades de promoción de la innovación (socios FLL) que trabajan en red en más de 25 ciudades del territorio español y con una extraordinaria red de 2.200 voluntarios.

Por todo ello, ¡FIRST LEGO League es mucho más que robots!

La creatividad en el currículum de primaria. Altas capacidades y aula inclusiva.

Maria Sánchez Dauder

Universidad Camilo José Cela (España)

SUMARIO:

Mi ponencia trata sobre cómo trabajar en un aula inclusiva con alumnos de altas capacidades. De qué forma y mediante qué tipo de actividades despertamos su interés y motivación y les podemos ayudar, como docentes, a ser futuros adultos responsables. La metodología desarrollada se realiza mediante mis publicaciones, distribuidas por edades y que se focalizan en distintas áreas: emociones, hábitos y cooperación. Aspectos elementales que toda persona, adulta o no, debe tener adquiridos para viajar por la vida y sentirse feliz y adaptada.

Palabras clave: altas capacidades en la escuela inclusiva

SUMMARY:

My presentation is about how to work in an inclusive classroom with gifted students. How and through what activities arouse their interest and motivation can we use and how we can help them, as teachers, to be future adults with a complete personality. The methodology developed is through my publications, which are distributed by age and focused on different areas: emotions, habits and cooperation. Elementary and essential aspects that every person, adult or not, must be purchased for travel through life and feel happy and fully adapted.

Key words: gifted in the inclusive classroom

Las altas capacidades en la escuela inclusiva, esta es la clave para lograr una buena inserción de alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria: integración social y personal con sus iguales cronológicos. Los niños con altas capacidades son niños que tienen una edad mental superior a la de los nacidos en su mismo año. Este aspecto puede crear problemas de relaciones sociales y de adaptación en las aulas. Algunos de estos niños y niñas no encuentran su sitio, ni a sus amigos en el entorno educativo y esto puede crearles una actitud de retraimiento y desintegración en el núcleo escolar. ¿Cuál es la principal razón? Sus intereses y pensamientos se encuentran a años luz de los de sus iguales. Un niño con tres años puede conocer toda la evolución de los dinosaurios, mientras que sus compañeros sólo luchan por colgar la chaqueta o discernir un triángulo de un cuadrado.

Como maestra formada y especializada en este tema, le fui dando vueltas al tema de cómo lograr una inserción académica de estos alumnos en un aula ordinaria. Estos niños, cuando crezcan, serán adultos que deberán convivir en sociedad con sus iguales. Desde pequeños deberán –como todos los demás niños- aprender estrategias y habilidades sociales, con el fin de ser adultos estables y competentes en todas las áreas personales. Más importante que el conocimiento es la estabilidad personal y emocional; y para ello una persona debe sentirse socialmente feliz y aceptada por su entorno. Cuántos grandes pensadores y genios de la historia universal se han sentido extraños y ajenos a su mundo... Vincent Van Gogh, Mozart, Beethoven, Einstein,... Han sido grandes fenómenos en su campo, pero jamás tuvieron una vida plena y feliz, que es lo que todos los padres queremos para nuestros hijos. ¿Por qué? Porque su mente siempre ha volado muy lejos y ha estado a años luz de quienes

les rodeaban; en su época no había equipos de profesionales que se cuidaran de que ellos estuvieran felices y se adaptaran en la sociedad. Eran simplemente raros y les apartaban por ser excéntricos y extraños. Por supuesto esta circunstancia depende mucho de la personalidad de cada niño y del entorno en que se desarrolle, pero hoy en día esto se puede solucionar, se pueden trabajar recursos y estrategias con ellos, que les permitan adquirir (trabajar) habilidades comunicativas para interactuar con su entorno sin estar, ni sentirse, fuera de él. (de una forma enriquecedora, al tiempo que mantienen su yo interior).

Hecha esta previa introducción, que considero de vital importancia para comprender la finalidad de mi trabajo, ¿de qué forma apporto mi granito de arena para ayudar a estas mentes brillantes? Pues con una primera colección de cuentos dirigida a todos los niños con altas capacidades intelectuales, cuyo título es *Las altas capacidades en la escuela inclusiva: Los Marramiaus de la calle Caballa Descarada*. Se trata de treinta historias con unos protagonistas muy gatunos, que proceden de antiguas civilizaciones de la Historia Antigua y el Renacimiento italiano: Egipto, Roma, Grecia, la China milenaria, la antigua civilización hindú -y su ruta de la seda - y el Renacimiento italiano. Los personajes, pues, ya no son seres convencionales, sino que sus orígenes ya nos hacen intuir que tienen una solera cultural interesante. Todos estos gatos, un buen día, por alguna desconocida razón, aparecen en la calle Caballa Descarada, del País de los Marramiaus, y se consolidan como un grupo de amigos. Tienen a su disposición una máquina del tiempo, también teletransformadora y teletransportadora que les permite viajar en el tiempo y el espacio.

A partir de aquí realizan fantásticos viajes por el mundo, hábitats de animales, el espacio y el pasado. En cada uno de los sitios que les lleva su querida máquina del tiempo, resuelven aventuras complicadas con ingenio y sentido común. ¿Qué tienen de diferente estos cuentos? Pues que de cada uno de los temas que se tratan se desarrolla una amplia investigación y conocimiento de dichas áreas. Los lectores pueden aprender constantemente a través de su lectura, además de pasarlo bien y reírse con las aventuras que se suceden. Los alumnos con altas capacidades, cuando acceden a estas historias, encuentran en ellas la dosis de vitaminas culturales que su disco duro requiere. Es decir, les llena leerlos, porque les aporta constantemente conocimientos y les abre las puertas a plantearse nuevos conocimientos a partir de ellos.

Mi segundo trabajo, *Las altas capacidades en la escuela inclusiva: Animalem*, va dirigido a destinatarios a partir de ciclo medio de primaria. Este se basa en una colección de fábulas ubicada en un entorno idílico, Santa Convivencia de Animalem. Allí habita una especie de cada de las que existen en el universo, excepto seres humanos. Dadas las circunstancias, su sistema de alimentación no admite seres vivos, que se sustituyen por valores. Se alimentan de vitaminas con los productos de su huerto y de caramelos de emociones. Así están bien equilibrados. Animalem se distribuye en islas, las cuales cada una de ellas representa un hábitat diferente. Aparte de estos hábitats, el mar se distribuye en tres zonas distintas, según su profundidad, y también se incorpora la zona de las aves, Cielo poblado de alas.

Hay tantos cuentos como hábitats. El centro de este manual son las emociones. En cada historia se desarrolla una situación en la que el personaje principal tiene un problema de sentimientos: sentirse extraño y diferente; querer ser como otro; cuentos en los que el ser pequeño y microscópico ayuda a los más grandes y les salvan de desgracias y problemas graves. A través de esta lección se transmite el sentimiento de respeto por todos los seres vivos y se quiere hacer llegar el mensaje que todos somos necesarios en esta vida, independientemente de nuestro aspecto, tamaño o características; cada ser vivo tiene una habilidad y, por delate de todo, debemos respetar a todo el mundo para ser respetados nosotros. También hay cuentos en los que sólo se solventa el conflicto a partir de la colectividad; es decir, gracias a las ideas de un equipo, se logran las mejores soluciones; pero es que cuatro ojos ven más que dos. Y varias cabezas pensando llegan más lejos que una. Además, es importante destacar también que hay veces que es completamente necesario el trabajo en equipo, pues la solución de un problema implica el desarrollo de distintos engranajes a la vez; sin cada uno de ellos, no se llega a la solución. Esto implica la importancia del aprendizaje de trabajar en equipo, que, como se ha ido comentando, tantísimo les cuesta. No saben delegar, no saben distribuir trabajo, no saben lidiar; ¿Por qué? Tan simple, porque su estructura cerebral interna es distinta y sus procesos de razonamiento no trabajan igual que el resto de sus compañeros. Por esta razón, les cuesta tanto adaptarse a su entorno, o entender reacciones de algunos de sus amigos. Incluso, tienen un sentido del humor distinto a ellos y no comprenden las bromas de sus iguales, igual que las bromas de ellos no las comprenden los niños de su edad, ¡pero sí los adultos!

Otro concepto que se trabaja en *Animalem* es el tema de las apariencias; se muestra que lo que parece a primera vista no es lo que realmente es. Aunque alguien aparente cara de malas pulgas, no significa que esté de mal humor ni que tenga maldad; debemos dar una oportunidad a todo el mundo para aceptarlo como uno más de nosotros, además de respetarle, aspecto fundamental. También se hace una mueca a los valores de respetar el medio ambiente, mediante un cuento en que una colilla de cigarrillo incendia un bosque de coníferas de los Andes repleto de colibríes.

Además de enseñar unas moralejas importantes para que los niños se formen con personas con buenos sentimientos y respeto, cada cuento también aporta una serie de contenidos culturales considerables. Además de los trabajar la educación emocional, he incluido propuestas didácticas de contenidos al igual que con los *Marramiaux*, relacionadas con las áreas de conocimiento del medio, lengua española, educación artística e inglés; pero no inglés propiamente, sino conocimiento del medio o plástica en inglés. El inglés como idioma vehicular, no como materia. Lo que viene a ser *Science y Arts & Crafts* en nuestras aulas de hoy en día, cada vez más bilingües y trilingües, según la comunidad.

Dado que por mi experiencia sé que estos niños y niñas tienen necesidades de aprendizaje específicas desde bien pequeños, también he desarrollado un trabajo, que será publicado en diciembre en catalán y en primavera en castellano. Se titula *Dan y Nica. Los viajes de la Bolita Mundis*; el cual se dividirá en dos volúmenes, *Ciclo Inicial de Primaria y Educación Infantil*. A través de mucha magia se desarrollan aventuras muy enriquecedoras donde conocerán ilustres personajes de la historia universal, etapas de la historia, obras de arte, historias de cultura y tradiciones, incluso podrán aprender alguna norma de ortografía mediante estas historias; se trabaja mediante sonidos, de tal forma que también se puede llegar a esos niños con dislexia,... ¿Qué otro aspecto se desarrolla a través de estas aventuras? Los hábitos, la responsabilidad y la autonomía de trabajo. Estos niños solamente recibirán un viaje repleto de magia y diversión si: han terminado sus tareas; si han colaborado en las tareas de casa y han ayudado a sus padres; si han ordenado su habitación y sus pertenencias personales: abrigo, cartera, carpeta de la escuela,... También se incluyen propuestas didácticas en castellano e inglés; actividades acorde a sus posibilidades motrices y procedimentales, según la edad de los niños a las que van dirigidas, a través de las cuales se desarrollará el currículum a través de la creatividad.

Los niños y niñas con altas capacidades son distintos, su morfología cerebral no es como la de sus compañeros, pero sí que quieren estar con ellos, sentirse a gusto y aceptados por su entorno. Es por eso que debemos ayudarles desde las aulas a integrarse y sentirse y ser comprendidos y valorados en este mundo que es donde vivirán. Deben crecer aprendiendo a moverse en la sociedad como un pez en el agua y obtener recursos y estrategias. Su inteligencia, bien utilizada y trabajada, les puede ayudar a ello, pero debemos saber cómo aplicarla y atenderles para hacer de ellos adultos estable, maduros y felices.

BIBLIOGRAFÍA:

SÁNCHEZ DAUDER, Maria. *Las altas capacidades en la escuela inclusiva*. Los *Marramiaux* de la calle Caballa Descarada. Barcelona. Editorial Horsori. Septiembre 2014.

SÁNCHEZ DAUDER, Maria. *Las altas capacidades en la escuela inclusiva*. *Animalem*. Barcelona. Editorial Horsori. Septiembre 2015.

SÁNCHEZ DAUDER, Maria. *Dan y Nica. Los viajes de Bolita Mundis*. Barcelona. Editorial Horsori. Enero 2016

SÁNCHEZ DAUDER, Maria. *Les altes capacitats a l'escola inclusiva*. *Màgic Mundis*. Barcelona. Editorial Horsori. Abril 2016

Pedagogía del paisaje: educar para transformar el entorno

Juan Navarro de San Pío

Coordinador Proyecto Paisaje: vivencia, comprensión y transformación
IES Antonio Navarro Santafé. Villena (Alicante)

RESUMEN: Este texto trata de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del proyecto Paisaje: vivencia, comprensión y transformación puesto en marcha en un Instituto de Educación Secundaria de Villena (Alicante), analizando los talleres de paisaje llevados a cabo para mejorar el entorno y reflexionando sobre las consecuencias ciudadanas y éticas que se desprenden de este tipo de intervenciones. La percepción geográfica del paisaje y la transformación del territorio se muestran aquí como potentes herramientas educativas al servicio del cambio social.

ABSTRACT: This paper describes the epistemological and pedagogical foundations of the Landscape project: experience, understanding and transformation, developed in a Highschool in Villena (Alicante, Spain), analyzing the landscape workshops carried out to improve the environment and reflecting on the consequences civic and ethics that emerge from such interventions. The geographical perception of the landscape and the transformation of the territory are shown here as a powerful educational tools in the service of social change.

PALABRAS CLAVE: Paisaje, circunstancia, territorio, educación, ciudadanía.

KEYWORDS: Landscape, circumstance, territory, education, citizenship.

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

Introducción

El proyecto Paisaje: vivencia, comprensión y transformación es una iniciativa docente y ciudadana del IES Antonio Navarro Santafé de Villena (Alicante), en colaboración con el Ayuntamiento de Villena, la Universidad de Alicante y diversas empresas locales. El proyecto del IES -situado en el límite geográfico entre el tejido urbano y la huerta de Villena- articula la relación del centro con el paisaje urbano y el paisaje agrícola.

El proyecto, iniciado en 2012, parte de la premisa de que el paisaje posee un valor pedagógico que contribuye a innovar el modelo de enseñanza y aprendizaje. El paisaje es un patrimonio que embellece y dignifica un lugar, pero, además, el paisaje educa puesto que transmite una determinada sensibilidad sobre ese lugar. Su filosofía programática se sustenta en tres ejes esenciales: propiciar **experiencias** en contacto directo con el paisaje; **reflexionar** sobre el paisaje desde diferentes disciplinas académicas interconectadas; y, finalmente, traducir las experiencias y el discurso teórico en una **transformación** y mejora del entorno educativo. Esta última dimensión redefine el sentido del acto educativo: **enseñar y aprender desde el entorno para mejorarlo**, implicando para ello a la ciudadanía. El proyecto ha dado lugar a una serie de intervenciones paisajísticas llevadas a cabo entre 2013 y 2015, entre las que cabe destacar: el trazado de un camino de grava y piedras pintadas que lleva a tres centros educativos; el parque Recre-arte, construido en un solar con materiales reciclados y restaurados por el alumnado; un itinerario poético al instituto; un huerto escolar; o la recuperación de unas fachadas deterioradas en la zona de acceso al centro, en cuyas paredes se han pintado grafitis alusivos a la ciudad.

La necesidad de modificar el entorno degradado que rodeaba el Instituto fue lo que impulsó este proyecto educativo, implicando para ello a toda la comunidad educativa y a los vecinos del barrio. El camino al instituto, que atraviesa aceras estrechas, descampados degradados y pasos sin la señalización necesaria, es el mismo que lleva a un colegio (CEIP Ruperto Chapí) y a una escuela de personas adultas (Escuela de Educación de Personas Adultas Arco Iris). La invisibilidad del paisaje y

el inicio de una resignación preocupante fue el punto de partida para intentar revertir dicha situación a través de un proyecto educativo. ¿Es posible ser educador y hacer abstracción del lugar que ocupa un colegio o un instituto? ¿No debe, acaso, la educación devolver parte de esa visibilidad paisajística, enseñando a ver y fomentando una actitud crítica y exigente ante el entorno?

El proyecto introduce una enseñanza transversal del paisaje, buscando un objetivo colectivo y tangible en el entorno, que consiste en mejorar la accesibilidad de los tres centros educativos, situados en la periferia de la ciudad, con el fin de incrementar la seguridad vial, la limpieza y la calidad paisajística del entorno de los centros. Más de 2000 usuarios -en una población de 35.000 habitantes-, entre alumnado, familiares y profesorado, recorren diariamente estos itinerarios inhóspitos. Si consideramos que **la educación comienza en el momento en que el alumno sale de su casa y se dirige a su escuela**, los paisajes cumplen también su dimensión pedagógica en la medida que contribuyen a estimular o anular valores estéticos y medioambientales.

En 2013 el proyecto obtuvo el **Premio Nacional de Educación** en la categoría de Gestión Medioambiental y Sostenibilidad. Igualmente, en 2014, recibió la distinción de **“Mejor Práctica”** ciudadana en el X **Concurso Internacional de Buenas Prácticas** de **ONU-HABITAT** en la categoría “Desarrollo territorial y urbano sostenibles” (Dubái, 2014). Este premio consiste en un reconocimiento a las actuaciones que mejoran las condiciones de vida en las ciudades.

Objetivos

- Mejorar la **accesibilidad** a tres centros educativos los cuales reciben diariamente un alto número de usuarios entre alumnos, profesorado y familias.
- Sensibilizar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en la conservación y **mejora del paisaje urbano y del medio ambiente**.
- Fomentar la **participación ciudadana** con intervenciones paisajísticas que supongan una mejora para el territorio.
- Desarrollar una renovación pedagógica utilizando el **paisaje como recurso transversal y holístico**.

- Utilizar la **educación** como herramienta de **transformación social y urbana**.

Fundamentación pedagógica

De acuerdo con lo establecido en la **Convención Europea del Paisaje** (Florenca, 2000), suscrita por España, las Administraciones públicas se comprometen a promover políticas de protección y sensibilización paisajística. En el artículo 6, apartado B, se hace referencia a la adopción de medidas específicas en formación y educación como “cursos escolares y universitarios que, en las disciplinas correspondientes, aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación”. El proyecto se inspira igualmente en la filosofía de las **“Ciudades Educadoras”** (Carta, IX), esto es, la idea de involucrar a toda la ciudadanía en la formación y mejora de la calidad de vida de las ciudades. Y por ello el proyecto paisaje se ha adherido también a esta red <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do>

El paisaje enseña a ver (forjando experiencias estéticas), a pensar (comprendiendo e interpretando la realidad circundante desde distintas ciencias formales, naturales y sociales) y a transformar el entorno (impulsando actuaciones colectivas). Basado en el aprendizaje basado en proyectos, se implantó un modelo de enseñanza transversal y holística, centrado en 1º Bachillerato y PCPI, aunque en muchas de las actividades programadas participa alumnado (y familiares) de todos los niveles educativos.

El **aprendizaje basado en proyectos** persigue nuevas estrategias cognitivas que destaquen la globalidad e interrelación de los problemas tratados. Fundamentado en el giro epistemológico y la renovación pedagógica de **Edgar Morin**, el paisaje es un horizonte propicio porque integra experiencias, saberes teóricos y aplicaciones prácticas. En este sentido, el aprendizaje por proyectos supone una vía idónea para formular estrategias de renovación pedagógica que, además, conecta con la idea de las competencias educativas.

Este proyecto surge tras una investigación sobre la dimensión pedagógica del paisaje, analizada a partir de una tradición cultural que incluye tanto a la **Institución Libre de Enseñanza** (Giner de los Ríos) y sus discípulos (Azorín,

Unamuno, Ortega y Gasset), como el trascendentalismo norteamericano (Emerson, Thoreau, Santayana). Las tres perspectivas (investigadora, docente y ciudadana) confluyen así en este proyecto de paisaje.

Para **Giner de los Ríos** el paisaje educa antes que las ideas. El **aprendizaje del educando no comienza en las “palabras del maestro” sino** en las cosas mismas que forman parte del **entorno** educativo. Lo que rodea al niño: el espacio del aula, el jardín, el huerto, el campo escolar, el camino que lleva a la escuela. La dimensión paisajística de la educación resulta esencial para el “esparcimiento de su imaginación –que también pide espacio”, estimulando así la creatividad y la fantasía del alumno. Lo que busca Giner son “escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos”. La **pedagogía activa** del institucionismo considera que la instrucción teórica no tendría sentido si no formase parte de una educación integral; para ello la memoria y la inteligencia han de cultivarse junto a otras facultades esenciales, como la imaginación, la voluntad, la conciencia moral, la sensibilidad estética y la salud física. Así Giner considera que “la inteligencia por sí misma, da luz, no calor”, anticipando en un siglo las teorías de la inteligencia múltiple (Howard Gardner) y emocionales (Daniel Goleman). Se trata, pues, de subordinar la instrucción a la educación. El amigo y principal discípulo de Giner, Manuel Bartolomé Cossío, lo expresó de este modo: “Educar antes que instruir; hacer del niño, en vez de un almacén, un campo cultivable”.

Desarrollo del proyecto

Una vez establecido el marco previo de conocimientos teóricos (aprendizaje significativo), se realizó el primer taller de percepción del paisaje, coordinado por los profesores Vicente Iborra e Iván Capdevilla de la Universidad de Alicante (UA). A través de un tutorial, el alumnado hizo la siguiente actividad: fotografiar aspectos positivos y negativos en el camino que le lleva de su casa al instituto. Posteriormente, dichas fotografías del entorno debían subirlas a un programa de geolocalización que permite ubicar imágenes en el territorio. De este modo, pudo establecerse un mapa de la percepción del paisaje, que sirvió de base para reconocer las necesidades y carencias sobre las que habría que intervenir posteriormente. Esta aplicación web

(<http://www.flickr.com/people/villenaobservers/>) es de acceso libre por lo que este material puede resultar de interés para el resto de la ciudadanía.

Los resultados de este primer **taller de percepción** de paisaje fueron de utilidad para establecer el punto de partida del segundo taller, cuya finalidad era realizar propuestas de mejora paisajística en el entorno del instituto. Dichas propuestas se elaboraron en grupos de alumnos de 1º Bachillerato, coordinadas por los arquitectos Martín Noguero, Almudena Nolasco y Silvia Navarro. Con vistas a formar y a motivar los proyectos del alumnado, se les mostró otros ejemplos similares de intervenciones paisajísticas, impulsados por colectivos ciudadanos.

Cada uno de los proyectos debía contemplar su viabilidad, teniendo en cuenta que serían intervenciones efímeras dado que gran parte de las posibles zonas de actuación eran solares de propiedad privada que no podían generar ningún tipo de servidumbre. Además, el condicionante económico prácticamente hacía que la propuesta debiera financiarse con materiales procedentes de donaciones públicas o privadas sin apenas coste de intervención, dado que no existía presupuesto económico asignado a este concepto en el convenio entre el instituto y el Ayuntamiento de Villena.

Se establecieron cuatro zonas de actuación posible y, finalmente, se presentaron un total de diez propuestas, correspondientes a otros tantos grupos de alumnos, entre 3 y 5 miembros cada uno de ellos. Fueron los propios alumnos quienes se encargaron de exponer cada una de sus propuestas. Ese curso finalizó con la primera actuación que consistió en establecer un camino de grava con piedras pintadas en uno de los descampados que atraviesa el camino al instituto.

Durante el curso siguiente, se plantearon tres talleres conducentes a la construcción de un parque y zona de ocio infantil y juvenil. El diseño del espacio fue algo pensado después de saber los materiales reciclados de los que dispusiéramos. Así el primer taller de marketing y concienciación social fue llevado a cabo por alumnado de 1º Bachillerato (Ciencias Sociales y Humanidades), visitando diferentes empresas de la localidad con la finalidad de

encontrar materiales sobrantes de obras que pudieran donarse a cambio de patrocinio en el proyecto. El segundo taller consistió en el diseño de una propuesta por parte del alumnado de 1º Bachillerato (Científico y Tecnológico) a partir de los materiales obtenidos. Finalmente, del taller de restauración del mobiliario urbano se encargó el grupo de PCPI, transformando, por ejemplo, una desvencijada marquesina de autobús en un banco o utilizando el poste de unas farolas para encadenar unas sillas escolares. Al final del curso se hizo también una jornada de participación ciudadana para instalar todo el mobiliario urbano, acondicionar y decorar el espacio del parque.

Paralelamente a estas actuaciones, se trabajó desde diferentes materias el tema del paisaje. Más de veinte actividades didácticas, entre las que cabe destacar: muestras de levantamiento topográfico, estudio geológico, historia de la estética y filosofía del paisaje, representaciones pictóricas, fotográficas y literarias (poesía y narrativa) llevadas a cabo por el alumnado y estudio de las diferentes tradiciones artísticas y literarias (convocando diferentes concursos), excursiones paisajísticas y análisis de impacto ambiental. Otra de las actividades del proyecto, “Los paisajes de la infancia”, plantea una reflexión acerca de la diferente percepción y valoración del paisaje en las distintas generaciones de las familias de los alumnos (padres y madres, abuelos), contrastando así la memoria del paisaje con la evolución real del territorio. Una selección de estas actividades junto a las propuestas de intervención paisajística resultantes de los talleres pudo verse en una exposición del proyecto en la Casa de Cultura de Villena, en junio de 2013.

En definitiva, este proyecto educativo aspira a incorporar una dimensión práctica y transformadora del entorno educativo. Recuperar espacios abandonados y conferirles un valor paisajístico es un objetivo que trasciende la enseñanza pues supone concebir la **educación como una forma de vida y de participación ciudadana.**

Cuando aprender puede contribuir a transformar la realidad. Una experiencia de aprendizaje-servicio en el centro universitario SAFA

José Hidalgo Navarrete

Departamento de didáctica de las Ciencias Experimentales

Consuelo Burgos Bolús

Departamento de didáctica de las Ciencias Experimentales

Soledad De la Blanca De la Paz

Departamento de Pedagogía

Elena Moreno Fuentes

Departamento de didáctica de la Lengua Española e Inglesa

Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda (España)

Resumen

La experiencia de aprendizaje- servicio que presentamos se está llevando a cabo en el Grado en Educación Primaria del Centro Universitario SAFA de Úbeda. Las asignaturas que han adoptado esta metodología consiguen no solo las competencias específicas del área sino el impulso de la dimensión social del pensamiento crítico y la conciencia solidaria. Para ello el alumnado desarrolla proyectos en diferentes ámbitos de actuación: aulas inclusivas, Centro de educación especial, Residencia de ancianos, Asociación de síndrome de down y otras, convirtiéndose en una experiencia vital transformadora de la realidad. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes así como de la propia experiencia se establece a través de una rúbrica.

Abstract

We present a service-learning experience carried out in the Primary Education Degree at Centro Universitario Sagrada Familia in Úbeda. All the subjects following this methodology not only favour the achievement of specific competences but also the development of critical thinking in its social dimension and caring awareness. To do so, students develop several projects related to different areas: inclusive education, special education schools, retirement homes and a Down Syndrome Association among others. Thanks to this, the mentioned experience becomes a tool for transforming reality. Both students' assessment and experiences' assessment are established by means of rubrics.

Introducción

El aprendizaje servicio es una metodología pedagógica de alto poder formativo que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Las prácticas de aprendizaje servicio se pueden llevar a cabo en todos los niveles educativos por las potencialidades que presenta. En nuestro caso se está realizando en las titulaciones del Grado en Educación Primaria y supone una contribución el ejercicio de las competencias del currículo de formación de los futuros maestros y maestras, tanto las de carácter transversal como las específicas del Grado.

Marco teórico

La propuesta pedagógica del aprendizaje servicio se refiere a experiencias que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores. (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Se articula y apoya en tres aspectos pedagógicos básicos: «la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado, la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan

los participantes» (Paéz y Puig, 2013p. 15). Se trata de que coexista una relación equilibrada y significativa entre las tres dimensiones que no siempre es fácil de lograr.

El aprendizaje- servicio presenta por una parte, una potencialidad educativa puesto que los aprendizajes se convierten en competencias como consecuencia de la utilización y aplicación en realidades locales concretas. Por otra parte, una magnitud social potenciadora del «desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y a los estudiantes en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo que trabajan activamente para crearlo» (Aramburuzabala, 2013 p. 6).

En las instituciones jesuitas, y en concreto, en los centros educativos de la Compañía de Jesús, Álvarez (2016) plantea el desafío de «transformar nuestras instituciones en instrumentos de justicia económica y reconciliación» (pp. 35). Las universidades tienen una responsabilidad social y deben pensar cómo crear las condiciones para que resurja el compromiso cívico por medio de la educación (De la Blanca, Burgos e Hidalgo, 2014).

Metodología

En la Universidad actual, y por ende en el Centro Universitario “Sagrada Familia”, la formación integral del alumnado del Grado en Educación Primaria es clave a la hora de implementar y organizar el plan formativo. La propuesta de aprendizaje servicio se basa en adquirir aprendizajes a través de la realización de un servicio de colaboración a diversos sectores de la comunidad en la que se encuentra inmerso nuestro centro de educación superior, como formador inicial de docentes comprometidos con el entorno que le rodea. La experiencia que hemos llevado a cabo se caracteriza porque las materias que configuran la Mención de Educación especial así como las asignaturas del Área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas han adoptado la perspectiva del aprendizaje servicio combinando procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y de contribución a la sociedad a través de proyectos bien articulados. Esta metodología combina resultados de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe la prestación como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013).

El alumnado participante en la experiencia ha recibido la formación teórica a través de las disciplinas que componen la Mención de Educación especial: en concreto, nos referimos a Aspectos pedagógicos y psicológicos en las dificultades cognitivas y la comunicación y Aspectos pedagógicos y psicológicos en las dificultades motóricas y sensoriales. En el caso del Área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas los estudiantes han sido formados en los créditos teóricos que les han proporcionado los conocimientos necesarios para después poder llevar a cabo las prácticas en los diferentes proyectos de servicio a la comunidad a través de las asignaturas de Proyectos Integrados desde las didácticas de las ciencias y Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza I y II.

Los créditos prácticos de las asignaturas mencionadas se han realizado en las instituciones con las que se establecieron convenios para desarrollar los diversos programas de aprendizaje servicio. En concreto, las experiencias prácticas referidas a la Mención de Educación Especial se han efectuado con niños y niñas de todo tipo de centros de educación primaria y del centro de educación especial de la localidad, colaborando en proporcionar respuestas educativas desde la concepción de la escuela inclusiva. Los estudiantes universitarios han supuesto un apoyo personal añadido en las aulas de los centros (ordinarios y de educación especial) para que el alumnado de educación primaria, con necesidades educativas, específicas o no, especiales o no y, en consonancia con ellas, hayan podido recibir las ayudas necesarias para acceder y permanecer en el sistema educativo en igualdad de oportunidades, favoreciendo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y garantizando así el derecho a la educación que les asiste (Instrucciones de 22 de junio de 2015). Han intervenido en una variada y múltiple secuencia actividades según las diferentes instituciones que han estado implicadas, desde actividades de aprendizaje cooperativo y participación de proyectos en el aula hasta proyectos y actividades específicas de centro (jornada de navidad, actividades de arte y dramatización, etc.).

Respecto a la experiencia efectuada en el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas se han realizado una serie de talleres de ciencias para las cuatro instituciones a las que se ha dirigido la propuesta:

- Hogar del Jubilado: “Luz y sombras” y “Domina tus ojos”.
- Residencia de ancianos “Alto Guadalquivir”: “Luz y sombras” y “Domina tus ojos”.

- Centro de Educación Especial Antonio Machado: “¿El agua moja?”; “Domina tus ojos” y “Mide tu fuerza”.

- Asociación Síndrome de Down: “¿El agua moja?”; “Domina tus ojos” y “Mide tu fuerza”.

La dinámica seguida en los mismos se ha caracterizado por hacer intervenir activamente a los ancianos o jóvenes participantes preguntándoles durante el desarrollo de las sesiones, qué iba a pasar y una vez desarrolladas éstas, estableciendo un debate sobre por qué había pasado. Los talleres han tenido una duración de aproximadamente 2 horas y en ellos se han realizado varias actividades relacionadas con el taller en cuestión.

Evaluación

Se ha elaborado una rúbrica para la evaluación de las experiencias prácticas llevadas a cabo tanto en el caso de la Mención de Educación Especial como en la de los talleres de ciencias. Se ha tenido en cuenta una serie de aspectos a evaluar como los contenidos trabajados, la organización de la experiencia, el trabajo en grupo, la adecuación del material didáctico, y el resultado de la puesta en práctica.

Asimismo el profesorado de las asignaturas implicadas ha evaluado a través de los instrumentos fijados en las guías docentes las competencias de las mismas. En las materias de la Mención de Educación especial las competencias más relacionadas han sido la de “Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje” (CFB6); “Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales” (CFB15) y “Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad” (CFB22), entre otras.

En el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas, las competencias didáctico- disciplinares más vinculadas han sido: “Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana” (CFDD3); “Valorar la ciencia como un hecho cultural (CFDD4) y “Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenibles” (CFDD 5). Como competencia básica se ha desarrollado la referida a “que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes, normalmente dentro de su área de estudio para emitir juicios que

incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética” (CB3).

A la vista de los resultados obtenidos podemos deducir que el grado de satisfacción de los estudiantes con las actividades en centros educativos y talleres realizados ha sido altamente valorado. Todo el alumnado participante califica la experiencia como favorecedora de la aplicación de los aprendizajes teóricos de las diferentes asignaturas a través del servicio a la comunidad. Destacan la contribución de esta manera, no solo a su formación con futuros docentes, sino al fomento de la conciencia crítica y solidaria como ciudadanos comprometidos.

Con respecto a las personas a las que se ha dirigido estas experiencias, niños y niñas de centros educativos, jóvenes de asociaciones y ancianos, la valoración realizada ha sido muy positiva ya que consideran que esta metodología ha facilitado la ayuda en los procesos de aprendizaje en el caso de la prácticas de los estudiantes de la Mención de Educación Especial, así como la comprensión, al menos en parte, de los contenidos trabajados en los talleres.

Como conclusión, podemos decir que las actividades de aprendizaje-servicio han supuesto para todos los participantes una experiencia muy gratificante, influyendo muy positivamente en su aprendizaje.

Conclusiones

La propuesta pedagógica del aprendizaje servicio apunta a mejorar la calidad educativa, dotando de sentido el modelo de aprendizaje por competencias que caracteriza a los actuales Grados universitarios. Los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno, pero añadiendo un ingrediente más, el objetivo de contribuir con él. En este sentido aparece la dimensión social del aprendizaje que potencia la colaboración, la solidaridad, la inteligencia creativa, la crítica, la reflexión y el sentido de la ciudadanía.

La formación de los futuros docentes no solo tiene que desarrollar una dimensión académica sino también, y sobre todo, una dimensión ética. La novedad más interesante de esta modalidad de aprendizaje ético en la universidad, es su contribución a una formación profesional del futuro graduado construida no solo en el ámbito de la universidad, sino también en el de la comunidad, consiguiendo algo difícil de dominar mediante otras estrategias o programas formativos (Martínez, 2009).

La apuesta de la metodología del aprendizaje servicio enfatiza en tres ejes, una educación para la ciudadanía, una formación en valores y una excelencia académica, contribuyendo a configurar una sólida preparación para los docentes del siglo XXI que han de dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad caracterizada por la pluralidad y la diversidad y que demanda respuestas adaptadas a los nuevos desafíos y retos.

Bibliografía

Alvárez, P. (2016). Por una economía global justa. Construir sociedades sostenibles e inclusivas. *Promotio Iustitiae*, 121, (1), 5-38.

Aramburuzabala Higuera, P. (2013). Aprendizaje- Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 5-11.

Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. & Elvías, S.. (2013). Aprendizaje-Servicio para la promoción de la justicia social en la educación. In J.J. Gázquez, M.C. Pérez, M. M. Molero y R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, 147-153. Granada: GEU.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2015). Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverroes/documentos/10306/1481689/Instrucciones_22junio2015.pdf.

De la Blanca de la Paz, S.; Burgos Bolós, C. e Hidalgo Navarrete, J. (2014). Aprendizaje servicio y educación comprometida. *Being Open to Others: Proceedings of Acise XXV Colloquium*. Liverpool: Liverpool Hope University, 329-337.

Martínez, M. (2009). Aprendizaje servicio: Bases conceptuales y sentido formativo. *X Simposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*, Poio (Pontevedra), 29 de junio- 1 de julio.

Puig Rovira, J.M^a, Gijón Casares, M.; Martín García, X y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje- servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

Paéz Sánchez, M. y Puig Rovira, J.M^a. (2013). La reflexión en el Aprendizaje –servicio. . *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 13-32.

Taller del desarrollo humano: un contra corriente en el aula

Marta Isabel Boto Brites

Solo los peces muertos siguen la corriente.

Provérbio russo

Abstract/Resumen

Era una vez un colegio en el centro de la ciudad de Oporto en Portugal. Un edificio de grandes dimensiones y prestigio, reconocido por todo país por sus resultados en los exámenes de selección nacional para la universidad. Sin embargo, al anochecer del éxito académico, sintió que le faltaba algo. Entonces, ha decidido añadir a su curriculum un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, la investigación propia, el debate, el trabajo cooperativo y comunitario, la preocupación con los derechos humanos y, sobretudo, el desarrollo de la creatividad y la novedad. Así, entre las signaturas obligatorias para el básico y secundario (de los 10 a los 18 años), nació, hace dos años, el Taller del Desarrollo Humano (ADHu). Este taller es una aventura contra la corriente que gustaría compartirla con vosotros y reflexionar en conjunto como podríamos, todavía sufriendo de las garras del sistema tradicional, intentar la Diferencia y el Aprendizaje Significativo. Una reflexión interesante es el hecho de los niños de los años más bajos aceptaren bien esta novedad y expresaren el interés por continuaren recibiendo la signatura. Pero, a los mayores, demasiado formateados por el sistema que ya han conocido, se les pesa y no ven interés en una signatura fuera de la evaluación. Héroes y victimas clamando, en modos opuestos, el mismo grito por la revolución en la enseñanza.

Talleres de reflexión e implicación para docentes

Ana Core, María Magdalena Cortés y Paloma Llabata

Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez I CESAG (España)

Resumen. Los docentes son figuras esenciales en la configuración de la personalidad y la cultura de los centros educativos. Aunque muchas veces no participan en las grandes decisiones que aparecen en los documentos de centro, sin ellos estas decisiones no pueden llevarse a la práctica. Por otro lado, muchos docentes afirman no tener tiempo para reflexionar sobre la orientación que toma su trabajo y mucho menos sobre la que toma el centro educativo en el que trabajan. Por todo ello, se recibió de los Colegios Diocesanos de Mallorca el encargo de organizar unos talleres participativos para docentes de todas las etapas que proporcionarían espacio y tiempo para la reflexión conjunta en torno al perfil del docente, el modelo de alumno que se quiere formar y la caracterización de la escuela en la sociedad actual. Con este fin, se diseñaron 3 talleres, uno para cada ámbito, donde los docentes debían interactuar en grupos heterogéneos para reflexionar sobre una temática y elaborar un producto (un caligrama, una silueta y una guirnalda) que sirviera de base para realizar discusiones finales y exponer resultados. A lo largo de las dos horas que duraba cada taller los docentes tuvieron la oportunidad de compartir sus preocupaciones e inquietudes, analizar sus prácticas, debatir ideas y realizar propuestas acerca de la educación que desean. Con el fin de que el colectivo completo tuviera acceso a las propuestas realizadas, se realizaron actas que se compilaron y distribuyeron entre los docentes de todas las etapas y centros.

Abstract. Teachers are main agents in the configuration of culture and personality in schools. Although many times they do not participate in the main decisions that appear in school documents, it is not possible to apply all those decisions without them. On the other hand, many teachers affirm they do not have time to reflect neither on the orientation of their work nor on the orientation of the whole school. In order to improve this situation, the council of the diocesan schools of Majorca asked the authors to organize a number of participative workshops for their teachers where they could reflect on the ideal student, their own profiles and the characteristics of the school within their communities and society at large. With this purpose, three workshops were designed. Within them, teachers were expected to interact in heterogeneous groups, to think over one topic and to elaborate one product (a concrete poetry, a silhouette or a garland) that would lead to the final discussions and results expositions. Over two hours, teachers had the opportunity to share their main concerns and interests, to analyze their practices, to debate ideas and to suggest the education they want. In order to allow all participants to access the proposals of the other colleagues, minutes were written, compiled and distributed to teachers of all stages and schools.

Comunicación

El trabajo que se presenta en esta comunicación parte de la premisa de que el profesorado constituye un pilar básico del proceso de cambio educativo. A ello se han referido y han dedicado parte de su trabajo autores diversos. Por un lado, M. Fullan (2002a: 141) señala que “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso”. Por otro lado, Michavila (2005) mantiene que no habrá cambios factibles si no se cuenta con la participación del profesorado. Una de las dimensiones que debe ser necesariamente considerada en los procesos de revisión o de cambio es la cultura sobre la que se asienta la práctica educativa; una cultura que está tejida por todo un conjunto de creencias, experiencias, expectativas, concepciones e ideas acerca de la propia profesión, el lugar que uno ocupa en la institución educativa, la función educativa, etc. Si bien es posible conseguir mejoras a corto plazo en los resultados de los alumnos sin desarrollar un proceso de culturización, las mejoras resultantes al parecer son superficiales (Fullan, 2002a). Es por ello que se apela a la urgencia de generar las condiciones que capaciten e incentiven procesos de reflexión sobre las visiones comunes e individuales (Fullan, 2002b).

Así pues, con el propósito de promover la participación e implicación del profesorado en el proceso de definición del proyecto educativo institucional de los once centros que se encuentran bajo la titularidad del Obispado de Mallorca, se encomendó al Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez el diseño y desarrollo de una acción que hiciera emerger el conjunto de visiones, propuestas, concepciones, preocupaciones e inquietudes del profesorado participante, sobre las que se pudiera trabajar con posterioridad. La propuesta quedó configurada en tres talleres, cada uno de ellos con un eje temático sobre el que pivotaría el trabajo de los docentes: el tipo de alumno que se desea educar, el perfil de docente necesario para ello, y los rasgos de la escuela que debería cobijar semejante misión.

Por lo que se refiere a la organización, el colectivo de 450 docentes¹ de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos fue distribuido en tres sesiones distintas, y para cada una de ellas, se realizaron tres

agrupaciones heterogéneas (agrupación alumno, agrupación docente y agrupación escuela) de entre nueve y diez docentes, considerando el centro de procedencia y las etapas de las que procedían. En este sentido, interesaba que en cada uno de los tres grupos de trabajo se reuniesen docentes de distinta procedencia y etapa, de modo que los debates, las discusiones y las reflexiones que se generasen consideraran puntos de vista, formación y experiencias diversas y variadas. Del mismo modo, se pretendía evitar que las dinámicas y discursos propios de la cultura de cada centro influyesen en el trabajo que se realizase en el seno de cada grupo.

Las seis sesiones desarrolladas mantuvieron una misma organización, pues en realidad lo único que las diferenciaba era el colectivo de docentes. Así, los docentes se encontraban, nada más llegar, con la organización del taller: espacio al que debían dirigirse, eje de trabajo sobre el que se centrarían y nombres de los compañeros de grupo. Una vez situados en el espacio asignado, se les presentaban las instrucciones de la tarea y se les proporcionaba el material necesario.

En cuanto al diseño, cada taller tenía su propia esencia, tanto en la tarea que se planteaba como en el modo como se desarrollaba, si bien los tres talleres mantenían rasgos comunes:

Se planteaba una tarea concreta y específica, cuya estructura e instrucciones se explicitaban al inicio de la misma.

Se demandaba una producción determinada, distinta para cada taller, de modo que contenido de las interacciones adoptara un formato tangible. Todas las producciones quedaban expuestas al finalizar cada taller.

Existía una fase de trabajo en pequeño grupo (entre tres y cuatro docentes) y dos fases de puesta en común y enriquecimiento en grupos más numerosos: una para compartir el trabajo de ejes temáticos distintos y otra para compartir el trabajo de un mismo eje.

Se realizaban actas en las que se recogían las principales conclusiones y propuestas para cada eje.

Por lo que respecta a las tareas propias de cada taller, se plantearon diseños diferentes. El grupo de docentes que se centraba en el eje alumno debía definir el perfil de docente que deseaban educar. Para ello, disponían de una serie de preguntas que tenían la única pretensión de orientar y promover la discusión. Puesto que de todo ello podía derivarse un número elevado de rasgos, se proponía el uso de la técnica del grupo nominal para decidir cuáles eran los diez rasgos que debería tener el alumno formado en sus escuelas, que quedaban reflejados en una guirnalda que adoptaba la forma de persona.

Quienes se centraban en el eje docente debían perfilar el modelo deseable para sus escuelas. Para ello, disponían de un trozo de papel continuo de 2m de largo sobre el que debía situarse uno de los docentes, con el fin de dibujar su contorno. Posteriormente, debían situar sobre el dibujo los diferentes rasgos que deberían configurar al docente, siguiendo una guía: en el cerebro, se debían ubicar tres principios que no deberían abandonarse jamás; en los ojos, tres cosas que deberían verse en un docente; en la boca, tres expresiones que el alumno necesita escuchar; en las manos, tres acciones necesarias; en el corazón, tres valores, y en los pies, tres errores que no puede permitirse un docente.

Para finalizar, el grupo de docentes que se centraba en el eje escuela, debía realizar un caligrama que reflejase el modelo de escuela en el que les gustaría desarrollar su labor. Para ello, disponían del plano de una escuela en el que se localizaban los cimientos que la sostienen, las paredes que la acogen, el tejado que la protege de agresiones externas, la puerta que la conecta con el exterior, y las ventanas, que permiten que la escuela se oxigene. Cada uno de estos elementos arquitectónicos representaba los rasgos que definen la escuela que se desea construir.

Se presentan de manera muy resumida y contraída los resultados de los diferentes talleres. En relación con el eje alumno, los resultados fueron organizados a partir del pentagrama de Ginger, que reflejó una mayor prioridad concedida a los ámbitos intelectual y emocional, y en menor medida, al social. Los rasgos más señalados por los docentes fueron los siguientes: la capacidad crítica, la responsabilidad, la empatía, el respeto, la seguridad en uno mismo, la solidaridad, la autonomía, la capacidad de esfuerzo, la competencia y la creatividad.

En relación con el eje docente, las aportaciones se concentraban en tres ámbitos: el profesional, el personal y el social. En relación con el ámbito profesional se hacía referencia, principalmente, al conocimiento del contenido sobre el que se trabaja, a las habilidades comunicativas necesarias, a la adecuada gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la formación permanente. Respecto del ámbito personal, se hizo referencia a un conjunto de valores (solidaridad, integridad, justicia), al crecimiento personal y a las actitudes, motivaciones e intereses necesarios para enseñar. Finalmente, referente al ámbito social, los docentes destacaron las habilidades de relación interpersonal, sobre todo en relación con el clima de aula, así como la cooperación y la implicación en proyectos colectivos y compartidos.

En relación con el eje escuela, y siguiendo con el símil utilizado en el taller, los docentes situaron en los cimientos a los alumnos, a las familias y al propio profesorado, la formación, la ideología y los valores. En el tejado, como elemento protector, ubicaron la cohesión y el respeto, el equipo directivo, la legislación y los valores. En las paredes se situaron la comunicación, la relación

entre todos los agentes, la cooperación y los principios pedagógicos. En puertas y ventanas se situaron elementos similares: la formación, la innovación, la apertura, la motivación, la comunicación y el intercambio con el entorno (comunidad, familias, otras escuelas).

Para finalizar, un breve esbozo de las principales conclusiones de esta acción. Por un lado, resaltar la elevada implicación y participación de los docentes en los talleres. Entendemos que la dinámica, estructuración y heterogeneidad presentes en el diseño pudieron contribuir a ello. Por otro lado, se valora especialmente el hecho de que las aportaciones del profesorado fueron recogidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)² de los Colegios Diocesanos. En este sentido, se logró el objetivo pretendido de implicar a los docentes en la definición de la cultura implícita en su propio proyecto.

Bibliografía

FULLAN, M. (2002a). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M. (2002b). Las fuerzas del cambio. Madrid: AKAL

MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. Revista de Educación, 337, 37-49

La formación del maestro en prácticas atendiendo a los aspectos emocionales y al desarrollo de su identidad docente. Una propuesta de intervención.

Dra. Irina Capriles González, Dra. Gloria Grases Colom y Dra. Maria Suñé Vela
Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez I CESAG (España)

Resumen

Uno de los factores que se considera clave en la mejora de la calidad de un sistema educativo es la formación inicial y continua de sus maestros.

Entendemos que las experiencias de los estudiantes en situaciones reales suponen vivencias que deben ser aprovechadas ya que el impacto emocional de éstas, adecuadamente acompañado, se puede traducir en el futuro en una determinada forma de entender la profesión de maestro.

Aprovechando que los planes de estudio han dado un peso cada vez mayor a las prácticas en centros escolares, partiremos de las carencias y necesidades expresadas por ellos en referencia a sus habilidades en el manejo de situaciones de aula. Nuestro objetivo es proponerles herramientas, basadas en competencias emocionales, que les permitan afrontar las situaciones que han identificado desde el impacto que supone haberlas vivido en primera persona.

El planteamiento supone una formación basada en la reflexión y el autoanálisis de forma que los mismos estudiantes sean capaces de detectar fortalezas y debilidades, y encuentren estrategias para aprovecharlas o hacerles frente.

En este curso iniciamos este proyecto con los estudiantes de primero de Grado en Educación Infantil fomentando un estilo de actuación asertiva, pero la propuesta, a largo plazo, va a suponer el desarrollo progresivo de la identidad profesional aprovechando los periodos de prácticas que van a tener en cada uno de los cursos. Empezamos haciéndoles reflexionar sobre sus sentimientos y emociones en referencia a su futura actividad docente y seguiremos analizando sus concepciones del rol de maestro y su forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje.

Abstract

One of the key factors considered in improving the quality of an education system is the initial and continuing training of teachers.

We stress the experiences of students in real situations, that must be seized due to their emotional impact. These knowledge, properly accompanied, can be translated in a future understanding of the teaching profession. Taking advantage of the growing trend to do more practices in schools, we start from the shortcomings and needs expressed by teacher-trainers in reference to their skills in handling classroom situations. Our aim is to provide tools, based on emotional competencies, enabling them to handle situations that have been identified in direct experiences.

This approach involves training based on reflection and self-analysis so that the same students are able to identify strengths and weaknesses, and find strategies to exploit or deal with them.

In this course we started this project with students of first degree in Early Childhood Education promoting a style of assertive action, but in the long term it will involve the progressive development of a professional identity, drawing traineeships that will have in each of the courses.

We start by making them reflect on their feelings and emotions about their future teaching activity and continue analysing their conceptions of the role of teachers and the teaching-learning process.

Introducción/ Justificación

Este trabajo relata el inicio de una experiencia en formación inicial de maestros que forma parte de un proyecto que, esperamos, tenga continuidad en el tiempo, y que tiene como finalidad el desarrollo progresivo de la identidad docente en los estudiantes de maestro a través de sus experiencias en los centros de prácticas.

Nuestros referentes teóricos están en Monereo y Badía (2011) que subrayan la importancia de una sólida identidad docente para alcanzar altos niveles de calidad en la labor del maestro en las aulas. Para ello deben alcanzar altos niveles de competencia y contar con recursos variados que se adapten a las diferentes realidades educativas.

Ya en 1972 Bruner describió la formación como el camino que sigue la persona en busca de la propia competencia a través de la construcción de un modelo propio de realidad. Recogiendo esta idea, Zabalza (1996) insistió en que el concepto de formación se refiere a desarrollo y no solo a recepción o adquisición de destrezas o comportamientos vinculados al ejercicio profesional o laboral. Hace tiempo que se ha puesto en evidencia que en la formación inicial de los maestros se promueven muchos aprendizajes con escasa significabilidad ya que se realizan sin referentes (Zabalza (1996).

Consideramos una oportunidad el hecho de que los estudiantes que siguen el plan de estudios de nuestra institución (CESAG) deban asistir a centros de prácticas desde el primer curso y podamos contar con una hora semanal de tutoría asignada a la asignatura.

Diferentes enfoques a la hora de planificar las prácticas de los futuros maestros

No todos los que planifican las prácticas en centros educativos en la formación inicial de los maestros parten de una misma concepción de las mismas. En aras a la concreción, ya que no es la finalidad última de este trabajo, comentamos los siguientes:

Un primer enfoque propone que los estudiantes transfieran directamente los conocimientos que han adquirido en las aulas universitarias a las aulas de los centros educativos (Zabalza, 1996). Con esta finalidad se les plantea realizar tareas de observación del centro, del aula, de la tarea del maestro... e implementar tareas docentes siguiendo las directrices dadas, o hacer propuestas de mejora en base a la realidad observada. Este modelo de prácticas las sitúa en los últimos cursos de los estudios ya que supone que la teoría es previa a la práctica.

Esta forma de entender las prácticas ha estado cuestionada por algunos autores (Pajares y Bensington, 1995) entendiendo que las situaciones que se producen en el aula van más allá de todo aquello que un estudiante puede aplicar en ella fruto de sus aprendizajes académicos descontextualizados. La consecuencia puede ser estudiantes entrenados, pero incapaces de comprender y de afrontar la totalidad de situaciones que tienen lugar en las aulas escolares. Esto puede resultar tan parcial como aprender la profesión de maestro solo a partir de la inmersión en la realidad del aula (Korthagen et al., 2013). Una práctica sin reflexión y, especialmente, sin una teoría que la sustente, no puede considerarse completa.

Otra forma de entenderlas supone promover una interacción entre teoría y práctica. En este caso, lo que se aprende en la universidad sirve de orientación a las acciones que se llevan a cabo en los contextos reales, y aquello que pasa en estos permite conectar con lo que se aprende en la Universidad. Supone una modalidad integrada en la que teoría y práctica se van intercalando y enriqueciendo mutuamente (Zabalza, 1996). Este modelo se puede llevar a cabo de forma masiva (un periodo de integración en un centro educativo), o mediante unos días a la semana a lo largo de un tiempo.

Otra vía de plantearlas persigue integrar la reflexión-acción y la acción-reflexión de forma que “prácticas y metodología didáctica se convirtieran en la base de la educación del pensamiento agente y de la agencia pensante de los futuros maestros y maestras” (Urosa, B.; Torre, J.C., 2013, p.23).

Partimos de este modelo para iniciar la experiencia con estudiantes de primer curso del grado de maestro en Educación Infantil del CESAG. En el momento en que realizan las prácticas solo han cursado una asignatura completa por lo que no disponen de suficientes referentes para interpretar la realidad educativa. Nuestro proyecto tiene la finalidad de hacerles reflexionar sobre sus vivencias de cara a que inicien la construcción de su identidad profesional.

Esteve (2005) considera que desde el inicio de la formación docente conviene que los estudiantes se vayan planteando preguntas reflexivas sobre quiénes son, qué objetivos tienen, qué sentido tiene aquello que hacen... de cara a evitar futuras distorsiones entre un planteamiento de maestro ideal y lo que realmente van a llegar a ser.

La identidad docente

Monereo y Badía (2011) sostienen que una formación que tenga en cuenta aspectos relacionados con la identidad docente puede llegar a conseguir que, en el futuro, cuando el maestro se encuentre ante los desafíos de su profesión, que muchas veces supone afrontar situaciones críticas y desestabilizadoras, no retorne a las concepciones, estrategias y sentimientos que le ofrecen seguridad, comportamientos tantas veces identificados. Al mismo tiempo, una identidad docente bien construida les puede evitar situaciones de vulnerabilidad ante alumnos y compañeros.

La propuesta de Monereo (2011) contempla tres dimensiones:

a) La concepción de maestro.

Los estudiantes deben conocer a fondo lo que supone ejercer esta profesión. Para ello deberán analizar los diferentes roles que adoptarán en su ejercicio profesional: tutor (atento a las relaciones con los docentes, alumnos y con la familia), educador (responsable de promover el desarrollo de los alumnos en aspectos relacionales, morales, afectivos... que van a generar ciudadanos responsables) y transmisor de conocimientos (experto en la/s materia/s que enseña).

b) La forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje

Supone conocer los conceptos y principios educativos, los procedimientos y habilidades de enseñanza y las estrategias para saber cómo, cuándo, donde aplicar los conocimientos anteriores (Pozo, 2006).

c) Los sentimientos y emociones asociados a la docencia

Si estos sentimientos son positivos se deberían transformar en motivaciones, y si son negativos, pueden

desencadenar sentimientos de vulnerabilidad, inseguridad y rechazo...

Están vinculados al reconocimiento profesional, a la autoevaluación profesional y a la evaluación institucional.

Los dos primeros aspectos se van trabajando a través del currículo de la titulación y en las prácticas de cursos superiores. En nuestro caso, nos centraremos en el tercero, más relacionado con las situaciones y experiencias vividas.

El desarrollo de la identidad docente, especialmente ante situaciones prácticas, supone ir adquiriendo un repertorio de guiones o modelos mentales que se activan en circunstancias más o menos prototípicas y que permiten interpretarlas y explicarlas, regulando determinados sentimientos y emociones asociados a ellas (Monereo, 2007).

Objetivos

A través de la intervención que hemos propuesto se pretende que los estudiantes sean progresivamente capaces de:

- Convertir acciones cotidianas de las prácticas en fuente de reflexión y conocimiento.
- Reconocer, explicitar e interpretar sus vivencias ante determinados incidentes en referencia a su profesión.
- Establecer y mantener relaciones interpersonales estables y dinámicas.
- Valorar la importancia del control racional de su comportamiento a la hora de interactuar con niños o adultos, considerando las consecuencias que puede tener la forma en que se dicen las cosas.
- Conocer estrategias de asertividad para que sean capaces de decir lo que se debe decir y en el momento apropiado.
- Trabajar en equipo.

Metodología

La experiencia se inició en el mes de febrero de 2016 cuando los estudiantes de primer curso de las titulaciones de Magisterio Educación Infantil y Doble Grado Educación Infantil y Primaria iniciaron sus prácticas en centros educativos en aulas de segundo ciclo de Educación Infantil un día a la semana.

Aprovechando la hora de tutoría, convocamos al grupo de 30 alumnos con la finalidad de solucionar dudas sobre las tareas exigidas y guiarles en sus observaciones. Al mismo tiempo, decidimos centrarnos en una competencia que consideramos clave en la convivencia y en las relaciones interpersonales, la asertividad.

La asistencia a estas sesiones fue voluntaria y la media de estudiantes que acudieron a ellas fue de 20, que solían ser los mismos.

En los debates de la sesión inicial, expresaron su inquietud ante una serie de emociones que les desconcertaban en relación al inicio de su experiencia de prácticas.

Hablaron de diferentes miedos e inseguridades, a enfrentarse a un grupo de niños que los estuviesen mirando, a no saber qué debían hacer, a que las maestras los juzgasen, a no poder o no saber responder a las expectativas que se habían generado sobre ellos, a sentirse inseguros ante una posible acogida negativa, a no saber pedir lo que deseaban, en todo caso, a no tener estrategias para enfrentar determinadas situaciones.

En la siguiente sesión, después de haber asistido al centro de prácticas, algunos miedos se habían disipado y surgieron diferentes anécdotas del día a día. Curiosamente, casi siempre se referían a situaciones en que habían observado mala praxis de los tutores y reconocieron no tener recursos para hacer comentarios asertivos al respecto.

La primera recogida formal de datos se realizó a través del test de evaluación asertiva de Gambрил y Richey (Güell, Muñoz, 2003) y se completó con las observaciones que se recogieron de los diarios de prácticas.

En la siguiente sesión se abordaron nociones teórico-prácticas sobre asertividad que les permitiesen diferenciar las conductas asertivas de las pasivas y agresivas y estructurar mensajes verbales, no verbales y elementos paralingüísticos adecuados.

A partir del relato de sus propias experiencias elaboramos un cuestionario en el que describimos diez situaciones que representaban relaciones simétricas, alumno- alumno (en la universidad), practicante-practicante (en el centro de prácticas) y asimétricas, alumno-tutor (en la universidad), practicante-tutor (en el centro de prácticas) y practicante-niños (en el centro de prácticas). Se les dieron tres posibles respuestas para que, en base al tipo de relación, identificasen si las conductas eran agresivas, pasivas o asertivas. (ver anexo 1).

Finalmente, en las dos últimas semanas, organizamos experiencias de rol playing para que representasen distintas situaciones del cuestionario.

Por último, los practicantes realizaron una valoración escrita de las sesiones.

Resultados

El test de evaluación asertiva de Gambрил y Richey (Güell, Muñoz, 2003), que presentaba situaciones en las que debían valorar el grado de malestar que éstas les producían y la probabilidad de afrontarlas asertivamente, fue respondido por 26 practicantes.

En referencia al primer factor (grado de malestar), se considera no asertiva una puntuación a partir de 95,61. La media de nuestros estudiantes fue de 50,6, que los refleja como asertivos.

En referencia al segundo factor (probabilidad de respuesta asertiva) se considera no asertiva una puntuación a partir de 104. La media de nuestros estudiantes fue de 60,77. Igualmente se identificaron con las respuestas asertivas.

En referencia al cuestionario de situaciones (ver anexo 2), en un 80% de las premisas, identificaron correctamente las conductas adecuadas a cada opción, especialmente diferenciando conductas agresivas de pasivas (situaciones 1, 3, 4, 5, 8 y 9).

Algunas respuestas no coincidían con la que se esperaba, por ejemplo, identificaron el hecho de no prestar un trabajo a un compañero que lo pide en el último momento como agresiva (situación 2), o actuar para proteger a un niño como conducta agresiva (situación 6). Especialmente les costó diferenciar asertivo de agresivo en situaciones asimétricas (situaciones 6, 7, 8 y 10). Por ejemplo, identificaron el poner distancia con los niños para definir la posición de autoridad como agresivo, ningún practicante lo entendió como asertivo (situación 7).

Con respecto al rol playing, solo dio tiempo a representar las dos primeras situaciones, una asimétrica y otra simétrica. Sin embargo, fue interesante ver como el hecho de dramatizarlas dio oportunidad para reflexionar conjuntamente sobre lo que suponía ser maestro, la responsabilidad que implica, las presiones a las que se ve sometido, la importancia del autocontrol emocional y de la asertividad en la profesión. Por ejemplo, les permitió ponerse en el lugar del maestro y entender los motivos de una reacción violenta con el practicante debido a su responsabilidad ante los niños.

La segunda representación (situación 2) permitió comentar problemas que surgían en el aula debido a que no eran capaces de decir las cosas en el momento y términos adecuados, y esto generaba tensiones (fuera entre compañeros o con profesores y tutores).

Los alumnos, por otra parte, valoraron positivamente las sesiones realizadas y destacaron como valiosos para reflexionar los siguientes aspectos:

- Importancia de las emociones en la vida y en las aulas.
- Mejora en el conocimiento de la profesión docente.
- Actuar asertivamente supone prevenir el malestar docente.
- Las sesiones han supuesto alivio al poder compartir y expresar sentimientos, reflexionar y sentirse escuchados.
- Han entrado en contacto con estrategias para actuar de cara al futuro como ponerse en el lugar de una docente para comprenderla.

Conclusiones

Según los resultados obtenidos vimos, de entrada, que los practicantes se consideraban asertivos, aunque podían mejorar en este aspecto de forma global. A menudo, esta imagen

que mostraron de sí mismos contrastaba con las observaciones hechas durante las sesiones y con los comentarios que aparecían en sus diarios, en general muy pasivos ante situaciones que requerían una respuesta más asertiva, especialmente en situaciones asimétricas.

Un punto interesante que surgió a lo largo de todas las sesiones tuvo que ver con las reflexiones sobre la importancia del cómo se dicen las cosas (comunicación no verbal), tanto como el contenido de lo que se dice. Por ejemplo, en relaciones asimétricas, como dirigirse a un superior (tutoras) para hacer un comentario crítico sin hacer que se sintiese herido o cuestionado.

Apareció el argumento de género (solo había un varón en el grupo) donde las mujeres tradicionalmente hemos sido educadas a no decir las cosas, callando o evitando enfrentar situaciones desagradables. Esto podría explicar que hubiesen identificado como agresivas, situaciones que para nosotras eran asertivas o pasivas.

Consideramos relevante la valoración final que hicieron por escrito ya que tenían total libertad para opinar. Destacaron especialmente el clima de confianza que se generó en las sesiones que hizo posible que expresasen sus sentimientos (lo cual les aliviaba) y se sintiesen escuchados.

La continuidad de este tipo de experiencias durante el periodo de prácticas a lo largo de la carrera podría llegar a ser un método eficaz para el desarrollo de la identidad docente y la conciencia sobre el manejo de las emociones en el aula.

Bibliografía

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company.

Bazdresch, M. Las competencias en la profesión docente [<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20ermanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Las%20competencias%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.%20Bazdresch,%20M.pdf>]

Bruner, J. S. (1972). El proceso de la educación. México: Uteha.

Cases, I. (2000). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. Guix. Elements d'Acció Educativa, nº 264, pp. 21-25.

Esteve, J.M. (2005). Bienestar y salud docente. La ambivalencia de la profesión docente: Malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. Revista Prelac, 1, 117-133.

García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia Revista Digital Universitaria Vol 10 nº11 en [<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>]

Güell, M.; Muñoz, J. (2003). Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós.

Marina, J.A. (2016). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar, en

[\[http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf\]](http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf)

Monereo, C. Las competencias profesionales de los docentes, en [\[http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf\]](http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf)

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 13 Vol 5 (3) pp. 497-534.

Monereo, C. (2010) ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 583-597.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación* n.º 52 (2010), pp. 149-178

Monereo, C.; Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza, en [\[http://www.sinte.es/_identites/wp-content/uploads/2012/05/Los-Heteronimos_del_docente_Monereo_Badia.pdf\]](http://www.sinte.es/_identites/wp-content/uploads/2012/05/Los-Heteronimos_del_docente_Monereo_Badia.pdf)

Pajares, F; Bensgton, J.K. (1995). The psychologizing of teacher education: formalist thinking and preservice teacher's beliefs. *Peabody Journal of Education*, 70 (3) pp. 83-98.

Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Urosa, B. y Torre, J.C. (2013). Maestros de la acción pensada, educadores del pensar agente. Cinco años de planes de estudio de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Pontificia de Comillas, en *Rol y desafíos de las Universidades Católicas. Formación de profesionales de la educación*. Santiago de Chile: 24º Coloquio Red ACISE.

Zabalza, M. (1996). El prácticum y los centros de desarrollo profesional (pp 253 a 287). En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE. Universidad de Deusto.

Anexos

1. Cuestionario de situaciones

Proponemos situaciones en las que se establecen relaciones en tres niveles diferentes:

1. Interacciones entre iguales, sean compañeras de prácticas, o formando parte de un grupo del mismo rango.
2. Interacciones donde el practicante depende de la evaluación o aceptación de otro docente o personal del centro.
3. Interacciones donde el practicante esté en situación de autoridad (con los niños), o manejando determinada información que le permita opinar y actuar (con o ante los padres).

Instrucciones

Lee en silencio las diferentes situaciones y reflexiona sobre las posibles respuestas, identificando a qué tipo de conducta hacen referencia (agresiva, pasiva o asertiva).

Indica al lado de la respuesta si consideras que es agresiva (AG) pasiva (P) o asertiva (AS).

Posteriormente las comentaremos todos en gran grupo.

Situaciones

1-La tutora de prácticas te deja sola con el grupo de niños de 3 años. Mientras están sentados en asamblea, una niña, que con frecuencia suele morder, aunque tú no lo sabías, muerde a otra que se pone a llorar. Al volver la maestra te regaña duramente por tu descuido.

- A. Aceptas resignadamente la llamada de atención.
- B. Le respondes que no te había dicho que esa niña mordía y que no podías saberlo.
- C. Le pides amablemente que te explique cómo podías haberlo previsto y comentas que estarás más pendiente la próxima vez.

2-Una compañera de prácticas te pide tu trabajo de observación del centro, que ya tienes listo para entregar.

- A. Le dices que no se lo dejas.
- B. Se los deja, pero en el fondo preferirías no hacerlo.
- C. Le recriminas con un “qué morro tienes”, que bastante te ha costado hacerlo para ahora regalarlo.

3-En el bar del centro se reúnen varias practicantes a tomar un café, y surge en la conversación una crítica poco favorable a otra compañera que no está presente con la que tu simpatizas.

- A. Participas en la conversación, defendiendo a la compañera.
- B. Les dices que son unas cotillas de cuidado, te levantas, y te vas.
- C. Te quedas callada para no levantar polémica.

4-Por una rabieta, un niño de tu clase de prácticas rompe el trabajo de un compañero y éste se pone a llorar.

- A. Le reprendes con dureza por su mal comportamiento.
- B. Le preguntas por qué lo ha hecho, explicándole que su disgusto se puede solucionar sin hacer daño, buscas que se disculpe.
- C. Quedas al margen, esperando que la tutora lo resuelva.

5-Quieres ir a una salida del grupo de niños de tu aula, pero no es el día en que haces prácticas por lo que el seguro escolar no te cubre posibles accidentes fuera del centro.

- A. Aceptas esta explicación del tutor y te resignas.
- B. Investigas las características del seguro, qué cubre y qué no, e insistes en ir con el compromiso de no poner a ningún niño ni a ti en situación de peligro.
- C. Dices que no te importa, que quieres ir, y que pasas de papeleos que no sirven más que para enredar.

6-Un niño de 5 años se ha hecho caca encima, la tutora le hace comentarios sarcásticos dejándole mal ante los compañeros.

- A. Haces como que no lo has escuchado.
- B. La próxima vez intentas solucionar tú la situación antes que la maestra.
- C. Le comentas en privado que te ha parecido mal su actitud, pues afecta a la autoestima del niño.
- D. Le preguntas si no se encuentra bien, porque te ha parecido que estaba un poco alterada por la forma en que ha tratado al niño.

7-Los niños están encantados contigo, te miman y te buscan en el patio, te preguntan cosas personales. Pero, en ocasiones, en el aula pasan de ti cuando los reprendes o les pides un trabajo.

- A. Te dejas querer y disfrutas la emoción compartida.
- B. Pones distancia con los niños para definir tu posición de autoridad.
- C. Si no te han hecho caso en el aula, les rechazas cuando vienen a por mimos.

8-Hay tres docentes en el aula, dos maestras y tu como practicante. Identificas que hay diferencias importantes entre ambas con respecto al manejo de los niños.

- A. Te alineas con la de mayor autoridad y experiencia, con la que te trata mejor, o con quien te evalúa.
- B. Te mantienes al margen intentando que ninguna crea que estás de parte de la otra. C. Les sueltas un “chicas, que mal rollo tenéis”, qué dirán los padres.
- D. Propón una opción asertiva distinta.

9-La tutora te reclama que has llegado tarde cuatro veces al centro, y que es necesario que seas puntual (realmente han sido tres veces).

- A. Le respondes que conoces tus obligaciones y le aclaras que realmente han sido solo tres veces.
- B. Aceptas la llamada de atención sin responder, te parece injusto que diga que fueron cuatro veces.
- C. Te disculpas, le aclaras que has tenido problemas y te comprometes a ser más puntual.

10-En el centro donde haces las prácticas sientes que cada vez te delegan más responsabilidades, y que quizá se estén excediendo en referencia a tu compromiso como practicante.

- A. Lo aceptas igualmente sin decir nada.
- B. Lo comentas con la tutora del CESAG, buscando con ella una solución.
- C. Hablas con tu tutora del centro y le trasmites tu incomodidad, diciéndole que se están pasando contigo.

2. Análisis de las respuestas al cuestionario de situaciones. Resultados

Se analizaron 22 cuestionarios con 10 situaciones que presentaban 3 o 4 opciones de respuesta. El alumno debía identificar si las conductas eran agresivas, pasivas o asertivas.

Situación 1: La tutora deja sola a la practicante con el grupo de 3 años, una niña muerde a otra. Al volver la tutora, regaña fuertemente a la practicante				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Acepta resignadamente la llamada de atención	2	19		1
Responde que no le había avisado y que no podía adivinarlo	19	2		1
Le pide amablemente cómo podía haberlo previsto y comenta que estará más pendiente la próxima vez			21	1

19 alumnas identifican correctamente todas las conductas (86.4%)

2 identifican “Aceptar resignadamente la llamada de atención” como agresiva (9%)

2 identifican “Respondes que no te había dicho que esa niña mordía y que no podías saberlo” como pasiva (9%)

Situación 2: Una compañera de prácticas te pide tu trabajo de observación del centro para copiarlo...				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Le dices que no se lo dejas	1		20	1
Se lo dejas, pero en el fondo preferirías no hacerlo		21		1
Le recriminas con un “qué morro tienes”...	20		1	1

20 identifican correctamente todas las conductas (86.4%)
 1 identifica "Le dices que no se lo dejas" como agresivo (4.6%)
 1 identifica "Le recriminas con un 'qué morro tienes' , que bastante me ha costado hacerlo para ahora regalarlo" como asertiva (4.6%).

Situación 3: En el bar del centro se reúnen practicantes a tomar un café, surge una crítica negativa hacia una compañera ausente con la que simpatizas...				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Participas en la conversación defendiendo a la compañera			22	
Les dices que son unas cotillas de cuidado...	22			
Te quedas callada para no levantar polémica		22		

22 identifican correctamente todas las conductas (100%)

Situación 4: Por una rabieta, un niño rompe el trabajo de otro que se pone a llorar				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Le reprendes con dureza por su comportamiento	22			
Le preguntas por qué lo ha hecho explicándole que su disgusto se puede solucionar de otra forma y buscas que se disculpe			22	
Quedas al margen, esperas que la tutora resuelva		22		

22 identifican correctamente todas las conductas (100%)

Situación 5: Quieres ir a una salida con tu grupo, pero la tutora te explica que no puedes ir porque el seguro escolar no te cubre ese día				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Aceptas la explicación y te resignas	2	20		
Investigas las características del seguro, qué cubre y qué no, e insistes en ir con el compromiso de poner a los niños ni a ti en peligro			22	
Dices que no te importa, quieres ir y pasas de papeleos	20	2		

22 identifican "Investigas..." como asertivas (100%)
 20 identifican "Aceptas esta explicación del tutor y te resignas" como pasiva (90.9%), y 2 como agresiva (9%)
 20 identifican "Dices que no te importa, que quieres ir y pasas de papeleos que no sirven más que para enredar" como pasiva (90.9%)

Situación 6: Un niño de 5 años se ha hecho caca encima, la tutora le hace comentarios crueles ante los compañeros				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Haces como que no lo has escuchado		21		1
La próxima vez intentas solucionarlo antes que la maestra	6	5	7	4
Le comentas en privado que te ha parecido mal su actitud pues afecta a la autoestima del niño	6		12	4
Le preguntas si no se encuentra bien, pues te ha parecido que estaba un poco alterada...	2		19	1

A: 21 identifican “Haces como que no la has oído” como pasiva (95.4%)
1 no eligió ninguna conducta para la primera opción (4.6%)

B: 5 identifican “La próxima vez intentas solucionar tú la situación antes que la maestra” como pasiva (22.7%)
6 la identifican como agresiva (27.3%)
7 la identifican como asertiva (31.8%)
4 no eligieron ninguna opción (18.2%)

C: 4 no eligen ninguna opción (18.2%)
12 la identifican como asertiva (50%)
6 la identifican como agresiva (27.3%)

D: 19 la identifican como asertiva (86.4%)
2 la identifican como agresiva (9.1%)
1 no elige opción (4.6%)

Situación 7: Los niños están encantados contigo, te miman y te buscan en el patio, te preguntan cosas personales, pero en ocasiones en el aula pasan de ti cuando les reprendes o les pides un trabajo...				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Te dejas querer y disfrutas la emoción...		17	5	
Pones distancia con los niños para definir tu posición de autoridad	6	16		
Si no te han hecho caso en el aula, les rechazas cuando vienen a por mimos en el patio	21	1		

A: 17 la identifican como pasiva (77,3 %)
5 la identifican como asertiva (22,7%)

B: 16 la identifican como pasiva (72,7 %)
6 la identifican como agresiva (27,3%)

C: 21 la identifican como agresiva (95.4%)
1 la identifica como pasiva (4.6 %)

Situación 8: Hay 3 docentes en el aula, dos maestras y tu de practicante, identificas que hay diferencias importantes entre ellas sobre el manejo de los niños				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Te alineas con la de mayor autoridad y experiencia, con quien te trata mejor, o con quien te evalúa	2	6	7	7
Te mantienes al margen intentando que ninguna crea que estás de parte de la otra		21		1
Le sueltas un “chicas qué mal rollo tenéis, qué dirán los padres”	22			

A:6 la identifican como pasiva (27.3%)
7 la identifican como asertiva (31.8%)
2 como agresiva (9%)
7 no eligen opción (31.8%)

B: 21 la identifican como pasiva (95.4%)
1 no elige opción (4.6%)

C: 22 la identifican como agresiva (100%)

Situación 9: La tutora te reclama que has llegado tarde 4 veces a centro, y que debes ser puntual. Realmente han sido 3 veces...

	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Le respondes que conoces tus obligaciones y que realmente han sido solamente 3 veces	21			1
Aceptas la llamada de atención sin responder, te parece injusto que diga que fueron 4 veces		21		1
Te disculpas, das una explicación y te comprometes a ser más puntual			21	1

A: 21 la identifican como agresiva (95.4%)
1 no contesta (4.6%)
B: 21 la identifican como pasiva (95.4%)
1 no contesta (4.6%)
C: 21 la identifican como asertiva (95.4%)
1 no contesta (4.6%)

Situación 10: En el centro donde hacer las prácticas sientes que cada vez te delegan más responsabilidades y que se exceden tu compromiso como practicante...				
	Agresiva	Pasiva	Asertiva	NC
Lo aceptas igualmente sin decir nada		21		1
Lo comentas con tu tutora de universidad buscando juntas una solución	1	1	18	2
Hablas con la tutora del centro y le trasmites tu incomodidad diciendo que se están pasando...	15	1	4	2

A: 21 la identifican como pasiva (95.4%)
1 no contesta (4.6%)
B: 18 la identifican como asertiva (81.8%)
2 no contesta (9%)
1 la identifica como pasiva (4.6%)
1 la identifica como agresiva (4.6%)

The grammar of schooling and school success/failure

Ilídia Cabral | Centre for Studies in Human Development

Faculty of Education and Psychology of the Catholic University of Portugal

José Matias Alves | Centre for Studies in Human Development

Faculty of Education and Psychology of the Catholic University of Portugal

Resumen

El problema del fracaso escolar y el abandono escolar temprano en Portugal aún persiste, a pesar de las continuas políticas desarrolladas en las últimas décadas con el fin de promover el éxito académico. Estas políticas tuvieron poco impacto en la práctica educativa, manteniendo inalterada la gramática de la escolarización. Esto significa seguir organizando las escuelas en la lógica de la estandarización de las situaciones de aprendizaje, lo cual es incompatible con la diversidad de los estudiantes que las escuelas tienen que enfrentar actualmente.

Sin embargo, en el inicio del siglo XXI algunos programas basados en la alteración del modelo de escuela tradicional surgirán, tornando posible agrupar a los estudiantes y administrar el tiempo y el espacio escolares de una manera flexible.

La presente comunicación se basa en un estudio de caso múltiple de tres proyectos diferentes – Fénix , Turma Mais y Área de Desarrollo Individual - desarrollado con el objetivo de comprender si la forma como las escuelas se han reorganizado dentro de estos proyectos ha sido percibida por los directores, maestros y estudiantes como promotora del aprendizaje.

Los resultados del estudio muestran que, en general, los proyectos son percibidos como generadores de impactos positivos en el aprendizaje. Sin embargo , algunas áreas de mejora se pueden identificar, por ejemplo, la institución de la práctica de la supervisión pedagógica; una gestión más inteligente del plan de estudios y la activación de verdaderos ciclos de aprendizaje, apoyados por procesos de diferenciación pedagógica y mecanismos de evaluación formativa al servicio del aprendizaje.

Palabras clave: éxito académico, gramática de la escolarización, mejora de la escuela

Abstract

The problem of school failure and early school dropout in Portugal still persists, despite the continuous policies developed in the last decades in order to promote academic success. These policies had little impact on educational practice, maintaining school grammar unaltered. This means continuing to organize schools in the logic of the standardization of learning situations, which is incompatible with the diversity of students schools have to face nowadays.

However, in the beginning of the twenty-first century some programs based on the alteration of the traditional school model emerged, making it possible to group students and to manage time and space for instruction in a flexible way.

The present communication is based on a multiple case study of three different projects - Fénix (Phoenix), Turma Mais (Plus Class) and Área de Desenvolvimento Individual (Individual Development Area) – developed with the objective of understanding if the way schools have reorganized themselves within these projects has been perceived by principals, teachers and students as learning promoting.

The results of the study show that in general these are perceived as generating positive impacts on learning. However, some areas for improvement can be identified, such as the institution of pedagogical supervision practice; a more intelligent curriculum management and the activation of true learning cycles, leveraged by pedagogical differentiation processes and formative assessment mechanisms to the service of learning.

Key words: academic success, grammar of schooling, school improvement

Introduction

This study has sought to understand some strategies to solve a persistent problem in schools: the problem of the inefficiency of the school grammar and of school failure. In fact, the massive access to education that occurred during the 2nd half of the 20th century has not been accompanied by a significant alteration of the school pedagogical model. School has opened its doors to diversity by answering to heterogeneity with a uniformity of pedagogical and organizational procedures.

Passing from an elite to a mass school, based on traditional models of knowledge organization and transmission, has brought along severe problems of school failure. The massification of school was carried out by teaching everyone as if they were one and the same person (Barroso, 1995, 2001), which led to high school failure and dropout rates.

This led to the implementation of several top down measures in order to reduce school failure and dropout rates that were implemented in Portugal in the last decades of the 20th century, but with little impact on the promotion of school success.

In 2009 a new program of school success promotion emerged, named More School Success. This program was conceived in a bottom up logic, since it has been first designed and implemented in schools facing the problem of school failure and it was then generalized to other Portuguese schools by the Ministry of Education.

This multiple case study was carried out in 2 schools in the North of Portugal and focused on three modalities of this program: *Fénix* (Phoenix), *Turma Mais (Plus Class)* and *Área de Desenvolvimento Individual* (Individual Development Area). What these three modalities have in common is that they alter the traditional grammar of schooling, reorganizing school instructional time, space and learning models, in order to prevent school failure.

The research objective that oriented this study was to understand if the way these schools have reorganized themselves within these projects has been perceived by principals, teachers and students as learning promoting.

Methodology

The study was developed during the schoolyears of 2010/2011 and 2011/12 and included two 5th / 6th grade classes of each project, as explained in table 1.

The data was collected through interviews, focus groups, class observation, questionnaires and document analysis, as explained in table 2.

Conclusions

From the study that was carried out it is possible to reach the following conclusions:

1. It is the global educational policy that generates the possibilities of innovation, change and improvement inside schools. Only a bottom up policy that acknowledges schools' capacity of organizing themselves in order to solve their problems can create the conditions needed for improving, in a significant, consistent and durable way the educational processes and results.

2. The grammar of schooling (Tyack & Tobin, 1994), which means the regular structures and rules that organize the instruction work, largely determines the process of schooling and its sense. Only an intervention that alters the syntax of the organization has the conditions to make new success possibilities to emerge. The alteration of the grammar of schooling implies new ways of grouping students in flexible and mutable learning groups, making a more intelligent use of the time and spaces of instruction and organizing them in order to make students learn more. It also implies new models of curriculum management, more innovative, integrated and flexible (Alves, 2010a, 2010b, 2011, 2012; Verdasca, 2007, 2010a, 2010b, Azevedo, 2011) and creating strategies in order to differentiate the school work, giving another meaning to the instructional time (Perrenoud, 1995; Alves, 2010a, 2010b, 2011).

Table 1. Constitution of the sample

School 1	School 2
<p><i>Phoenix</i></p> <p>- 2009/10: 1st year of the Project (two 5th grade classes 42 students) - 2010/11: 2nd year of the Project (two 5th grade classes , two 6th grade classes 95 students)</p>	<p><i>Plus Class</i></p> <p>- 2009/10: 1st year of the Project (twelve 5th grade classes 4 <i>Plus Classes</i> 281 students) - 2010/11: 2nd year of the Project (twelve 6th grade classes <i>Plus Classes</i> 280 students)</p> <p><i>Individual Development Area (IDA)</i> (model based on team teaching)</p> <p>- 2010/11: implementation of the Project (ten 5th grade classes 5 teaching teams 237 students and three 7th grade students 2 teaching teams 75 students)</p>
<p>Sample: two 6th grade Phoenix classes</p>	<p>Sample: Plus Class (two 6th grade plus classes) IDA – two teaching teams</p>

Table 2. Data collection process

	Phoenix	Plus Class	IDA
<i>Interviews / Focus Groups</i> 9 interviews / focus group (FG) 44 people	FG with 8 students FG with 8 Phoenix teachers Interview with 2 non Phoenix teachers Interview with the Principal	FG with 7 students Interview with 2 teachers from Plus Classes Interview with the Principal	FG with 8 students FG with 7 teachers from the teaching teams Interview with the Principal
<i>Class observation</i> 24 hours and 30 minutes	Observation of 6 classes and partial observation of another 6 classes	Observation of 3 classes and partial observation of 6 classes	Partial observation of 18 classes
<i>Questionnaire</i> Principal Instructional Management Rating Scale (Hallinger, 1983)	25 questionnaires out of a universe of 27 seventh grade teachers directly or indirectly connected to the project	39 answers, which correspond to the universe of teachers of the 3rd cycle of studies (7th, 8 th and 9 th grades)	Not applied
<i>Document analysis</i> School results (internal and external assessment)	Analysis of the school results of every 6th grade class in the schoolyear of 2010/11	Analysis of the school results of every 6th grade class in the schoolyear of 2010/11	Not applied

3. Despite the centrality of the alteration of the organizational conditions as a starting point to rethink issues concerning school success / failure, this alteration is not enough to drive schools towards success. The alteration of the didactic model, the way strategic action in the classroom is thought and operated, the methodologies, the teaching resources, the pedagogical relationship are fundamental variables in the construction of the possibilities of success (Alves, 2011).

4. Leadership is fundamental in any well succeeded change process in education (Kotter & Rathgeber, 2012). Recent research on leadership models refers to leadership for learning, which comprises characteristics of instructional, transformational and shared leadership, as the most adequate model to drive schools towards the continuous improvement of the educational processes and results (Hallinger, 2011).

5. Only an integrated and systemic vision that rejects sterilizing dichotomies and integrates and combines organization and pedagogy, organizational and professional cultures has the conditions to generate and sustain new models of pedagogic action. This is because the complexity of school as an organization, of the pedagogical action and of the human being do not comply with unilateral and fragmented visions of reality.

6. Schools that are improvement oriented act as a network inside the organization and among organizations that feel included in a common goal of elevating the results of success. These networks

make it possible to connect people to a set of common values and ideas and promote the necessary conditions for the creation of a sense of us from the self of each individual (Sergiovanni, 2004). The creation of networks offers opportunities for learning with others, through interaction, observation and mutual collaboration (Fullan & Hargreaves, 2001), as well as it enables the development of a shared vision of education, which is lived beyond the school gates (Hopkins, 2007).

7. We cannot continue teaching students as if they were one and the same person (Barroso, 1995, 2000), having the fiction of the average student as a reference. It is certain that heterogeneity has invaded a school that had not been created to deal with diversity. And it is also certain

that teaching a heterogeneous class has obvious limitations, since the teacher will hardly be able to differentiate in order to create learning promoting situations for every student.

Many times, under the cover of the enrichment that comes from the heterogeneity of the class, the students who are on the edges of mediocrity (the very good ones and the ones that have many difficulties) are left out. So we need to organize school under a world of diversity (Peretti, 1986) and that implies considering new ways of organizing and grouping students.

References

Alves, J. M. (2010a). Modelo Didático e a Construção do Sucesso Escolar. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar.* (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2010b). O Projecto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar.* (pp. 37-66). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix –*

Relatos que contam o sucesso. (pp.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2011). Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (1995). Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.

Hallinger, P. (1983). Principal instructional management rating scale. Version 2.3. Sarasota, FL: Leading Development Associates.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. Page 8 of 8

Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.

Kotter, J. & Rathgeber, H. (2012). O nosso icebergue está a derreter. Porto: Ideias de Ler.

Peretti. A. (1986). Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos. In *Cahiers Pédagogiques*, 244-245, 6-15.

Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.

Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Verdasca, J. L. (2007). A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como Factores de Proficiência Escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: a turma como unidade de análise*, 1, 37-80.

Verdasca, J. L. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: Um Desafio na Afirmação da Autonomia da Escola. In J. Azevedo & J. M. Alves, (Org.). *Projecto Fénix – Mais Sucesso Para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 31-35). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Verdasca, J. L. (2010b). *Temas de Educação – administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.

Participación e implicación con formularios de Google

Maria Magdalena Cortès Ferrer

Coordinadora Pedagógica Col·legis Diocesans de Mallorca

Resumen

Los Colegios Diocesanos de Mallorca iniciaron un proceso de redefinición identitaria y convergencia el curso 2014-2015. Se trata de 11 colegios muy diversos en cuanto a procedencia, tamaño, ubicación y comunidad educativa, aunque bajo la misma titularidad.

Con el fin de potenciar la identidad y el compromiso, al tiempo que mejorar la participación de los claustros en los procesos de reflexión y toma de decisiones, se realizaron acciones destinadas a recoger información, a generar sinergias y a promover la participación e implicación con el fin de redactar un Proyecto Educativo Institucional para todos los centros.

De entre las acciones realizadas, destacaríamos el uso de "Google forms" para poder acceder directamente a la totalidad del profesorado (572 docentes) y conseguir su participación en el proceso de redefinición de la identidad. Se pretendía:

- Apelar individualmente a los docentes.
- Garantizar el anonimato en las respuestas de forma que la información no estuviera condicionada.
- Abarcar temas diversos y preguntar de formas distintas.

Finalmente, el cuestionario estuvo compuesto por:

- afirmaciones para indicar el grado de acuerdo/desacuerdo
- cuestiones sobre las que establecer prioridades
- ítems en los que escoger entre varias opciones
- preguntas en las que responder indicando si/no y/o de forma abierta.

Se obtuvieron 454 respuestas sobre:

- El papel de la escuela
- El perfil, las motivaciones y limitaciones de los docentes
- Las metodologías y actividades
- El trabajo en equipo
- La relación con la familia

La totalidad de los docentes recibieron los resultados completos y un extracto en forma de infografía con la información destacada.

Abstract

On 2014-2015 year, Mallorca Diocesan Schools began a process of identity redefinition and convergence. There are 11 very different schools in terms of origin, size, location and educational community, although under the same ownership.

In order to enhance the identity and commitment, while improving the participation of the teachers in the process of reflection and decision-making, they were made actions to collect information, to generate synergies and promote participation and involvement. The final aim was to write an Institutional Educational Project for all schools.

Among the actions taken, we highlight the use of "Google forms" to access all teachers (572 teachers) and get them involved in the process of redefinition of identity. It was intended:

- Appealing teachers individually.
- Ensure anonymity in responses so that the information is not conditioned.
- Encompass various different ways to ask them issues.

Finally, the questionnaire was composed of:

- statements to indicate the degree of agreement / disagreement
- issues on which prioritize
- items where choose between several options
- answer questions that indicate yes / no and / or openly.

454 answers were obtained:

- The role of the school
- The profile, motivations and limitations of teachers
- The methodologies and activities
- Team work
- The relationship with families

All the teachers received the full results and an extract in the form of infographics with essential information.

Contenido de la comunicación:

Los colegios diocesanos de Mallorca son centros muy distintos entre sí; históricamente han funcionado como escuelas aisladas, aunque la titularidad es la misma en todos ellos. Durante el curso 2014-2015 se nombra un Vicario Episcopal encargado de la gestión directa de los centros, que pretende redefinir la identidad, aumentar la presencia del Obispado en las escuelas e impulsar la coordinación pedagógica y pastoral de todas ellas. Para ello se crea un Gabinete Pedagógico encargado de la redacción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que facilite la convergencia y el trabajo coordinado, y que dote de una identidad común al conjunto de colegios.

Apoyados en literatura pedagógica e investigación (Ainscow et al., 2014; Fullan y Hargreaves, 1997; Sarramona y Rodríguez, 2010) y por procesos iniciados en grupos de centros con realidades parecidas (Escoles Pies, Jesuïtes Educació), los miembros del Gabinete Pedagógico ponen en marcha acciones para recoger información de los centros y los docentes (entrevistas, encuestas y cuestionarios), generar sinergias e implicación y promover la participación y la implicación con el Proyecto Educativo Institucional (seminarios y talleres).

Resaltamos el uso de la encuesta a educadores por varios motivos:

Es la primera ocasión en que se realiza en este contexto una recogida de información directa al colectivo docente y que se pregunta sobre cuestiones relacionadas con su visión personal de la docencia, de la educación y de sus respectivos centros.

Se considera estrictamente necesaria la participación e implicación de los docentes a través de distintos mecanismos, para lo cual es importante conocer su estado de ánimo, sus propias percepciones, sus opiniones, sus sensaciones... toda aquella información de carácter individual que debe ser considerada al orientar el diseño de los procesos participativos y

centrarlos en dinámicas de reflexión conjunta. Por todo ello, se decide garantizar el anonimato de los docentes participantes así como proporcionar el acceso a la encuesta de manera directa y simultánea a todos ellos.

Los miembros del Gabinete Pedagógico deciden usar la **herramienta Google Forms** ya que:

Permite una toma de decisiones conjunta más ágil al poder compartirse la encuesta creada, editarse al mismo tiempo y permitir la obtención de un histórico de las revisiones realizadas por cada persona que comparte el archivo.

No requiere de inversión alguna por parte de la institución.

Es posible acceder y responder desde cualquier servidor de correo electrónico.

Resulta sencillo responder, incluso en ausencia de dominio de la tecnología.

Ofrece diversos tipos de posibles preguntas.

El vaciado de las respuestas es automático.

La información es volcada en un archivo .xml, que permite trabajar con los datos obtenidos.

El diseño de **la encuesta** permite recoger información sobre:

- La opinión de los docentes respecto de la función de la escuela en la sociedad y las tareas importantes que deben realizarse en ella, así como de los Col·legis Diocesans y su situación actual.
- El perfil, las motivaciones y las limitaciones de los docentes, algo esencial para deducir su estado de ánimo, su implicación en la docencia y la valoración que hacen de su actividad profesional.
- Las metodologías y actividades, es decir, aquello que hacen, querrían hacer y se sienten preparados para iniciar en el aula.
- El trabajo en equipo que debe desarrollar un docente y la relación que debe establecerse con los compañeros.
- Los rasgos que deben caracterizar la relación entre docentes y familias.

Se decide construir la encuesta preguntando de distinta manera sobre los mismos temas para, si fuera necesario, poder contrastar resultados y determinar la consistencia o no de las respuestas. Finalmente, la encuesta queda configurada por 30 preguntas agrupadas en cinco bloques: afirmaciones para indicar el grado de acuerdo/desacuerdo, cuestiones sobre las que establecer prioridades, ítems en los que escoger entre varias opciones, preguntas en las que responder indicando si/no y/o de forma abierta.

La encuesta se distribuye simultáneamente por correo electrónico a la totalidad del personal docente y se deja activa durante un período de unos 10 días, durante los cuales se envía un recordatorio por la misma vía. Se obtienen 454 respuestas (de las 572 posibles) que, una vez vaciadas, se hacen llegar a los docentes a través de correo electrónico. En cuanto a los resultados, los sintetizamos a continuación.

Destacan, por el elevado grado de acuerdo, las afirmaciones siguientes (el porcentaje refleja la opción “totalmente de acuerdo”):

93.2 %: La escuela es un espacio para proporcionar oportunidades de crecimiento a todos los alumnos.

86.3 %: Los docentes debemos analizar críticamente nuestro trabajo y perseguir la mejora continua.

83 %: El docente es un modelo de valores para los alumnos.

81 %: La intervención en el aula requiere de tiempo de planificación previa y tiempo de reflexión posterior.

74.4 %: Una escuela debe tener un proyecto educativo que refleje su ideario y que guíe todas las actuaciones educativas

72.7 %: La escuela ha de implicarse activamente en aquello que sucede en su entorno.

71,8 %: Hay que impulsar el trabajo en equipo y la coordinación de los docentes.

71.1 %: Los aprendizajes de los alumnos deben revertir en la mejor social.

1.En cuanto a las preguntas en las que se debía priorizar entre varias afirmaciones, se resaltan aquellas que situaban en primer lugar el mayor porcentaje de docentes:

1.La escuela debe preparar a los niños y niñas para superar las dificultades que se les presentan actualmente y en el futuro.

2.El trabajo del maestro ha de orientarse a ofrecer oportunidades de desarrollo integral a los niños y niñas.

3.La característica más importante en un maestro es la vocación.

4.La actividad que más me gustaría realizar en el aula es experimentar.

5.La relación del docente con la familia debería ser fluida.

En referencia a las preguntas en las que se debían seleccionar respuestas, se encuentra que los docentes:

1.Se sienten motivados por el progreso de los alumnos (94.2%) y se sienten limitados por la burocracia (67.7%).

2.Se sienten valorados sobre todo por los alumnos (95.4%).

3.Están convencidos de que el profesorado debe afrontar nuevos retos (99.5%) y creen que hay que cambiar la forma de intervenir en el aula (94.6%).

4.Están satisfechos con su trabajo (91.1%).

5.Más de la mitad manifiesta estar dispuesto a participar en proyectos de innovación: el porcentaje más elevado se sitúa en aquellos relacionados con el trabajo por proyectos (71,4%) y la cooperación en el aula (65%).

6.Afirman que los Col-legis Diocesans destacan respecto a los centros de su entorno en atención a los alumnos (66.7%) y deben avanzar en metodología (69.1%).

Destacamos especialmente la última pregunta abierta (“es tu momento, ¿en qué escuela sueñas?”), de la que se obtuvieron 351 respuestas. En ellas quedó reflejada no sólo la utopía que debería guiar nuestros pasos, sino también sus frustraciones. En ambos casos, las respuestas son coherentes con las afirmaciones planteadas en los párrafos anteriores.

Una vez valorados los resultados, se concluyó que la herramienta resultó adecuada para la obtención de datos: Google forms permitió acceder rápida y directamente a la totalidad del colectivo y fue una herramienta de fácil uso por parte de los docentes. Por ello, se considera muy adecuada para favorecer la participación de colectivos numerosos y/o dispersos.

También se valora positivamente la obtención de información, pues permitió al Gabinete Pedagógico estructurar en base a la información proporcionada por la encuesta (entre otros elementos) un PEI con un amplio consenso entre los profesionales de la docencia. Aunque este documento cuenta con la aprobación del Consell Episcopal, entendemos que no constituye un proyecto “de arriba abajo” e impuesto, pues cuenta con la implicación de los docentes en su implementación: se les ha preguntado, escuchado y tomado en consideración, tal como recomiendan Fullan y Hargreaves (1999) y Sarramona y Rodríguez (2010), entre otros.

Respecto a las respuestas obtenidas, se destaca el grado de acuerdo del colectivo docente de los Col-legis Diocesans, que

permite suponer el éxito en la implementación de las propuestas del PEI.

Bibliografía

Ainscow, M. et al. (2014). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Narcea.

Área Moreira, M. (2005). *La escuela y la sociedad de la información*. En *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Editorial OCTAEDRO, 13-54

Área Moreira, (2015). *Reconstruir el discurso pedagógico para la escuela de la sociedad digital*. En De Pablos, J. (Coord.): *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*. Madrid: La Muralla

Colás Bravo, P. & De Pablos, J. (2012). *Aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación cualitativa*. *Revista española de pedagogía*, 251, 77-92

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Morón

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.

San Martín Alonso, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona: GEDISA

Sánchez Carballido, J. R. (2011). *Perspectivas de la información en Internet: ciberdemocracia, redes sociales y web semántica*. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 13(25).

Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). *Participación y calidad de la educación*. *Aula abierta*, 38(1), 3-14.